



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**Lina Manuela L. Henriques Rosálio**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO:**

**Um estudo sociológico exploratório sobre as opiniões e experiências dos atores**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Almerindo Janela Afonso**

**janeiro de 2016**

## **Agradecimentos**

Este trabalho é o resultado de um empenho pessoal, mas que, sem a colaboração, incentivo e confiança de numerosas pessoas não seria possível. A limitação só me permite referenciar os principais, a todos os meus profundos agradecimentos.

Ao Professor Doutor Almerindo Janela Afonso, que assumiu a orientação deste projeto e cuja atitude de disponibilidade possibilitou a conclusão do trabalho. A ele o meu sincero apreço e estima.

Ao Professor Doutor José Augusto Palhares e coordenador deste mestrado, pelo incentivo desde os primeiros dias que me permitiu trilhar este caminho, e a todos os Professores que me concederam alguns momentos preciosos do seu tempo, que para mim se traduziram em conhecimento.

A todos os estudantes com quem tive o privilégio de partilhar esta experiência e receber com confiança o contributo das suas próprias experiências.

À minha família pelo reforço, cuidado e tolerância manifestada nos momentos da minha inexistência. Aos meus amigos mais próximos, nomeadamente à Ana Maria pela sensibilidade para ouvir as minhas reflexões tantas vezes em *voz alta*.

Por fim, à minha filha Cristiana pelo amor, carinho, presença e atitude com que sempre suportou os meus estados de espírito.

## **A Educação a Distância na Pós-graduação.**

### **Um estudo sociológico exploratório sobre as opiniões e experiências dos atores**

#### **Resumo**

O objetivo geral do presente estudo procura compreender, numa aproximação sociológica, a modalidade de *e-learning* em alguns cursos de ensino superior e, em função disso, perceber as experiências dos atores envolvidos. Sendo um trabalho exploratório, não se centra em encontrar resultados definitivos, mas sim em descobrir um caminho que permita uma aproximação fundamentada a uma realidade que, em etapa posterior, se espera vir a retomar com maior profundidade. A construção da parte teórica, a partir de uma variada literatura especializada, permitiu chegar a um enquadramento concetual capaz de dar sentido a muitos dos dados recolhidos numa fase subsequente, na qual, por sua vez, se realizou alguma análise documental, se construiu e aplicou um questionário *online* e se fizeram entrevistas tendo como base um guião semiestruturado. Da recolha de dados sobressaem alguns aspetos: uma população adulta, maioritariamente feminina e inserida no mercado de trabalho, que procura conciliar a sua vida profissional e pessoal com a formação; neste *retorno* ao ensino superior, além de uma nova identidade, subsiste a necessidade de progressão na carreira; o sucesso passa agora pela sua integração na “comunidade virtual” e esta abrange a confiança na organização e no modelo educativo; as perspetivas futuras são construídas na socialização (a distância) e são fruto da constante interação com os professores; a desmotivação, o não compromisso e o isolamento são determinantes para o abandono dos cursos. Todo este cenário implica (re)definir as metodologias de ensino-aprendizagem e as práticas educacionais, onde cada vez mais são evidenciados os contextos da *educação a distância*. Nesta dimensão, as conclusões reiteram outros trabalhos onde se mostra a importância de processos educativos mediados pelas tecnologias em que a interação, a confiança, o debate, a reflexão e a capacidade crítica, são facilitadores da construção do conhecimento. Não obstante as novas responsabilidades pedagógicas dos professores, é também no comprometimento do estudante para com o seu projeto de formação e com a sua autorregulação que se desenvolvem a autonomia e as competências para aquisição de conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Sociologia da educação; TIC; E-learning no ensino superior; EaD.

# **Distance Education in Post-Graduation**

## **An exploratory sociological study about the opinions and experiences of actors**

### **Abstract**

The objective of this study is to examine, using a sociological approach, the *e-learning* process in a number of Higher Education courses and to, as a result of that exam, understand the experiences of the actors. As an exploratory work, this study's focus is not to reach definitive results but rather to uncover a path that may allow an approach grounded in reality which, at a later stage, will be subject of a deeper, more refined, research. The theoretical section, based on specialized literature, allowed the development of a conceptual framework which will enable us to give meaning to a large dataset. This dataset will be collected at a later stage and following documental analysis, the creation and application of an *online* questionnaire, and interviews based on a semi-structured script. These are the aspects that we drew from the data collection: (1) the population is in its majority, adult, female, and professional, and tries to conciliate their professional and personal lives with training; (2) this "return" to Higher Education is dictated by the search for a new identity, and the need for career progression; (3) success is taken as integration in the "*virtual community*" that encompasses trust in the organization and in the educational model; future perspectives are built in (distant) socialization and are the result of the constant interaction with teachers; and (4) the demotivation, the non-commitment and the isolation determine training abandonment. This scenario suggests a "re"-definition of teaching-learning methodologies and educational practices where, increasingly, contexts of distance education grow. Our conclusions reiterate the conclusions of other studies that stress the importance of technology-mediated educational processes, where the interaction, trust, debate, reflection and critical reasoning are facilitators of knowledge building. More than in the pedagogical responsibilities of teachers, it is in the commitment of students with their training project and their auto-regulation, that autonomy and competencies to acquire knowledge develop.

**Keywords:** Sociology of Education; TIC; Distance Learning on Higher Education; *Online Learning*;

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1.....	3
<b>DO ESTADO-NAÇÃO À TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Modernidade histórica e Estado-nação.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1.Estado-nação e Escola Pública .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Escola Democrática: construindo a <i>Escola para todos</i> .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Crescimento internacional: um modelo emergente.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 A internacionalização e a (re)definição da universidade .....</b>	<b>18</b>
CAPÍTULO 2.....	23
<b>O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Ensino Superior: trajetórias de mudança em Portugal .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 A expansão do ensino superior.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.2 A limitação ao acesso ao ensino superior e sua estagnação .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.3 A emergência de um ensino superior de massas .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Da “desestatização” à “mercadorização” do ensino superior.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Economia do conhecimento: um foco para o ensino superior .....</b>	<b>32</b>
<b>2.4 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.1 Educação, formação e aprendizagem .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4.2 Dos movimentos populares à “rotura” da educação de adultos.....</b>	<b>37</b>
<b>2.5 <i>Life Long Learning</i>: configurações face à “Nova Ordem Educacional” .....</b>	<b>39</b>

<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>45</b>
<b>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>45</b>
<b>3. <i>E-learning</i>: breve alinhamento Histórico .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Impactos, mudanças e transformações na atual (re)definição da Educação .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 Educação a Distância: Novos Cenários e Desafios para o Ensino Superior.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.1 Educação a distância: recomposição das interações face a um novo sistema de comunicação.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.2 Professor: dilemas, desafios e oportunidades na Educação a distância .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.3 O processo de ensino-aprendizagem na Educação a distância: motivações, perspectivas e barreiras dos estudantes .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>67</b>
<b>CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA MODALIDADE DE <i>E-LEARNING</i>: OFERTA FORMATIVA E EXPERIÊNCIAS DOS ACTORES.....</b>	<b>67</b>
<b>    Considerações Metodológicas e Procedimentos de Pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>    Critérios e Técnicas para a Recolha de Dados.....</b>	<b>69</b>
<b>    Definição da população e amostra .....</b>	<b>78</b>
<b>    Tratamento de dados e análise dos resultados.....</b>	<b>79</b>
<b>Reflexões finais .....</b>	<b>113</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>132</b>
<b>    Inquérito.....</b>	<b>133</b>
<b>    Guião de entrevista.....</b>	<b>140</b>
<b>    Transcrição das entrevistas .....</b>	<b>143</b>

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AEEI - Associação Europeia para o Ensino Internacional.

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

EaD – Educação a Distância.

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior.

ERASMUS - European Action Scheme for the Mobility of University Students.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

ONU - Organização das Nações Unidas.

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## **Lista de Gráficos**

Gráfico I – A EaD face à Internacionalização.

Gráfico II - Área de estudo.

Gráfico III - Áreas científicas ensinadas a distância.

Gráfico IV - A EaD face à formação contínua.

Gráfico V - Gráfico V - Valorização pessoal, social e profissional.

Gráfico VI - Autonomia e aprendizagem em ambientes virtuais.

Gráfico VII - Grau de motivação dos estudantes.

Gráfico VIII - Grau de confiança relativamente à instituição e projeto formativo.

Gráfico IX - Interação com o professor.

Gráfico X - Interação versus construção do conhecimento.

Gráfico XI - A importância da formação de professores em EaD.

Gráfico XII - Responsabilidades pedagógicas do professor em EaD.

Gráfico XIII - Perceção dos estudantes face à sua permanência no curso.

Gráfico XIV - Perceção dos estudantes face à avaliação dos cursos superiores na EaD.

Gráfico XV - Perceção dos estudantes face à (des)promoção da EaD.



## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Idade / sexo dos estudantes

Tabela 2 - Regime e modalidade de estudo

Tabela 3 - Residência habitual dos estudantes

## INTRODUÇÃO

Assumimos desde o início desta jornada, e ao longo de todo o nosso trajeto neste mestrado, o quanto importante é agarrar todos os espaços, momentos, debates, experiências, partilha de ideias e interações sociais, sempre no sentido de exercitar e fundamentar o trabalho de investigação e de convocar os contributos das Ciências da Educação, nomeadamente da Sociologia da Educação.

Toda esta jornada, acompanhada desde cedo pela curiosidade, não procurou soluções, mas buscou compreender os fatos respeitando as regras metodológicas em uso. Com o objetivo geral centrado em procurar compreender sociologicamente a modalidade *e-learning* e problematizar as experiências dos sujeitos nelas envolvidas, sabíamos que este *mundo* não nos era totalmente desconhecido.

Almejávamos ver uma nova luz que nos fizesse compreender se estamos perante um *novo paradigma* quando se aborda a educação a distância no ensino superior ou se apenas (re)inventam novas formas que não são mais que continuidades.

A escolha deste tema não surgiu por mero acaso. O fato de termos frequentado o Mestrado de Sociologia da Educação e Políticas Educativas em regime b-learning, permitiu-nos conceptualizar desde o início uma ideia que foi amadurecendo e se transformou em projeto. Embora o tema seja contemporâneo, fomos exercitando o gosto e a capacidade de leitura ao abordar alguma literatura do passado (sempre recente) que ajudou a contextualizar o objeto.

Uma breve visão diacrónica serviu para localizar a evolução da educação, desde a escola do Estado-nação à escola atual das tecnologias da informação e comunicação, em contexto de crescente internacionalização dos processos de ensino e aprendizagem. Os alicerces teóricos, ao terem em conta também alguma literatura especializada, foram geradores do casamento com o percurso empírico.

Fez-se também uma reflexão muito sucinta sobre a universidade, inserida na economia do conhecimento, para procurar o sentido das mudanças que justificam hoje a crescente opção pela educação a distância.

A elaboração dos instrumentos de recolha de dados (quer o questionário tipo *Likert*, quer o guião das entrevistas) passaram pelas fases normais de validação e permitiram obter informações para perceber as opiniões e experiências dos estudantes de pós-graduação que participaram deste estudo exploratório.

Verificou-se que o posicionamento dos sujeitos é genericamente favorável à educação a distância, pelas oportunidades que abre de frequentar o ensino superior em moldes não tradicionais.

A finalizar esta introdução, e como último comentário, gostaríamos de testemunhar a capacidade de reflexão e crítica com que muitos estudantes, com quem tivemos oportunidade de contactar em momentos informais, se apresentaram sempre com determinação e confiança perante os obstáculos ao longo do seu percurso. Este trabalho de investigação que tanto nos desafiou e nos impulsionou para uma busca continuada à nossa tentativa de compreensão, deixa-nos agora em (desas) sossego. Sossego porque estamos de consciência tranquila quanto ao termos atingido os nossos objetivos, desassossego porque esta investigação nos foi permitindo levantar outras questões, que uma pergunta só, não poderá responder.

## **CAPÍTULO 1**

---

### **DO ESTADO-NAÇÃO À TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

## 1. Modernidade histórica e Estado-nação

Quase todas as aproximações à realidade social, quando se observa o seu trajeto, acabam por tocar nas transformações e mutações ocorridas num determinado tempo e espaço. Por isso, tonar-se-ia tarefa pouco compreensível em relação ao objeto deste capítulo não relacionar de algum modo a *modernidade* com a criação do Estado-nação e com a educação escolar. Ou, se pretendermos um ponto de partida, poderíamos convocar um dos mais importantes sociólogos da atualidade para sublinhar que “a história do tempo começou com a modernidade” (Bauman, 2001, p. 128). Para a sua compreensão é necessário reformular os princípios básicos da análise sociológica e confrontá-los com os mais diversificados problemas e questões, sempre recorrentes, como se não fosse possível resolvê-los definitivamente (Ortiz, 1998, p. 160). Toda esta complexidade revela-se ainda mais evidente, quando se pretendem estudar as instituições modernas, e neste contexto (também) não se dispensa a natureza da *modernidade*, pois esta persiste em alterar “radicalmente a natureza da vida social quotidiana e afecta os aspectos mais pessoais da nossa experiência” (Giddens, 1994, p. 1). É nesta moldura que a compreensão da realidade social se preenche da *história*, e nos permite conhecer a trajetória das sociedades modernas ao retroceder até ao momento da dissolução das *formas de vida* tradicionais, para posteriormente se analisarem os processos extraídos dos “novos tempos”. Neste âmbito, podemos abraçar, numa aproximação inicial, que *modernidade* “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (Giddens, 1991, p. 8).

Mas esta perspectiva de modernidade não se esgotou e tem vindo a redefinir-se ao longo do tempo. Neste contexto, abordar o projeto da *modernidade* requer, pelo menos, ter em conta o processo social, político, económico e cultural que marcou a evolução histórica nos últimos séculos. Marcada por um tempo e um espaço (histórico) em que ocorreram as aspirações racionalistas do humanismo burguês (humanismo moderno) associadas às revoluções americana e francesa, e que o projeto de modernidade capitalista se desenvolveu e teve o seu impulso, enquanto projeto societal, ancorado na esperança do desenvolvimento social, cultural

e económico abraçado à revolução industrial (Afonso & Ramos, 2007, p.78). E, no que concerne ao espaço europeu, este foi construído e consolidado em grande parte em torno da própria da natureza do Estado-nação. É este posicionamento, enraizado numa época promissora de otimismo, de fé, de libertação, da razão humana e do progresso, que nos é possível compreender as formas culturais produzidas e os fatores de mudança (políticos, sociais e económicos) que foram palco de “convulsões permanentes”. O Estado-nação, fruto da modernidade, triunfou como unidade dominante, política e cultural, e deve ser entendido na sua conceção inicial, através da definição dos conceitos quer de Estado quer de nação, quando se pretendem descreve-los e compreende-los nas suas mais diversas articulações e imbricações. A persistência no esclarecimento inicial de conceitos permite estabelecer uma relação entre estes e cidadania, pois não sendo consensuais os seus significados e características, também a tradução dos seus processos históricos não são fiéis à origem e desenvolvimento de cada um.

É neste diálogo entre Estado e nação que os autores Almerindo Afonso e Emílio Ramos (2007) prosseguem o seu discurso afirmando que nem todas as nações aspiram a constituir o seu próprio Estado e nem todos os Estados se constituíram partindo da base de nações previamente existentes, podendo haver nações igualmente sob o mesmo Estado, seja em aberto confronto, seja ainda mantendo tensões latentes que visam ampliar a sua autonomia e independência, o seu reconhecimento ou ainda mantendo e coexistindo diversas especificidades históricas e convergências de ordem estratégica. Referindo igualmente, que podem ainda existir nações, e aqui no sentido de comunidades de pessoas que partilham a mesma linguagem e identidade cultural, repartidas e divididas e até possivelmente oprimidas e marginalizadas entre os diversos Estados; ou comunidades com uma forte identidade mas que se apresentam sem um território definido e sem Estado. Importa salientar ainda, que todas as questões relacionadas com processos de extrema violência e abomináveis de *limpeza étnica*, continuam a existir e ainda se encontram hoje muito presentes na memória coletiva. Este debate sobre Estado e nação demonstra inequivocamente que se está perante diferentes realidades, por vezes com sequências, precedências, protagonismos e percursos distintos, que podem ou não construir profundos vínculos e de longa duração, mas que têm sempre historicidades próprias (Afonso & Ramos, 2007, pp. 78-80).

## 1.1.Estado-nação e Escola Pública

É indiscutível o papel da escola pública e o seu contributo para o projeto de construção do Estado-nação nestes dois últimos séculos, bem como para a reprodução da identidade nacional:

“[...]a centralidade da escola decorreu, até agora e em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava poderem ser reconstituídas em torno de um projeto político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*” (Afonso & Ramos, 2007, p. 80).

Tendo em conta o trabalho produzido que envolvem algumas questões centrais, é-nos dado conta pela mão dos autores acima referidos, que a intervenção do Estado teve um papel fundamental e decisivo na formação e desenvolvimento da escola pública de *massas*, cuja função principal inicial passa pelo assegurar a educação básica ao cidadão. Uma outra revisão teórica apresentada por Helena Araújo (1996) ilustra que esta intervenção estatal na educação escolar veio fazer com que esta fosse obrigatória, gratuita laica e universal, revestindo o conceito de *escola de massas* pois esta abrange um conjunto de variados processos que incluem “a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros” (Araújo, 1996, p. 162). Todo este processo ocorrido em vários e diferentes períodos, em diversos contextos mundiais e, na Europa, apontam a sua criação e os primeiros sinais de desenvolvimento entre meados do século XVIII prolongam-se no século XIX. Ao tentar teorizar o papel do Estado no processo de desenvolvimento da escola de massas, a autora aponta como fator crucial a compreensão do papel do Estado como um passo primordial para perceber o desenvolvimento da escola de massas em Portugal. Da leitura efetuada pode-se verificar que ela foi criada para rapazes e raparigas (apesar das diferenças de conteúdos e formatos), assim como também foi possível verificar-se uma precocidade da intervenção estatal na educação no nosso país, nomeadamente na sua intervenção na escola primária em 1772, com a criação de escolas de “ler, escrever e contar”. Esta intervenção, ainda que significativa, pois a legislação de suporte não a contemplava como criação da escola pública de massas, estas escolas visavam responder a

determinados setores da população portuguesa bastante específicos: os filhos (apenas os rapazes) de artesãos urbanos, não abrangendo este setor os filhos dos camponeses, pois supostamente os ensinamentos dados pelos párocos eram vistos como o bastante para esta classe.

No marco seguinte surge a escola para raparigas. Em 1835-1836 através das declarações de escolaridade obrigatória e com ela a intenção de não abranger a questão da divisão de géneros, mas sim “dirigir-se a uma criança universal, que socialmente não era construída através de papéis sociais diferentes” (Araújo, 1996, p. 164). Apesar da discrepância temporal, a intervenção na escola de massas em Portugal acabou por se mostrar também ela precoce, no que concerne à sua obrigatoriedade em relação a vários países da Europa. A Prússia em termos comparativos com outros países, terá sido mesmo o primeiro país no lançamento da escolaridade obrigatória. A legislação que confere obrigatoriedade na escolaridade data de 1716, e era a para as crianças que não tinham “outra forma de escola”, e a legislação de 1763 vem regular o financiamento destinado as essas mesmas escolas (Araújo, 1996, pp. 164-165). Assim, a escola de massas é considerada uma construção dos Estados-nação enquanto unidade política e cada um define a organização estrutural da educação, embora com poder limitado, pois há normas que advêm do sistema global inter-Estados. Face ao sistema mundial, a situação estrutural de cada Estado-nação é que determinará a adesão à escola de massas. Portugal detinha uma situação de país de semiperiferia, face aos países dominantes, o que fez com que estivesse mais afastado das grandes competições dos países dominantes, cujas reformas educativas eram determinadas pelos países de centro periféricos.

Foi neste cenário que cada Estado-nação se tornou responsável pela determinação da adesão à escolaridade obrigatória. Países com maior poder (dominantes), como a França e a Inglaterra, assinalam a adesão mais tardiamente à escola de massas, do que países com menor poder de intervenção, o que traduz o recurso à escola de massas de forma precoce. Particularmente, estes últimos apresentam na sua historicidade períodos de derrotas militares e tentativas políticas falhadas que numa primeira instancia teriam o objetivo de industrializar o país, assim como a não concretização de ocupação de um lugar visível perante as relações globais. Note-se que a formação da nação é a “construção do espaço político que se pretendeu atingir com a criação e expansão da escola de massas, de forma universal” (Araújo, 1996, p. 166), e é com base na determinação de um conjunto de “prescrições normativas” que emerge



o modelo, que se apresenta como semelhante da escola de massas, em cada país à escala mundial.

No que concerne ao observado no nosso país, é de salientar a visão que nos é dada pela autora. Antecipando à partida que não é possível, tendo em conta o quadro relacional de poder inter-Estados e sendo este pautado por processos comuns aos países que se encontram na mesma situação estrutural, entender a precocidade portuguesa relativamente à adesão da escola de massas, quando Portugal também se encontra sob influência do sistema mundial impulsionador das demandas escolares. É possível sim compreender a precocidade portuguesa, bem como de outros Estados periféricos, no sentido de “constituir durante o período de emergência da escola de massas, um Estado de menor poder face aos Estados dominantes” (Araújo, 1996, p. 166) cujos momentos de expansão eventualmente podiam ser compreendidos como tentativas para a (re)criação de uma unidade política. Deste modo, as declarações de obrigatoriedade escolar, observadas em Portugal, podem ser interpretadas como forma de procurar ultrapassar momentos de fortes crises e vazios políticos.

A “ineficácia” portuguesa no que se refere ao desenvolvimento e acompanhamento da escola de massas quando observados outros países, julga-se mais perceptível quando se analisam os processos da sua emergência em países como a Prússia, a Suécia, a Áustria e a Dinamarca, comparativamente aos países da Europa do Sul que tardaram o lançamento da escola de massas, apesar de se caracterizarem precocemente pela intenção e interesse dos seus Estados na sua concretização. É deste modo a autora Helena Araújo (1966) nos ilustra algumas pistas determinantes e que em parte justificam a emergência da escola de massas e da educação pública em Portugal. O envolvimento relativamente reduzido de escolas primárias e a diferença substancial de escolas femininas e masculinas caracteriza um primeiro momento, dando primazia a uma educação masculina. No entanto, entre 1854-1868 verifica-se uma percentagem mais elevada o que leva a supor uma maior visibilidade e uma maior expansão da escola de massas. Apesar desta “aparente expansão” é de forma lenta e precária que o desenvolvimento da escola de massas se configurou em Portugal. Contudo, como sustenta a autora, é na perceção e na compreensão da “natureza” do Estado, neste caso semiperiférico, que se torna necessário rever alguns dos seus aspetos e que se mostram cruciais para esta compreensão. Deste pressuposto comungamos com as palavras de Boaventura Sousa Santos quando refere que o “Estado-nação continua a predominar enquanto unidade de análise e

suporte lógico da investigação” (Santos, 1996, p. 104). Nesta condição e tendo em conta a forte influência do Estado na sociedade portuguesa, para além da forte heterogeneidade verificada nas atividades produtivas e nos vários espaços estruturais, este não foi suficientemente forte para solidificar o seu “papel cultural e educativo”, o que pode explicar que o desenvolvimento da escola de massas em Portugal tenha sido parcial.

O condicionamento da sua expansão está em boa parte relacionado não só com a autonomia relativa do Estado, que se entende pelos fracos recursos e que o afasta da competição com outros Estados, assim como enfrentar problemas de legitimação, tentando direcionar a sua ação de acordo com os processos tomados como referencia nos países centrais. Em simultâneo o condicionamento da expansão da escola de massas relaciona-se com as autonomias relativas do “espaço de trabalho” e do “espaço doméstico” (Araújo, 1996, pp. 171-172). Assim, ao ter em conta a expansão da escolarização de massas em Portugal como um processo típico de “construção retórica da educação” em que por um lado se observou uma significativa precocidade, quer no plano legislativo, quer no discurso político sobre o papel da escola na modernidade, por outro lado verificou-se uma “continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização” (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 15).

De facto a construção dos Estados-nação modernos não dispensou a educação escolar, porque esta assumiu um lugar privilegiado de transmissão e legitimação de um “projeto societal integrado e homogeneizador” (Afonso & Ramos, 2007, p. 81), dito por outras palavras, um projeto que pretendeu homogeneizar e uniformizar a sociedade, ocultando por vezes as suas diversificadas identidades culturais, em detrimento de uma identidade nacional. Esta identidade única, embutida numa educação intensa e massificadora, característica do Estado-nação, permitiu que o carácter socializador da escola pública viesse a contribuir para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão livre e construtor do seu próprio destino, enquanto sujeito vinculado a determinados interesses, ideologias e valores. Quando tal se verificou tratou-se de uma ténue conceção de cidadania a que alguns autores designaram de “cidadania restrita à lógica do Estado-nação” (Afonso & Ramos, 2007, p. 81), caracterizada por “autoritária” e “não-democrática” pois ocultava a parte a submissões normativas produzidas pelo Estado, contidas nas decisões políticas e em determinações que modificavam os direitos e deveres conquistados pelos cidadãos.

No entanto, o projeto *iluminista* de *modernidade* vislumbrou-se muito mais complexo que isto, vindo a abrir as suas portas para outros desenvolvimentos económicos, políticos e culturais. Ainda na esteira destes autores, são de salientar muitas outras perspetivas de processos sociais de construção de cidadania, pois ela é sobretudo uma luta de classes populares, com envolvimento de outros atores, e não uma simples concessão do Estado. São estas lutas que se produzem e se têm vindo a produzir ao longo de toda a História, cuja expressividade mais forte marca os séculos XIX e XX, e são as que conduzem à criação de uma “cidadania ampliada” não se tratando apenas de direitos cívicos e políticos, mas também de direitos sociais dos trabalhadores, independentemente do género, alargando-se a todos aqueles que vêm de outros Estados-nação com outros estilos de vida e outras culturas. Este importante aspeto no que concerne à construção da cidadania para além do seu carácter histórico, remete-o para um triunfo frente ao poder instituído e por conseguinte está intimamente ligado à educação, à voz e ao uso da palavra e ao agir em conformidade com ela. Julga-se ser de toda a importância referir, por outro lado, que os projetos que derivam da *modernidade* podem ser apreciados como projetos culturais. É dentro deste pressuposto que as propostas de educação e formação de cidadãos e o desenvolvimento de uma cultura nacional se consideram valorizadas, pois são projetos que abrangem a autonomia pessoal e coletiva, cuja educação e a cultura representam a autêntica riqueza da nação.

## **1.2 Escola Democrática: construindo a *Escola para todos***

Os processos sociais de construção da cidadania, que já tivemos oportunidade de abordar anteriormente, são também eles processos de democracia (embora nem sempre o tenham sido). Para Giroux (1993) cidadania é igual a democracia pois ambas fazem parte de uma “tradição histórica”, cujo terreno se descreve por lutas sobre o conhecimento das práticas sociais e valores que constituem os diversos elementos críticos dessa tradição. Alerta, no entanto, este autor que o carácter importante destas práticas sociais é que são vivenciadas por sujeitos que constituem as “diversas formas da vida pública” (Giroux, 1993, p. 21). Esta passagem permite-nos pensar na escola acima de tudo como um espaço público, como fazendo

parte da “esfera pública”<sup>1</sup>. Mas a pergunta sobre “o que é a escola?” tem tido respostas diferentes ao longo do tempo, porque nem sempre a escola foi vista e entendida como um espaço público democrático.

No que diz respeito a Portugal, a questão da escola democrática tem sido um processo de construção com avanços e recuos, assistindo-se, sobretudo nas últimas quatro décadas, a grandes mudanças no sistema de ensino. Neste ambiente, a expansão de acesso à escola básica revela já por si uma passagem positiva para a escola democrática. Indiscutivelmente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) veio concretizar o próprio direito à educação favorecendo o desenvolvimento do sujeito, o progresso social e a democratização da sociedade. Assente no princípio geral que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (LBSE, artigo 2º, nº 1). Deste modo, e na esteira da autora Ana Benavente (2001) a promoção da educação e formação foram tidas como a base indispensável para a igualdade e justiça, contribuindo para a atenuação da reprodução das desigualdades sociais levando a que, por exemplo, em alguns programas de governo se desse uma importância mais relevante à educação pré-escolar e à educação básica. Revisitando as medidas de um dos governos do PS, onde participou, a autora refere ainda que a partir dos diagnósticos, das orientações e compromissos estabelecidos “prossequimos o objectivo de melhorar a escola básica, com igualdade de oportunidades, exigência e rigor” (Benavente, 2001, p. 108). Também tida em conta a preocupação com a “democratização e a qualidade”, foi objeto de mudança a reorganização curricular do ensino básico, destacando-se três áreas curriculares consideradas essenciais: “educação para a cidadania”; “área de projeto” e “estudo acompanhando”.

Se por um lado a Lei de Bases veio defender a prioridade à educação básica, à democratização escolar e ao direito à educação, por outro lado parecem ter emergido espaços férteis a outras reflexões em torno deste terreno de conflitualidades que se apresenta também como um espaço democrático e de cidadania. O direito à educação, neste caso à educação

---

<sup>1</sup> O conceito de “esfera pública” para Hannah Arendt (2007) está intimamente ligado ao termo “público” significando, que tudo o que vem a público, pode ser ouvido e visto por todos, assumindo uma maior divulgação, logo constitui a realidade, mas o termo “público” denota também outro fenómeno correlacionado mas não idêntico, é também o próprio mundo “pois ele é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (Arendt, 2007, pp. 59-62).

básica, enquanto direito dos cidadãos implica tocar nos “direitos sociais e culturais” associados à “ideia central de democracia” bem como outras ideias de carácter mais amplo no que concerne à educação. Ao falarmos destes últimos direitos parece estar implícita a garantia dos direitos fundamentais. O Estado democrático tende a privilegiar a expansão da escola de massas, uma escola marcada pela universalidade e diversidade cultural, uma escola aberta a todas as posições sociais, que difere daquela em que apenas tinham acesso à escola as “elites sociais ou grupos específicos”. Trata-se pois de uma construção social que ocorreu em *la longue durée* e que só se desenvolveu e alargou no verdadeiro sentido quando os Estados se “democratizaram, democratizando a igualdade de acesso à escola” (Afonso, 1999, p. 5).

Contudo, parece-nos que a construção da escola básica, enquanto escola de massas, não se afirmou como um processo linear. Em toda a sua construção tem-se vindo a observar não só alguns retrocessos como ambiguidades. A mutação do próprio Estado, observada ao longo do tempo, vem dar conta que a construção da escola pública de massas acabou por inclusive refletir outras formas de consolidação do Estado-nação. O modelo muito tempo dominante de escolarização básica e obrigatória, essencialmente marcado por objetivos de construção de uma cidadania restrita e de uma identidade nacional específica, e transmitindo a cultura oficial como a única cultura válida, viria mais tarde a confrontar-se com incertezas e novos desafios, nomeadamente pelo facto de não atender às singularidades de cada sujeito, e da sua cultura, identidade étnica, linguística, etc., dimensões estas que não estavam na génese do projeto anterior de construção do Estado-nação. Com efeito, ao longo do século XIX e XX na base do que se tem chamado “escola para todos” isto é, a escola oficial, obrigatória, laica, gratuita, é a escola do Estado-nação que promove uma identidade nacional assente numa etnia dominante, cuja intervenção do Estado com carácter normalizante se designa por “Estado educador” (Stoer, 2001, p. 250).

Não obstante as trajetórias e controvérsias em torno do modelo educativo dominante, é de salientar que Portugal (1835) foi eventualmente o quarto país no mundo a publicar uma lei que estabelecia o princípio de obrigatoriedade escolar. Mais tarde (1844) com outra reforma associada ao princípio de escolaridade obrigatória, surgem as penalizações aos pais e alunos que não frequentassem a escola. Ainda que a escola básica em Portugal comparativamente com outros países, tivesse sido introduzida mais cedo, a sua consolidação foi muito mais tardia, isto é, precoce no ato legislativo e no discurso político mas tardio nos recursos e nos

meios (Teodoro, 2003; Araújo, 1996). Mas a escola básica em Portugal tem passado por muitos momentos diferentes, como aconteceu logo a seguir ao 25 de abril de 1974. Na enunciação aos pontos que marcaram positivamente a ação educativa neste período, Rui Grácio (1981) aponta como fator inicial a alteração em todos os graus e ramos de ensino e dos conteúdos, pois estes finalmente se viram “desembaraçados” de valores associados a ideologias de carácter fascista e colonialista, dando lugar a planos renovados com características de valores de modernidade científica e cultural, de “inspiração democrática”. Aponta igualmente para a atualização e uma maior dignificação do professorado, do estatuto pedagógico, social e cívico, reforçando a importância da alteração dos objetivos propostos ao sistema de ensino, com a finalidade de travar a “subordinação aos interesses das minorias sociais” e com o isolamento intencional; por último, indica na sua “listagem francamente positiva” a implantação de medidas de “cooperação do sistema de ensino na democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais” (Grácio, 1981, pp. 106-107). Esta *listagem* assente numa perspectiva democrática veio promover a libertação das capacidades criadoras nas populações, pois como ele afirma “perdido o medo” e despertada uma nova esperança, observaram-se um conjunto de ações e produtos capazes de ilustrar uma “vontade nova”, nova esperança de justiça em matérias de bens e direitos essenciais, educação, recreio, cultura, intervenção cívica, laboral, e política. Uma esperança comprometida com o querer melhorar a qualidade de vida, assente na Constituição de República Portuguesa. Um projeto que só foi possível alcançar através da luta, através do voto, e que a maioria do povo abraçou, acreditando que esse é o único projeto capaz de constituir uma política de juventude, de cultura, e de educação capaz de ser “susceptível de reconstituir fundamente a sociedade portuguesa” (Grácio, 1981, p. 131).

Todavia, hoje, a escola básica está em grande medida consolidada e é um direito fundamental dos cidadãos. Como ilustra o catedrático de Direito Público Peter Häberle (2013, pp. 203-208) a ativação dos direitos fundamentais dentro dos benefícios sociais do Estado representa um objetivo constitucional no sentido de que os cidadãos devem ter necessariamente as mesmas oportunidades para alcançar uma vida digna e que lhe permitam desenvolver-se pessoalmente. Independentemente do percurso histórico relativo à criação e consolidação da escola básica, e suas vicissitudes, hoje continua a ser muito atual a questão da relação da escola com a justiça social e educacional. Inevitavelmente processos assentes

na ideologia meritocrática têm vindo a ganhar visibilidade, podendo equacionarem-se como uma justa meritocracia, mas talvez seja necessário procurar outros tipos de justiça. Pois mesmo que este modelo seja aperfeiçoado ele contempla na sua própria natureza limitações e fraquezas continuando a “desapontar” produzindo lamentavelmente “mais vencidos do que vencedores” (Dubet, 2004, p. 545). Podemos então reter nesta última abordagem e situando-nos na “escola para todos”, que esta continua aberta a novos modelos que permeiam as práticas de democracia e a cidadania. E esta questão é ainda mais importante quando sabemos que, no contexto atual, o fator da excelência e da meritocracia estão a marcar os discursos políticos dominantes. A este propósito, também em Portugal a ideologia meritocrática tem vindo a consagrar-me aos poucos no panorama educativo, abrangendo a ação político-pedagógica das escolas. Intimamente ligada aos processos e estratégias quer do controlo, quer de prestação de contas, as escolas são alvo de pressões constantes para a produção de resultados e racionalização de recursos. É deste modo que com maior frequência a “instituição dos quadros de excelência, valor e mérito na escola pública constitui a expressão visível desta nova preocupação” (Torres, Palhares & Borges, 2013, p. 425) marcando conseqüentemente os “rituais de distinção”, como referem estes autores. Hoje são muitos os desafios que se colocam à conciliação do *entre mais e melhor escola* ao se verificar que são vários os fatores que estão presentes na construção do processo da excelência académica. É nesta convicção que os autores Palhares e Torres (2011) nos dão conta que só é possível explicar os elevados graus de desempenho dos alunos se tivermos em conta a “rede de interdependências que se estabelecem entre o universo escolar e o universo social e familiar” (Palhares & Torres, 2011, p. 56). Trata-se de compreender o projeto de escola pública sob outros olhares que passam (também) sobre outras estratégias e disposições, cujos atores, individuais ou coletivos, integram um conjunto de relações culturais, políticas e organizacionais.

Mas a tensão que predomina entre estes atores educativos e as instituições escolares oscila entre duas vertentes: o cumprimento do mandato democrático alicerçado no projeto universal (escola de massas) que aspira a igualdade de oportunidades e a diversidade cultural dentro da escola; ou, na outra vertente, o saber qual o lugar do sistema educativo no cumprimento de uma “agenda gerencialista”, de cariz neoliberal (Palhares & Torres, 2011, p. 72). Estas duas vertentes projetam por si tensões com as quais atualmente as organizações escolares se deparam perante o sistema educativo, através da implementação das políticas e práticas educativas. Se nos situarmos na natureza dos pressupostos de, pelo menos, alguns

sistemas educativos um pouco por todo o mundo, é possível observar-se que, em boa medida, todos estão condicionados por uma vertente económica e uma vertente nacionalista<sup>2</sup>, centrados na escola como “agente educativo principal”, apesar de alguns governos<sup>3</sup> pretenderem exercer o postulado nacionalista através do “controlo absoluto da educação” (Garrido, 2014, p. 5).

Se considerarmos agora, muito brevemente, o papel da universidade, vemos que esta também teve (e ainda tem) como missão, entre outras, ajudar a construir o cidadão e a identidade nacional. Recuemos um pouco para ver como isso acontecia há cinco ou seis décadas atrás, no que diz respeito a Portugal. Não obstante a universidade durante o Estado-Novo ser a principal instituição pública de “cultura nacional”, centrando a sua missão educativa e formativa de natureza instrumental e reprodutora direcionada à formação da “classe dirigente da Nação”, ela acaba por ser vista como “capital cultural” transmissora de valores tradicionais comungando com a ideologia desse mesmo Estado. Impulsionadora dos princípios e valores do regime ditatorial como a “moral católica”, a “ordem”, a “civilização cristã e ocidental”, o “império” (Garrido, 2008, pp. 109-114) a universidade em Portugal durante este período fora colocada à mercê do Governo e ao serviço do Estado.

No entanto os desafios atuais à universidade parecem hoje ser outros. Com efeito, com a crescente internacionalização da própria universidade ela terá de ser pensada não só como instituição nacional, mas também como instituição Europeia, e, ainda, como instituição global. Em relação a este último aspeto, um dos grandes desafios colocados à universidade atual é a *globalização*<sup>4</sup>, a qual se tem tornado cada vez mais referenciada nos discursos em torno do

---

<sup>2</sup> A este propósito Benedict Anderson na sua obra *Comunidades Imaginadas* refere mesmo que “o fator nacional é o mais universalmente legitimado entre os valores da política do nosso tempo” (Anderson, 2005, p. 22). O nacionalismo não se apresenta à margem da globalização, pois os membros da mesma comunidade, mesmo sem se conhecerem, partilham a imagem de comunhão, interesses comuns e aspetos identitários.

<sup>3</sup> A título de exemplo, e como refere o Catedrático José Luis García Garrido (2014) muitas das políticas e práticas educativas observadas em Espanha revestem uma toda tradição administrativa de “natureza Napoleónica”. As transferências educativas recaem no tipo centralista, burocrática, e controladora.

<sup>4</sup> Cada vez mais os gestores educativos utilizam como sinónimos os conceitos de globalização e internacionalização e para se referirem a uma mesma faceta da política educativa. Não obstante constituírem aspetos diferentes, as suas estreitas relações afetam conjuntamente o desenvolvimento da educação superior. Não é possível estabelecer uma separação (clara) entre ambos conceitos. (López & Sanmartín, 2004, pp.385-385).



ensino superior e das instituições de ensino superior, sobretudo quando se aborda a temática da internacionalização.

### **1.3 Crescimento internacional: um modelo emergente**

O modelo (emergente) do crescimento internacional, visto atualmente como tendência, parece ter vindo a consolidar-se. Se nos depararmos com o plano nacional ele apresenta-se caracterizado por mecanismos de regulação que abrangem várias dimensões. Hipoteticamente o autor Gregorio Cabrero (1985) apresenta algumas dimensões que o integrariam: um tipo de fordismo robotizado e fragmentado; um Estado forte e descomprometido socialmente; um consumo (individualista) de massas estritamente ligado ao desenvolvimento da informática e das telecomunicações; uma obediência industrial corporativa, com periferias internas de disciplina readicionadas para sectores em declínio ou a grandes grupos de força de trabalho precário, e por último, uma política económica integradora, e dependente de processos transnacionais (Cabrero, 1985, p. 92). Se atendermos às hipóteses agora apresentadas, e igualmente aos mecanismos apontados por este autor, no que concerne ao plano internacional, a regulação também passa por integrar um sistema mundial menos fragmentado, ou seja mais integrado, com mercados transnacionais regulados centralmente, por uma economia de serviços e uma coordenação financeira imperativa. Neste modelo capitalista em crescimento, apresentado por este autor, as políticas estatais perderiam parte da sua autonomia e haveria uma maior intervenção do estado na deslocalização dos capitais nacionais para o tecido económico transnacional. Seriam, como refere o autor, as “duas caras” do intervencionismo estatal.

Todo este contexto global e articulado, veio acentuar a competitividade económica internacional, e com ela a crescente internacionalização dos sistemas educativos manifestada em fortes pressões sob estes. A circulação de ideias, bens, pessoas e suas qualificações, conferiram à educação nos anos 80 e 90, uma relevante importância para a promoção de políticas nacionais de desenvolvimento económico. Sob a teoria do capital humano, é acentuada a triangulação educação, competitividade económica e mercado mundial (Seixas,

2001, p. 212). É incentivada e alimentada a mercadorização do conhecimento. A investigação passa a ser considerada *locus* de produção prioritária para o aumento da competitividade nacional e na promoção do desenvolvimento da “indústria” do ensino superior. Crescentemente, a abertura para a inovação tecnológica vão-se reproduzindo nos discursos e demandas de organismos supranacionais, que se focalizam agora no processo imperativo das tecnologias de informação e educação (TIC). Com elas surgem novas necessidades para a sociedade para acompanharem o mercado de trabalho, tornando o modelo para a educação universal.

Todo este modelo de uniformização torna o vínculo que separa conhecimento e economia mais estreito, dando lugar à tendência de comercialização e privatização da educação superior, manifestando-se sob várias formas.

“[...] na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, na lógica da competição, na hegemonia do quantitativo, da rentabilidade e do lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos (Sobrinho, 2005, p. 168)

É dentro deste quadro que a fórmula de “modelo educativo” é configurada nesta *nova ordem* em diversas dimensões enquanto governação, ação e modelo(s) educacionais (Antunes, 2007a, p.2) com as suas diversas mutações, que vão surgindo cada vez mais distante daquilo que a consideramos durante algum tempo como sistema educativo, em outras palavras, emergiram as numerosas “ramificações” (programas, parcerias, protocolos, etc.) que têm vindo a alterar a missão e o funcionamento da instituição, abrindo espaços para o incerto que se apresenta tendencialmente mais “pluralizado” e “fragmentado” mas mais heterogéneo. A persistência da “nublosa em movimento” é a ideia que se vai construindo e que sobressai em toda a esfera educativa, face à persistência escolar e à instituição educativa enquanto “núcleo duro” (Antunes, 2007b, p. 428). São novas formas de educação e formação, subjugadas à informação onde sobressai o campo da ciência e tecnologia, da economia, da gestão, da política e da atividade social. Esta informação crescente e que circula cada vez mais atualizada vem provocar também o aumento da fratura entre aqueles que participam nela e os que estão fora. O conceito de mobilidade, processo onde se movem “pessoas e produtos culturais”

(Carrasco, 2002, p. 84) necessário para a evolução das culturas se altera, agora é a informação é que se move e não apenas os atores sociais, nem os suportes da informação.

#### **1.4 A internacionalização e a (re)definição da universidade**

Apesar da sua importância, esta dimensão internacional tem-se manifestado de forma complexa e confusa, tendo vindo ao longo do tempo a modificar o modo e o papel (significativo) do ensino superior (Knight, 2004, p. 5). Apesar de diversas definições em torno do termo “internacionalização” apresentadas por Jane Knight, a autora opta por defini-la como “um processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global com o propósito, funções e oferta da educação pós-secundária” (Knight, 2003, p. 2). Esta tríade “internacional”, “intercultural” e “global” é intencionalmente usada pois no seu conjunto refletem a dimensão de internacionalização. Este fenómeno tem vindo a evoluir em vários contextos e realidades da educação superior, quer como ator quer como “reator” e é visto por alguns como um “processo revolucionário” porque vem introduzir diversas questões, quer diretas quer indiretas, que emergem das novas estruturas conceituais e que terão de dar resposta ao desenvolvimento da internacionalização numa época de desafios, mudanças e transições (*idem*, pp. 12-28).

Como refere o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, inserida neste contexto, a universidade atual atravessa “um período de transição paradigmática” (Santos, 2011a, p. 1) deparando-se com “problemas modernos” cujas soluções não se apresentam “modernas” e se inscrevem na racionalidade técnica, no progresso científico e tecnológico, na burocracia moderna do Estado, nos conflitos sociais institucionalizados através dos processos democráticos, nas discriminações racionais e de género, entre tantas outras. Em constante confronto e deparada com diversas e diversificadas questões, a universidade apenas conseguiu responder até agora com “respostas fracas” e muitas vezes com ausência destas. Estas questões

que são de profundidade<sup>5</sup>, e tocam nas origens da sua própria identidade (histórica) e vocação, são interrogações que incidem na universidade tal qual ela se apresenta, e em simultâneo se questiona o seu futuro.

É neste sentido que se torna então importante olhar para o futuro da universidade, mas não se deve ignorar igualmente o seu passado, pois só assim é possível refletir e avaliar positivamente e negativamente os seus processos e flutuações, as suas conquistas e os seus fracassos. Tudo está em aberto, e é esta perspetiva (de confronto e questionamento) que dá a possibilidade da sua redefinição. Nesta ilustração parece-nos oportuno convocar as palavras de Renato Ortiz quando sugere que “crucial não é a ruptura separando o passado do presente, mas o fato de ambos serem tensionados pelo fluxo que os atravessa” (Ortiz, 2009, p. 249). Ora, a universidade atual alimenta-se de toda uma tradição e agora busca uma nova redefinição, pois são novos contextos, novas questões, novos atores e novos fundamentos. É em função desse contraste entre passado e futuro, que faz a universidade atual, cuja abertura para o que é novo se enraíza “no solo da tradição que permanece e a antecede” (Ortiz, 2009, p. 244). As fronteiras que separam o nacional e o global esbatem-se fazendo emergir a transnacionalização<sup>6</sup> que responde cada vez mais ao mercado mundial, atenuando o mercado nacional. É dentro deste pressuposto que os sistemas de educação se inscrevem nesta transição, tentando responder a reformas emanadas por uma *agenda global* e na qual a universidade de hoje procura corresponder.

São várias as estratégias, políticas e programas que têm vindo a estar na *agenda global* da educação superior e conseqüentemente a promover a internacionalização. É pela mão de Hans de Wit e Fiona Hunter (2014) no seu recente artigo: “25 anos de internacionalização na Europa: a AEEI num mundo em transformação” que nos é possível observar, sucintamente, alguns dos principais programas e processos que têm vindo a proporcionar as diversas

---

<sup>5</sup> Boaventura de Sousa Santos (2011) no seu discurso apresenta para estas questões de profundidade a expressão “perguntas fortes” e identifica no seu trabalho doze “perguntas fortes” com que a universidade do séc. XXI se confronta.

<sup>6</sup> Para uma melhor compreensão deste conceito de transnacionalização parece-nos interessante reter as palavras de Renato Ortiz (2007) na sua entrevista efetuada por Samira Marzochi, e que sucintamente se apresentam esclarecedoras: “a temática da globalização tem uma visão transnacional; não são tanto as diferenças que contam, mas a sua “integração” ou organização numa totalidade que transcende os mundos particulares.” (Marzochi, 2007, p. 104).

transformações no ensino superior abrangidas pela internacionalização. Por agora optamos por abordar dois deles que julgamos ser primordiais e com grande impacto para a universidade: o programa ERASMUS e o Processo de Bolonha. Com o objetivo de responder a inúmeros desafios e realidades em mudança no ensino superior, a Associação Europeia para o Ensino Internacional (AEEI) inicialmente com o aparecimento do programa ERASMUS da União Europeia criado 1987, tinha no seu âmbito geral a promoção da mobilidade dos estudantes e foi considerada desde início como política externa. Este programa, assim como outras iniciativas da Comissão Europeia, direcionadas para a “cooperação no ensino, pesquisa e desenvolvimento”, têm vindo a ser realizadas quer dentro da Europa quer fora deste continente, promovendo, assim, uma maior atenção por parte das instituições de ensino superior e dos governos para a internacionalização (Wit & Hunter, 2014, p. 86). Impulsionada por fortes ideias de uma Europa unida e de “acesso igualitário” no que se refere não só ao ensino superior, mas também ao ensino internacional como “chave no currículo “ de modo a promover quer o desenvolvimento pessoal quer a construção de um “mundo melhor”, a Comissão Europeia e as políticas da AEEI confiantes no futuro europeu assinaram a Declaração de Bolonha. Anunciado como uma das iniciativas “mais bem sucedidas” no contexto europeu, o Processo de Bolonha, inicialmente com uma dimensão interna, tinha como foco principal aproximar a estrutura de diplomas, através do sistema de créditos, como referem estes autores, “mais pontos em comum na estrutura de diplomas, no sistema de créditos e no controle de qualidade” (Wit & Hunter, 2014, p. 87). Esta “identidade externa” consagrada por novos modelos e instrumentos para as instituições europeias, veio consequentemente despertar o interesse em outras regiões mundiais. Apesar do aumento dos seus membros e da introdução da moeda única, neste período, a União Europeia com os acontecimentos provocados pela economia global, enfrentou diversas pressões associadas à globalização. Todas as exigências resultantes destas transformações, desencadearam novas linhas estratégicas e vieram questionar os modelos universitários tradicionais, emergindo novas formas de ensino superior, apontando entre elas a oferta de cursos *online*.

Consequentemente, este quadro veio alterar e revisar muitas das estratégias para internacionalização do ensino superior em vários países. Em Portugal, e não obstante o Programa do XIX Governo Constitucional ter estabelecido no âmbito do ensino superior a necessidade de se proceder “à racionalização da rede de instituições e à sua internacionalização”, foi identificada como área prioritária a mobilidade quer de estudantes

quer de professores. O Grupo de Trabalho (MADR/MEC) nomeado pelo Despacho nº 3833/2014, de 26 de fevereiro, elaborou uma proposta de estratégia de internacionalização do ensino superior português. O relatório apresentado pelo MADR/MEC<sup>7</sup> aponta como condições benéficas e positivas para Portugal a integração deste na União Europeia e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP); a participação dos estudantes internacionais em Portugal através do programa ERASMUS superadas no ano letivo 2013/2014.

Porém, apesar do panorama da internacionalização do ensino superior português se apresentar “difuso e desarticulado”, com resultados “modestos” ao se confrontarem com “os recursos que são investidos” (MADR/MEC, 2014, p. 11), a estratégia apresentada no relatório pelo grupo de trabalho MADR/MAC, e “sem atentar contra a autonomia das instituições” (MADR/MEC, 2014, p. 12), vem apontar alguns pontos estratégicos para internacionalização de ensino superior português: a aposta na colaboração entre as diversas instituições (criação de consórcios); ampliação da oferta de cursos na modalidade de ensino a distância; considera crucial e com margem de progresso a mobilidade de estudantes, nomeadamente estudantes internacionais<sup>8</sup>; valorizar a língua portuguesa através de ações junto de estudantes internacionais; recomenda a ampliação da oferta dos cursos em inglês, como preparação linguística dos estudantes nacionais; recomenda por último este grupo de trabalho a criação de “um centro de racionalidade” para articulação das diversas ações e uma melhor “gestão dos mecanismos” com vista à promoção da internacionalização do ensino superior (MADR/MEC, 2014, p. 12).

Em todo este contexto, a internacionalização é sinalizada como resposta principal e esperando-se da universidade “respostas imediatas” e de “caráter participativo” O entendimento da internacionalização passa a ser uma estratégia central das universidades (Wit & Hunter, 2014, p. 88). Ao incrementar a mobilidade de estudantes e professores, conferindo-lhe uma espécie de “coerência” face à oferta europeia, o que confirma que os serviços educativos são cada vez mais um bem “exportável”. Uma educação transnacional, cuja tónica

---

<sup>7</sup> Grupo de Trabalho MADR/MEC (2014): Uma Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior Português. Fundamentação e Recomendações. ([www.poph.qren.pt](http://www.poph.qren.pt))

<sup>8</sup> O Estatuto do Estudante Internacional foi uma das recentes ferramentas criadas para este objetivo.

assenta na captação de alunos por parte das instituições, como instrumento para reduzir, a curto prazo, os seus recursos face às instituições, nomeadamente adotando outro valor na propina a estes estudantes (López & Sanmartín, 2004, p. 404). Esta estratégia, apesar de defensiva, corrobora no entanto esse objetivo, o da transnacionalização do mercado (universitário) e por essa razão tem sido por diversas vezes “contestada” não só pelas associações europeias de universidades como pelas associações de docentes (Santos, 2011b, pp. 37-38).

## **CAPÍTULO 2**

---

### **O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA**



## 2. Ensino Superior: trajetórias de mudança em Portugal

Todo o processo que envolve a expansão do ensino superior português pode ser explicado recorrendo-se às teorias “técnico-funcionais da educação” ou “credencialistas” como refere Ana Maria Seixas (2003). O agente mais direto da expansão é o crescimento do sistema credencialista educacional, no qual é possível observar que ensino representou a maior percentagem de emprego oficial, mantendo a proporção: aumento de ensino superior-força do trabalho (Collins, 1989). O aumento dos graus de formação requeridos para o emprego; a proliferação dos graus técnicos de profissionais e o controlo que exercem sobre os limites dos trabalhos especializados; as grandes empresas dentro de um sistema credencializado são tudo instrumentos através dos quais o setor terciário se expandiu. No entanto, foi todo um “trabalho político”<sup>9</sup> que despertou o “sector das sinecuras” com os empregos da administração pública, com as instituições massivas de educação e o desenvolvimento terciário em geral.

Assim, e para uma melhor compreensão das mudanças que se têm verificado na universidade pública em Portugal, torna-se necessário observar alguns momentos que marcaram a trajetória do ensino superior português ao longo das últimas décadas. Desde a sua emergência à expansão, da sua diversificação e democratização até ao ensino superior de massas, são vários os fatores de ordem social, política e económica e cultural que têm vindo a marcar as diversas transformações no *campo* do ensino superior português, e que têm ocupado lugar de debate na esfera (pública) educativa. Em Portugal podemos assistir, nas últimas décadas, a três grandes períodos de evolução dos efetivos do ensino superior e suas principais características. Deste modo, Ana Seixas (2003) refere um primeiro período desde os anos 60 até ao ano 1976/77, caracterizado pela expansão do ensino superior; um segundo período entre 1977/78 até 1987/88, vincado pela limitação ao acesso ao ensino superior e sua

---

<sup>9</sup> Para Collins (1989) a estrutura global do mundo moderno do trabalho assenta numa “mescla” de trabalho produtivo e “lavor” político, de um lado estão os trabalhadores sujeitos ao mercado no que refere ao trabalho produtivo, no outro os trabalhadores políticos dedicados às atividades que formam as estruturas ideológicas, financeiras e estatais (Collins, 1989, p. 65).

estagnação; e por fim um terceiro período que abrange os anos 80 e 90, associado à emergência de um ensino superior de massas (Seixas, 2003, pp. 68-69).

É com base na análise de alguns fatores que caracterizam estes três períodos que se julga pertinente agora observar a trajetória *en passant* do ensino superior em Portugal, para uma melhor compreensão e inteligibilidade do atual sistema de ensino superior.

## **2.1 A expansão do ensino superior**

### **(período 1977/78)**

Até meados dos anos 70, as alterações verificadas na estrutura económica e social, o aumento das taxas de escolarização no secundário e o prolongamento da escolaridade obrigatória, aliadas às oportunidades de mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior, apresentam-se como alguns dos principais fatores de crescimento da procura do ensino superior. É neste clima que se assiste neste período a uma “*abertura*” do ensino superior português. O fator da atribuição de importância do diploma escolar, “enquanto credencial e certificado de competências técnicas e sociais ou simbólicas” (Seixas, 2003, p.64), surge cada vez mais associado ao capital escolar institucionalizado, através do certificado ou diploma. Não obstante este não garantir as mesmas vantagens para todos os detentores, face ao valor social dos que não possuem capital social e capital económico, ele surge como porta de acesso aos mercados de trabalho e por consequência a determinação remuneratória simbólica e económica dos indivíduos, contribuindo para a ascensão da procura social do ensino superior.

Também neste período, e ainda relativamente à obtenção do diploma, observa-se por parte de frações mais ricas (capital económico) e de modo a garantir a posição dos seus “herdeiros” uma maior recorrência à escola, na tentativa de conservar as posições familiares. O diploma não promove por si o acesso à classe dominante, contudo, os alunos de origem burguesa, logo com maior probabilidade de acesso ao ensino superior e aos estabelecimentos do “topo da hierarquia” desempenham um papel relevante para manter as posições familiares. A este respeito, e como refere Sérgio Grácio (1982) o capital económico é facilitador da

abertura a consultórios (médicos e jurídicos), bem como possibilitador de acesso aos melhores lugares (capital das relações sociais), numa tentativa de preservar as posições familiares. Assim, os efeitos integradores residem na posse do diploma que tendencialmente legitima a “transmissão das posições”, justificando que o diploma corresponde ao lugar que é preenchido por quem tem “mérito” e “qualidade” para tal (Grácio, 1982, pp. 488-489). Nesta perspectiva e tendo em conta os fatores enunciados, é possível observar que durante o período compreendido entre os anos 50 e 70 a possibilidade de melhoria, relativamente à posição ocupada no espaço social, foi coerente com a expansão das taxas de escolaridade. O “deslocamento para cima” da estrutura social portuguesa, o crescente aumento das oportunidades educativas e sociais, contribuíram para uma maior procura do ensino superior, incluindo a parte da camada jovem, pois eleva as suas aspirações e representações sociais, arrastando com elas o ascenso da procura da educação de níveis superiores.

Também possível de se observar, e ainda neste período, a tendência para o crescimento da participação e acesso ao ensino superior por parte da população feminina, como assinala Maria Manuel Vieira (1995) “no espaço de uma década consolida-se o alargamento real do «campo dos possíveis» escolares femininos” (Vieira, 1995, p. 321) relacionados em boa parte às mudanças sociais e económicas de Portugal na década de sessenta. As transformações no sistema escolar: estrutura e volume de oferta de ensino; acesso e avaliação, são também fatores demonstrativos para a expansão do ensino superior, bem como a expansão da rede escolar (Seixas, 2003, p.65). É na base de fatores relacionados com a evolução demográfica, com as transformações no sistema escolar e o alargamento da rede que se tornou possível realçar o aumento das taxas de escolarização, tornando todos estes fatores decisórios para a expansão do ensino superior neste período.

Uma das variáveis que se apresenta como fator a realçar quando se aborda a expansão do ensino superior em Portugal, prende-se com a própria política educativa dos anos 70. A incidência no prolongamento e obrigatoriedade escolar, a extinção da divisão quer escolar, quer social, abolida pela fusão dos estabelecimentos de ensino, liceu e escola técnica, veio promover uma maior proximidade entre os jovens de diversas origens sociais, e por consequência uma elevação nas aspirações e expectativas promotoras de uma maior procura do ensino superior. Conjuntamente, a entrada em funcionamento de novas Universidades, escolas superiores (integradas em Institutos Politécnicos) e novos cursos, aumentam a capacidade da

oferta educativa do ensino superior (Seixas, 2003, p. 70). À medida que estas transformações sociais vão ocorrendo, também o próprio sistema educativo vai crescendo e com este novos “mecanismos autosustentadores” surgem no sistema educativo. A “desvalorização dos diplomas” emerge no momento em que se observam diferentes ritmos quer da transformação da estrutura social, e o próprio abrandamento da deslocação ascendente contribui para esse facto, quer da transformação da estrutura educativa que se vê afetada por várias por crises económicas (observam-se menos postos de trabalho criados) levando a que o “aumento das posições desejáveis deixe de acompanhar o número de detentores de títulos escolares” (Seixas, 2003, p. 68) que era visível anteriormente com a relação título/posto.

### **2.1.2 A limitação ao acesso ao ensino superior e sua estagnação**

**(período 1977/78 a 1987/88)**

As limitações no acesso e o moderado crescimento do sistema de ensino superior, caracterizadas no *2º período* assentaram, essencialmente, na incapacidade de resposta por parte do sistema educativo face ao crescimento da procura do ensino superior, tornando-se um problema de limitação e de diversificação do ensino superior e ao mercado de trabalho face ao aumento dos diplomados. Neste contexto inicial, recorreremos para uma melhor compreensão, à breve referência efetuada pela autora Maria Manuel Vieira (1995) ao mencionar que o “constrangimento institucional” é imposto quando a nível do mercado de emprego, e tendo em conta diversos fatores não só internos, mas também internacionais da época, se “desacelera abruptamente” o ritmo de crescimento caracterizado pelo anterior período. Embora o número de estudantes passe a ser contido, ele não pára de se reproduzir, logo passível para contribuir para um aumento anual de diplomados e posterior possível entrada no mercado de trabalho. Em simultâneo, o número de lugares no mercado de trabalho é retraído, começando pelos “níveis tradicionalmente menos exigentes” (Vieira, 1995, p. 330) no que concerne aos títulos escolares.

Assim, são fatores de várias ordens que justificam o desemprego dos diplomados do ensino superior. A económica internacional, a crise política do país, as mudanças sociais e

políticas de abril de 1974, são apenas alguns dos fatores primordiais. Com o intuito de “preservar a qualidade” do ensino superior e planificar o seu desenvolvimento, tendo em conta as necessidades do país, esta torna-se a justificação principal para as medidas de política educativa que visam a limitação do acesso e à diversificação do ensino superior (Seixas, 2003, p 73). A estas medidas, sublinha-se ainda a introdução do *numerus clausus* e com ele a inclusão de mais um ano de escolaridade, o “Ano Propedêutico” do ensino superior, que mais tarde passa a ser constituído por duas vias: a de ensino e a profissionalizante; e a criação do ensino superior politécnico. Estas medidas sugerem à partida para a modificação da estrutura de ensino, numa tentativa de desviar os estudantes do ensino superior para o ensino e técnico-profissional e via profissionalizante. Com a criação de *numerus clausus* verifica-se uma estagnação de efetivos e como consequência a limitação ao acesso do ensino superior (1977/78 e 81/82). Até ao ano de 1985 o ensino superior (não universitário) corresponde essencialmente “à reconversão de instituições de ensino já existentes” (Seixas, 2003, p. 76) observando-se o não funcionamento ainda das escolas superiores técnicas do ensino superior politécnico. Também as condições de acesso se refletem no ano letivo 1987/1988, ao se observar uma diminuição de 3% face ao número de candidatos registados comparativamente ao ano anterior.

### **2.1.3 A emergência de um ensino superior de massas**

Uma “verdadeira explosão” dos efetivos do ensino superior é constatada no final dos anos 80. Portugal como membro da OCDE regista entre 1990-1996 o país com maior taxa de variação positiva de efetivos no ensino superior (Seixas, 2003, p. 77). Um dos principais registos enunciados prende-se com o aumento da procura do ensino superior e o acentuado desenvolvimento do ensino superior privado, tendo em conta as limitações do setor público. Assistiu-se à emergência de um sistema de ensino superior de massas. Neste período, uma vez mais, o acesso ao ensino superior é palco de alterações. Com este novo regime é introduzido o Decreto-Lei nº 354/88, de 12 de outubro, cujas provas de acesso deixam de ter carácter eliminatório. Surge a prova geral de acesso, destinada a avaliar o desenvolvimento intelectual, bem como a maturidade cultural do candidato e o domínio da língua portuguesa. As instituições de ensino superior passam a ter no sistema de acesso uma maior responsabilidade,

pois se o entenderem têm o poder de realizar provas específicas de seriação para o público que quiserem. Mas, em 1992 estas provas ficam abolidas pela “forte contestação” que lhes foram apontadas, contudo manteve-se o critério de carácter não eliminatório das provas de acesso (Seixas, 2003, p. 77). Devido à abolição da nota mínima de acesso, mais uma vez o número de candidatos disparou. Este crescimento de números de candidatos ao ensino superior foi visível no ensino público e privado, assim como no ensino superior politécnico<sup>10</sup>.

É com referência a todos estes fatores promotores de alterações que é possível observar, que o crescimento neste período é caracterizado, não só pela forte diversificação do campo de ensino, mas também pelo aparecimento de novas universidades, como a universidade de Aveiro, do Minho, de Évora e a universidade Aberta. Também com o ensino superior não universitário, politécnico, nomeadamente através das suas escolas superiores, é de realçar o contributo destas para a desconcentração geográfica, ou seja, para a “necessidade de diversificação regional” (Seixas, 2003, p. 78) tendo em conta a distribuição regional da população portuguesa e as suas assimetrias. O ensino politécnico veio despontar uma possível alternativa aos estudantes de menores recursos e que se viam impossibilitados ao acesso do ensino universitário (privado). Mas, não obstante a expansão do ensino superior não universitário tenha ocorrido a ritmo superior face ao universitário; não obstante esse tipo de ensino tenha tido grande impacto para o processo de modernização de Portugal, continuou-se a verificar um “peso predominante” no ensino superior (público) universitário.

## **2.2 Da “desestatização” à “mercadorização” do ensino superior**

Como foi possível observar anteriormente a partir dos anos 80 em Portugal registam-se diversas “transformações morfológicas” no sistema de ensino superior. Não só relativamente à introdução do sistema binário, mas também devido à expansão do ensino superior privado,

---

<sup>10</sup> Em 1979 aparece a primeira definição da Rede do Ensino Superior Politécnico, com o Decreto-Lei nº 513-T, de 26 de dezembro desse mesmo ano. Este diploma veio alterar a definição instituída anteriormente de ensino superior de *curta duração*, para ensino superior politécnico (Seixas, 2003, p. 92).

derivada da crescente procura social da educação. Esta procura, em Portugal e neste período, veio revelar as “limitações das capacidades do Estado” (Seixas, 2001, p. 230) que se prendem quer com a sua oferta, quer com a introdução de políticas de cariz neoliberal na educação. Estas políticas, essencialmente visíveis no campo do ensino superior, tocam em questões relacionadas com autonomia, financiamento (público) e avaliação, e estão cada vez mais presentes no “discurso gerencialista” (Seixas, 2001, p. 229). É neste quadro que se assiste a uma tentativa de conversão das políticas educativas nacionais com as orientações e tendências dominantes do Banco mundial e OCDE.

O eixo da política educativa, nomeadamente dos governos social-democratas (visível durante o período de Roberto Carneiro) é promotora de uma “desestatização do ensino”, sobretudo quando se observa a sequente expansão do setor privado, pautada por uma “lógica mercantil” e da derivada incapacidade do Estado, no que refere ao aumento da sua oferta para o ensino superior. Nesta retração, provocada pelas normas de restrições e enquanto instância regulatória do ensino superior, o Estado “regula de forma por vezes estrita a acção do sector privado, nomeadamente ao impor restrições na oferta” (Seixas, 2001, p.231). Esta nova forma de regulação aposta no desenvolvimento de políticas que visam a recuperação de custos através de fontes de financiamento, focadas especialmente na comparticipação financeira dos estudantes no ensino superior público (propinas) e de outras formas diversificadas de fontes de financiamento das instituições públicas de ensino superior, estreitando a ligação entre financiamento e desempenho institucional. Esta perspectiva vai também ao encontro da defendida pelo autor Carlos Estevão (1998) ao argumentar a existência de uma tentativa de “inverter a ideologia” do Estado de Bem-estar, colocando a descoberto as limitações e fraquezas do Estado, reduzindo as suas bases legitimadoras e em simultâneo abrindo caminho para a *libertação* das forças de mercado, quer pela desregulação, quer pela privatização, não descurando novos “conceitos e mitos” provenientes de ordem institucional do mercado, como a eficácia e a eficiência, o controlo e a responsabilização, apelando à concorrência e à qualidade” (Estevão, 1998, p. 72). Em torno desta questão da privatização, ainda que por vezes ela se apresente de forma mitigada no que respeita à educação, são destacados por este autor, os seus contornos ambíguos e “claramente contraditórios” que apontam em duas direções: por um lado a tentativa do “apaziguamento de conflito” visíveis entre ambos os setores (privado e público) da educação, por outro no “relançamento do privado” com a proteção do Estado que, ideologicamente, o vai reforçando e apoiando. É também neste campo de contradições e

de ambiguidades, que quando se encara a privatização aplicada à educação em Portugal, é tido, como condição principal, o seu aspeto técnico sem se questionar a sua vertente "da equidade, da solidariedade, da responsabilidade e da justiça social" (Estevão, 1998, p. 91). O Estado acaba por se libertar, de certo modo, das suas responsabilidades e compromissos sociais, e que uma política social o exige, responsabilizando as estruturas económicas e competitivas pelas suas falhas. Redefine-se o próprio papel do Estado, face à concorrência, ao controlo, à qualidade.

Esta debilidade, constatada nos princípios que regulam os mercados, acaba por refletir uma situação de dependência sob a tutela do Estado. O papel da atuação do Estado pauta-se por uma "relação estrutural" (Morrow & Torres, 1997, p. 317), os papéis do "aparelho institucional do Estado" e de quem o controla. O aumento da competitividade acaba por se apresentar como um campo fértil para os interesses de grupos estrangeiros. Ao ter em conta esta abordagem, não é possível omitir que o surgimento de formas de governação supranacional assumiram formas de autoridade (sem precedentes) e que as mudanças visíveis são o resultado da transformação das condições da procura do lucro, vindo a permanecer como o motor de todo o sistema (Dale, 2001, p. 147). Quando se fala numa economia global que abrange todas as nações do mundo, da aceleração dos processos no sentido da "mercadorização" de todas as coisas, é determinado que a *globalização*<sup>11</sup> não é apenas um fenómeno puramente económico, mas sim e político-económico. Isto tornou visível que a organização da educação é neste momento um assunto "pluri-escalar" (Dale, 2006, p. 71) não se centra apenas ao nível do Estado-nação, mas também numa "agenda comum" que abrange outras escalas (financiamento, regulamentos, atividades do sistema educativo) que vão para além da escala nacional.

É deste modo que as questões tradicionais em torno da educação são então substituídas por "outras marginais" que tocam na eficiência, nos custos, no controlo financeiro das instituições e tantas outras. A educação encontra-se em estreita interdependência com o sistema económico e político das sociedades, cujo lema "sociedades aperfeiçoadas produzirão

---

<sup>11</sup> Por agora abracemos a definição de globalização proposta por Boaventura de Sousa Santos ao referir que globalização é o "processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival" (Santos, 1997, p.1).



melhores sistemas educativos e melhores sistemas educativos aperfeiçoarão a sociedade” (Meyer, 2000, p. 17). É no contraste das singularidades funcionais dos sistemas educativos (nacionais) face à acentuada influência global estandardizada, que em muitos aspetos, em torno da educação, se tem vindo a convergir nomeadamente na adoção de “modelos estandardizados” operacionalizado por um “moderno currículo mundial” ajustado a uma sociedade mundial, em que se espera que a “pessoa, mais do que a sociedade, por si só, deverá ser competente para tomar uma variedade de decisões e deverá estar informada” (Meyer, 2000, p. 30).

Inseridas neste cenário, as universidades atualmente apresentam-se subjugadas a mecanismos marcados pela lógica de mercado de *caráter progressivo*<sup>12</sup>, ao baixo financiamento, à atuação do Estado nos sistemas educativos, a demandas supranacionais que alteram a configuração das práticas educativas e a um conjunto de desafios que se vêm refletir no ensino superior. Todos estes problemas acabam por contradizer o próprio "valor cultural e democrático" do ensino superior se tivermos em conta que a função principal da universidade é "educar as gerações futuras para poder enfrentar os desafios de uma democracia global" (Giroux, 2010, p. 27). Na esteira deste autor, a crise que afeta o ensino superior a nível mundial tem consequências fundamentais de ordem política, social, ética e espiritual num momento em que cultura de mercado "coloniza agressivamente" o dia-a-dia, e cada vez mais desaparecem as formas sociais.

### **2.3 Economia do conhecimento: um foco para o ensino superior**

Face a todas as transformações presenciadas anteriormente, novas formas de expectativas são encaradas pela sociedade relativamente ao ensino superior. Com a evolução dos contextos socioeconómicos direcionados para o conhecimento, levam a que a sociedade

---

<sup>12</sup> Neste contexto Raymond Aron caracteriza a *essência progressiva* como um traço formulado originalmente pela economia moderna. O *caráter progressivo* da economia moderna é por isso “consciente da renda e negadora das tradições, pronta a modificar os hábitos para produzir mais em menos tempo, para produzir outros bens por novos meios” (Aron, 1991, p. 264).

veja o ensino superior como um “factor estrutural para o desenvolvimento económico e social” (Santos, 2008, p. 36) permitindo ao cidadão uma maior inclusão social e integração na *sociedade do conhecimento*<sup>13</sup>, perante a competitividade existente entre as nações. Esta orientação, que se encontra preconizada na Estratégia de Lisboa, corresponde ao objetivo estratégico delineado no Conselho Europeu de Lisboa (março de 2000) acomoda uma economia baseada no conhecimento assumindo um carácter mais competitivo e “dinâmica do mundo”, possível então de um crescimento sustentável, criando mais emprego e maior coesão social. Como ainda refere Sérgio Machado dos Santos, este “projeto ambicioso” a ser cumprido terá de ser estabelecido numa relação de “natureza triangular” cuja “economia sustentável” assenta em dois pilares essenciais: a “coesão social” e o “conhecimento-competitividade” (Santos, 2008, p. 38). É neste contexto que a *sociedade/economia do conhecimento*<sup>14</sup> ganha um maior destaque nas políticas educacionais, o conhecimento torna-se o fator de produção mais importante na economia das sociedades industriais avançadas. Como salienta o Professor David Guile, do Institute of Education, University of London, “o corolário resultante é que as populações desses países exigem maior acesso ao conhecimento, representado pelas qualificações pessoais” (Guile, 2008, p. 612). Em termos de economia do conhecimento, e para este autor, o conhecimento assume o fator primordial de produção e a tecnologia como um recurso essencial. Observe-se como hoje as novas “tecnologias da informação” integram atualmente todo o mundo, em redes globais de instrumentalidade, e esta nova economia é designada por alguns autores como “informacional, global e em rede” (Castells, 1999, p.119).

No entanto, e sinalizando a distinção entre os estes dois “tipos de conhecimento”, as próprias implicações em torno do conhecimento, no que concerne ao ensino superior, também se colocam. Este passa a ser visto “como foco da economia do conhecimento” (Guile, 2008,

---

<sup>13</sup> Para Juan Carlos Tedesco face à nova realidade social e do ponto de vista da educação, o conhecimento é a variável mais importante quando se pretendem explicar as novas formas de organização social e económica. A informação, o conhecimento e as capacidades são recursos fundamentais da sociedade (Tedesco, 2008, p. 23). Ainda neste contexto e na esteira de Andy Hargreaves a “sociedade do conhecimento” é inequivocamente uma “sociedade da aprendizagem”. Uma aprendizagem uns com os outros, autónoma e numa constante adaptação face às mudanças (Hargreaves, 2003, p. 37).

<sup>14</sup> Drucker (1993) refere mesmo que na sociedade do conhecimento, o “conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultados. Esses resultados são vistos fora da pessoa - na sociedade e na economia, ou no avanço do próprio conhecimento” (Drucker, 1993, p. 25).

p. 630) e não numa perspectiva de análise relativamente à sua interdependência. Esta ilustração pode ser efetuada através da distinção das diversas concepções do conhecimento: "tradicional", "utilitária" e "pós-moderna", "incorporadas na política educacional para o ensino superior" (Guile, 2008, p. 631). A primeira concepção abrange um determinado *corpus* de conhecimentos (científicos e literários) que são fundamentais, e que fazem parte do currículo cujas universidades têm a incumbência de o transmitir, assim como consolidar o “*status* funcional e canónico” das disciplinas e do método científico (como base), no que se refere à realização de pesquisas; o conhecimento da segunda concepção é concebido “como meio para um fim”, fundamentado em particular pelos “formuladores de políticas”, o currículo universitário torna-se um tributo para a realização da *desejada* “forma de sociedade”. Deste modo o papel da pesquisa é direcionado para a dimensão de apoio ao crescimento da industrialização; a terceira concepção, a “pós-moderna”, coloca o conhecimento como “produto de diferentes pontos de vista ideológicos” (Guile, 2008, p. 631), em que qualquer currículo, nas concepções tradicionais ou utilitárias, para os pós-modernos, é baseado em pressupostos arbitrários incidentes, quer no conhecimento, quer na cultura. Este autor salienta ainda, que esta posição apresenta-se como um resultado de valores, interesses e outras perspetivas que sustentam o conhecimento “local” ou “tácito”, contribuindo para que esse mesmo *status* seja recebido nas universidades.

Contudo, estas três concepções, e segundo este autor, permitem ser usadas como reveladoras de tensões relativamente ao ensino superior, numa perspetiva que assenta no exercício de diversas pressões (continuadas), efetuadas pelos formuladores de políticas educativas, às universidades, para que estas adequem, principalmente, os seus currículos à economia do conhecimento.

Uma das tensões atualmente em Portugal passa pelo confronto da Agência<sup>15</sup> de Garantia e Qualidade do Ensino Superior (QAA), no que concerne à especificação dos conhecimentos da disciplina a ser ensinados e avaliados, assim como permitir o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Todavia, se os formuladores de políticas estivessem

---

<sup>15</sup> Em Portugal é instituída a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, e instituída pelo Estado Português e tem como fins a “avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior”. (<http://www.a3es.pt>).

comprometidos a considerar a relação entre educação e economia do conhecimento, não deixariam dar ênfase às credenciais alcançadas por meio de testes e exames (Guile, 2008, p. 634), bem como às decisões e aprovações de legislação para implementação de “*standards* nacionais”, “currículo nacional” e “exames nacionais”, que enfrentam hoje as escolas democráticas (Apple & Beane, 2000, p.22). Esta relação tem procurado cada vez mais critérios baseados na eficácia e na performance que passaram a ser prioridade das políticas públicas da educação, sustentados e apoiados nas condições das instituições de ensino superior. A sobrevivência destas, enquanto organizações, passa agora pelo seu dever de integração numa “teia”, cujo ambiente social e económico já não é visto como um conjunto de interesses, por vezes conflitantes, ao contrário do observado no paradigma na anterior, em que o Estado preservava a independência da universidade, dos interesses e da cultura nacional (Amaral & Magalhães, 2000, p. 16). No entanto, esta integração, nesta “teia”, acaba por provocar a reconfiguração da missão da universidade, e são várias as iniciativas que se tornam impulsionadoras de mudanças.

É neste ambiente que a internacionalização surge como fator impulsionador promovendo a universidade em “centros de excelência” Onzoño (2009). Para este autor, há três frentes em que é possível atender à internacionalização como fator de oportunidades: o estabelecimento de alianças estratégicas com outras instituições de ensino superior, nomeadamente fora da Europa; o fortalecimento de relações entre organizações e empresas que promovem a investigação e o desenvolvimento em diversas áreas de interesse social: o trabalho de cooperação com instituições locais e outras universidades, propagando deste modo, cidades de referência do conhecimento a nível internacional (Onzoño, 2009, p.199).

## **2.4 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

Se por um lado todas as transformações profundas visíveis no ensino superior, referenciadas anteriormente, têm permitido o ingresso a outros públicos à universidade, por outro, tem sido também cada vez mais “híbrido” o conceito e o contexto atribuído em torno da “aprendizagem ao longo da vida”. A investigação por parte de alguns autores tem surgido

de modo a (re)interpretar a evolução desse conceito, aliando a (re)elaboração de determinados fenômenos, que vão desde as experiências individuais às coletivas, do contexto nacional e internacional que têm permitindo a sua modificação, as suas continuidades e *roturas*.

#### **2.4.1 Educação, formação e aprendizagem**

O que aprendemos ao longo da vida apresenta-se como uma evidência. Desde as nossas palavras iniciais, aos primeiros passos até à idade mais adulta adquirimos novos "saberes", novas "competências" e novas "experiências". Aprender torna-se neste sentido um ato quase tão inconsciente como o de respirar. É neste sentido que se pode afirmar que o conceito de "aprendizagem ao longo da vida" permanece (ainda) mal definido. Aprendemos na escola, na universidade, na empresa, e nos estabelecimentos de ensino. Mas também é nestes lugares considerados como de "formação e de aprendizagem"<sup>16</sup> que o que aprendemos e consideramos realmente importante, pouco diz respeito aos programas oficiais (Alheit & Dausien, 2008, p. 24). Experienciamos situações, colocamos à prova as nossas emoções e sentimentos, e vamos aprendendo e nos formando em contato uns com os outros, aprendemos quando refletimos, quando fazemos projetos e não importa se o modo de aprender é rebuscado, a verdade é que não podemos mudar o que somos verdadeiramente, somos "aprendizes" ao longo de toda a vida.

Refira-se, no entanto, que é neste contexto que os conceitos de *educação e formação ao longo da vida* devem ser clarificados, não devendo serem discutidos e delimitados mutuamente. Os conceitos de formação e aprendizagem possuem cada um o seu "campo semântico", "tradição teórica" e especificam-se de acordo com o seu contexto. Deste modo, para os autores Peter Alheit e Bettina Dausien (2008) pode-se diferenciar o conceito de "aprendizagem", mais restringido às atividades relacionadas com a "aquisição de saberes" e ao "saber-fazer", enquanto que, o conceito mais amplo de formação geralmente se refere aos

---

<sup>16</sup> A fórmula "aprendizagem e formação ao longo de toda a vida" indica em primeira instância uma "medida de tempo, uma extensão quantitativa ou uma duração, que é o tempo de uma vida humana" (Alheit & Dausien, 2008, p. 26). A ordem como sucedem os fenômenos, desempenha um papel nos processos de aprendizagem e formação.

processos que englobam atividades de aprendizagem, inscritas individualmente ou coletivas de desenvolvimento pessoal. Sobre o ponto de vista do decurso da vida, o conceito de aprendizagem inscreve-se também ele na "superestrutura de um processo" e é esquematizado em função deste processo e das biografias que permitem a (re)elaboração da experiência, ou seja, trata-se sobretudo de um "processo altamente organizado da reelaboração, de vinculação" (Alheit & Dausien, 2008, p. 26) e de "(trans)formação" dos processos primários de aprendizagem numa "figura biográfica" de experiências<sup>17</sup>. Em suma, é decidir numa espécie de "segundo a ordem" do processo de aprendizagem. Não se tratando somente de uma questão quantitativa (duração da vida de um indivíduo) mas incide igualmente no aspeto "qualitativo" dos processos que ocorrem ao longo da vida e da sua estruturação sociocultural.

#### **2.4.2 Dos movimentos populares à "rotura" da educação de adultos**

Na segunda metade do séc. XX, a afirmação (universal) quer do conceito, quer das políticas de "educação permanente" assumia contornos de um claro protagonismo de iniciativas estatais com apelos de um órgão especializado da ONU para a educação, a UNESCO. A consolidação (tradicional) da "educação de adultos"<sup>18</sup> teve na sua base iniciativas de carácter estatal e não estatal associados à "alfabetização de iletrados, à formação profissional e à educação política" (Canário, 2013a, p.335) com vista ao exercício do sufrágio (universal). O aparecimento de movimentos sociais de massas estão na raiz da educação popular e surgem um pouco por toda a parte. Em Portugal, pela mão de Rui Canário (2013a) dão-se a conhecer três exemplos de autonomia de trabalhadores que afirmam essa mesma dinâmica (educativa): o "Associativismo popular" de cariz operário com ideias socialistas e libertárias, direcionado

---

<sup>17</sup> Para Bernard Lahire também as experiências baseadas na prática do ator podem reconstituir o estilo "cognitivo" ou de "vida". É a procura da "fórmula geradora de suas práticas" (Lahire, 2002, p.21) manifestadas em diversos domínios. O "mesmo corpo", socialmente, "passa por estados diferentes e é fatalmente portador de esquemas de ação ou hábitos heterogêneos e até contraditórios"(Lahire, 2002, p.22).

<sup>18</sup> A Educação de Adultos representa "um processo longo e multiforme de socialização que coincide com o percurso de vida de cada indivíduo" (Canário, 2013a, p. 334). Considerado, do ponto vista educativo permanente, surge dos ideais e da filosofia da *Luzes*, em plena revolução Francesa (*idem*, 2013a, p. 335).

para propósitos de "emancipação social" e inscrito num movimento cooperativo; a educação popular através do papel das "Comissões de trabalhadores" e que emergiu durante o período revolucionário de 25 de abril, cujas forças policiais e militarizados atuavam na sua génese. É possível observar-se, igualmente, uma "causa e efeito" com suspensão temporária do poder patronal e do poder repressivo do Estado. Todo este contexto fez emergir novas formas e tipos de relações sociais, novos tipos e modos de organização social, com visibilidade e exercício do poder, materializados na criação generalizada de comissões. Finalmente, o "aprender nas prisões políticas", verificado durante o regime fascista, possibilitou aos presos políticos, muitas vezes em situações de "limite", a afirmação da "liberdade" e da "autonomia", enquanto aprendentes. Este ambiente, vivenciado nas prisões, consideradas lugares de intensa "produção intelectual", permitiu consagrar o tempo ao estudo, numa aprendizagem e modalidade de organização, que tinha na sua base a "solidariedade" e a "entrepajuda" baseadas na "igualdade" (Canário, 2013a, pp. 338-343). Estes movimentos sociais (populares) observados em Portugal, são integradores de argumentos com potencialidades educativas emancipatórias, de iniciativa autónoma e popular.

Também a propósito destes movimentos sociais, podem-se referir as experiências baseadas no Movimento de Cultura Popular<sup>19</sup>, no Brasil. Paulo Freire (1967) foi edificando a dimensão da cultura como "sendo aquisição sistemática da experiência humana" (Freire, 1967, p. 10) através de projetos de educação de adultos, defendendo esta "aquisição" como própria de uma sociedade letrada, logo diferente das sociedades iletradas, onde a cultura se faz via oral, e falta a "sinalização gráfica". É da passagem do debate em torno da "democratização da cultura" que se abre a perspetiva para o início da alfabetização. Através da instituição de debates de grupo, procurando o "aclaramento" de situações problemáticas, ou em torno das próprias situações; fomentando "diálogos"; posicionando o homem não apenas na "realidade externa", mas com ela. Neste processo, e recorrendo a um método "ativo", "participante", "crítico" e "critizador", o homem (analfabeto) numa relação dialética, vai-se concretizando na realidade cultural, capaz de se observar a mudança de atitudes anteriores, e é neste momento

---

<sup>19</sup> No Recife (Brasil) foram lançadas por Paulo Freire duas instituições básicas de educação e cultura popular: o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura (Freire, 1967, p. 7).

que a alfabetização adquire a via crítica "O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto" (Freire, 1967, p. 10).

Neste contexto social, com enfoque nos movimentos populares e mais concretamente na educação de adultos, subjaz uma ideia entendida como um processo de melhoria constante e contínua, das condições de vida dos cidadãos, que tem por base a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos. É inserido no panorama internacional, que então se associa o movimento de educação permanente (*lifelong education*). Esta transição, vista como “rotura” e não uma “continuidade” (Canário, 2013b, p. 562) vem colocar o seu protagonismo no campo da formação profissional contínua, em articulação com o mundo laboral, e em parte submetido às lógicas de mercado.

## **2.5 *Life Long Learning*: configurações face à “Nova Ordem Educacional”**

Se por um lado o discurso anterior pretende alcançar a aprendizagem direcionada à formação para a “empregabilidade”<sup>20</sup>, por outro as estruturas sociais não se verificam alteráveis por este “método”. Incapazes de poder incluir todos os sujeitos, limitada a processos de gestão da crise, mascarando as taxas de desemprego recorrendo a um número de cidadãos inscritos em ações ou cursos, através das bolsas de formação, é em todo este cenário que se buscam os seus “efeitos paliativos” (Lima, 2010, p. 44). Em determinadas situações, também é neste discurso que se verifica o abandono relativamente à teoria dos "défices de aprendizagem" e de "qualificações", pois como refere este autor, abaixo de certos níveis de qualificação, quando ocorrem movimentos de reestruturação de cariz económica e/ou mudança

---

<sup>20</sup> Nos anos de 1990 surge o termo “empregabilidade” com a nova “distribuição da competência” marcada com o declínio da conjuntura económica e o desemprego, inclusive dos executivos. A modificação das estratégias dos grandes grupos foi alterada deixando de prevalecer a “identidade da empresa”. A “empregabilidade” implica a grande mudança: já não é a empresa (coletivamente) a responsável pelas “competências dos seus assalariados, mas cada assalariado que se tornava responsável pela aquisição e pela manutenção de suas próprias competências” (Dubar, 2009, p. 136).



a nível organizacional, deixam de haver as necessidades de “formação e de aprendizagem”<sup>21</sup>, subsistindo, em primeira instância, o excesso de mão de obra.

No que concerne aos debates em torno da política de formação, nomeadamente na última década, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” adquiriu uma dimensão “estratégica e funcional”, recorrendo-se na maioria das vezes a ele para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas. A este respeito, é de salientar o documento sobre a política de formação: “Memorando sobre a Educação e da Formação ao Longo da Vida”<sup>22</sup>, cujo conceito de educação abrange várias sinergias nos diversos modos de aprendizagem. É dentro deste contexto que a aprendizagem não deve ser apenas cingida (sistematicamente) à duração da vida, deve também compreender e desenvolver-se em todos os domínios da vida (*lifewide*), abraçando desta forma outros modos de aprendizagem que se “completam organicamente”. A educação compreende todos os aspetos da vida: *aprendizagens formais, não formais e informais*. É nesta tríade que a educação ao longo da vida parece responder a uma “necessidade económica e social de primeira ordem” (Alheit & Dausien, 2008, p. 25) e não diz apenas respeito às elites, mas sim a toda a sociedade, como é referido no Livro Branco sobre a Educação e a Formação<sup>23</sup>.

Denunciador de fenómenos sociais e apontados por várias investigações, nomeadamente por parte das ciências da educação, este (novo) conceito de educação ao longo da vida é revelador de novos significados para o conceito “aprender” e alcança as dimensões (visíveis) na esfera económica e política. Com objetivos focalizados na “competitividade”, “empregabilidade” e adaptabilidade às “forças do trabalho”, o próprio conceito, acaba por se apresentar denunciador de uma dualidade ao adquirir um carácter de “instrumentalização” e de “emancipação”, que abre espaço de liberdade aos sujeitos na planificação da sua vida (biografia) e no seu “compromisso social”, no entanto, vai aclamando por esforços reforçados

---

<sup>21</sup> Associada a esta perspetiva quebra-se, também, a “relação estável” entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, cuja dicotomia “educação-trabalho” referida por Boaventura S. Santos (1989) abrange o questionamento da própria sequência educação-trabalho, a educação como parte “concomitante” do trabalho e não “anterior” ao trabalho. Como se de um só processo (produtivo) se tratasse, exigindo a educação permanente, a reciclagem, e a reconversão profissional (Santos, 1989, p. 22).

<sup>22</sup> Elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias (2010).

<sup>23</sup> “Livro Branco. Ensinar e Aprender rumo à Sociedade Cognitiva”. (Publicação Oficial da Comunidade Europeia, 1995)

(Alheit & Dausien, 2008, p. 26). Em simultâneo, vai abrindo espaço para uma “conceção redutora” ao se tornar de certo modo "obsessiva em relação à produtividade e competitividade no contexto do capitalismo avançado" (Afonso, 2015, p.272).

Todo este *campo* não deixa de ser ambicioso, e por vezes entra em conflito com as políticas e práticas instituídas pela “nova ordem educacional” (Field, 2012, p. 5) que abrange não só a sociedade, mas os indivíduos e as instituições educativas, surgindo como uma “nublosa” na atualidade de todo o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Com traços fortemente vinculados nas perspetivas de aprendizagem ao longo da vida<sup>24</sup>, a importância do ensino superior enquanto "catalisador do progresso" apresenta-se agora reforçado pela OCDE, enquanto dinamizador da competitividade económica e do desenvolvimento social, com enfoque na criação de uma "força de trabalho qualificada" capaz de sustentar a globalização da economia e promover a disseminação do conhecimento na sociedade.

A preocupação igualmente apontada pelo Conselho da União Europeia (2007) atenta à modernização das universidades, também não é indiferente a estas questões e tem vindo a destacar diversas ações promotoras de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, no leque das instituições de ensino superior alargado a vários públicos (Pires, 2010, pp. 107-108). Parte destas ações incentivem a integração de (novos) públicos no ensino superior, nomeadamente a participação de adultos e no que refere aos processos de aprendizagem de adultos, em 2004, todos os países da OCDE e seus parceiros económicos, em geral, tendo-se verificado um aumento significativo na população adulta no ensino superior, no entanto os dados confirmam que "quanto mais elevada é a idade, menor é participação dos adultos" (Pires, 2010, p.111).

Estes públicos, sublinhados pela OCDE como “não tradicionais” e associados a adultos, e que agora ingressam no ensino superior, são designados frequentemente por "novos públicos”. Esta atual designação constitui, no âmbito das políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida, uma das tendências de transformação educativa, não só em

---

<sup>24</sup> No “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” é referido este conceito como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2000, p. 3).

contexto europeu mas também internacional. É deste modo que se surge associada à Aprendizagem ao Longo da vida, a designação de "públicos não tradicionais", que difere do considerado "tradicional" verificado no período anterior à expansão e massificação do ensino superior, constituído essencialmente por jovens de idade inferior a 20 anos (sobretudo masculinos), em que o públicos mantinham uma trajetória de continuidade entre o ensino secundário e o superior. Neste período, o público não tradicional era definido “pela negativa” por não possuírem as mesmas características, pois o acesso não se fazia pela via do diploma do ensino secundário, mas principalmente pela classe social a que pertenciam (minorias étnicas, mulheres, etc.) o que estabelecia a componente de “seleção determinante” (Pires, 2010, pp. 113-114).

Todas estas transformações e configurações direcionam na atualidade para a expansão da educação superior, não só para alunos da “idade padrão” como para “mature students”<sup>25</sup> e a outros grupos anteriormente excluídos, respondendo deste modo a uma maior participação expressa quer em termos de necessidades de capital económico e humano, quer em desenvolvimento individual (Baxter & Britton, 2001, p. 87). Grande parte dos estudos sobre os “mature students” vieram reforçar esta visão da educação como “empowerment” (empoderamento<sup>26</sup>), em simultâneo, a educação promove a capacitação no sujeito para novas oportunidades de emprego e para o seu autodesenvolvimento. Este ponto de vista é retratado e conferido e pelos próprios estudantes, pois passam a adquirir determinadas competências que lhes permitiram, entre várias, a “independência familiar”. Contudo, apesar dos vários modos e definições com que este conceito se apresenta, ele subscreve, não só o aumento das oportunidades de trabalho (remunerado), como o seu desenvolvimento pessoal, o estudante corre sempre “riscos”<sup>27</sup>. O *risco* (negativo) associado às alterações pessoais provocadas pelo ensino superior, e o *risco* (positivo) às oportunidades que surgem ao longo do processo (Baxter

---

<sup>25</sup> No Reino Unido o conceito de “aluno não tradicional” é associado exclusivamente ao adulto.

<sup>26</sup> Há diversas definições relativamente a este conceito, em grande parte depende do seu contexto (sociocultural e político). Num sentido mais amplo, podemos definir “empoderamento” como uma expansão da liberdade adquirida pelo sujeito ao eleger qualquer ação. Ou seja, é a faculdade de “incrementar a própria autoridade e controle sobre os recursos e decisões que afetam a própria vida” (Narayan, 2002, p.16).

<sup>27</sup> Sendo visto como conceito (contemporâneo) ao ser invocado por Ulrich Beck (2002) quando refere que vivemos numa “sociedade de risco”. O “risco” implica sempre a responsabilidade e a necessidade da “globalização responsável”. Para uns representa os perigos, para outros as oportunidades, ou seja, consoante os contextos em que os atores atuam (Beck, 2002, p. 40).

& Britton, 2001, p. 88). Para os estudantes adultos, gerir os “riscos” associados às diferentes formas, acaba por tocar em dimensões relacionadas com a sua “identidade” e nas “relações sociais”. Estas representações, através das práticas e da cultura do ensino superior, permitem construir novas identidades que por vezes entram em conflito com outras “identidades anteriores”(Baxter & Britton, 2001, p. 101). É uma luta que por vezes não é mais que encontrar a sua (nova) identidade.

Esta identidade dos estudantes adultos é estudada por alguns autores através das “transições” que vão ocorrendo durante o processo de aprendizagem, quer ao longo da sua permanência no ensino superior, quer após esta (Field, 2012, p. 4). Para este autor, compreender estas transições implica conhecer as experiências destes estudantes “não tradicionais” durante os processos de aprendizagem e de que modo eles se percebem a si próprios, as suas identidades e como se desenvolvem enquanto “aprendizes”. Todo este processo de transição, também pode ser entendido como uma “identidade em transição”. Nesta perspetiva, a importância das pesquisas em torno das “biografias” torna-se fundamental, pois estas transições devem de ser compreendidas não só como sendo um processo que envolve o aspeto biográfico, mas também social (ambientes coletivos). Por outras palavras, é necessário ter uma diversidade de biográficos e de dimensões sociais, que permitam compreender as transições. Os “problemas particulares”, na maioria associados aos estudantes universitários adultos, prendem-se com dificuldades “dolorosas” em “ligar o velho e o novo” (Field, 2012, pp.7-10) numa espécie de equilíbrio. Em contexto universitário, as próprias experiências dos estudantes, acabam por levantar questões quanto a “velhas alianças” e “lealdades”. É aqui que é possível supor, que quanto maior o social e a distância entre o meio cultural de origem, e o meio de destino, mais “dolorosas são as tensões” (Field, 2012, pp. 10).

Para o autor Joaquín Carrasco (2002) o século XXI transformou a informação em “matéria-prima” basilar da atividade produtiva e humana em geral, e é nesta dependência que o problema da educação de adultos se tem situado, entre a vida e a cultura. A introdução de um novo sistema de comunicação, um “novo artifício de comunicação”, arrasta consigo a recomposição de todo um sistema de interações, e com ele, uma nova reorganização da estrutura social. Este fenómeno baseado numa cadeia de acontecimentos provoca uma fratura geracional, porque aqui se situa a geração adulta perante novas formas (dependentes) da informação, vistas como uma espécie de “intruso”, para o bem e para o mal. O aparecimento

das várias ferramentas, que permitem novos modos de comunicação, na sociedade de informação deste século, veio incluir o manuseamento, a gestão e a aprendizagem da utilização do computador associados à formação básica, considerando-o como instrumento de trabalho, de fonte de informação e como veículo para aceder a novas oportunidades de formação, caracterizando-o como instrumento e mediador comunicacional. Toda esta exigência do desenvolvimento económico e social, fez emergir a educação ao longo da vida (Carrasco, 2002).

## **CAPÍTULO 3**

---

### **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

### 3. *E-learning*: breve alinhamento Histórico

Se retrocedermos no tempo, podem-se associar, historicamente, o ensino a distância<sup>28</sup> com outras formas de acesso à educação, ou à pluralidade das diversas modalidades de ensino. Os primeiros cursos por correspondência, que surgem no século XIX, nomeadamente na década de 1840, no Reino Unido, destinados a homens e vocacionados para trabalhos realizados em escritórios, diziam principalmente respeito a técnicas e conteúdos, entre eles podemos ilustrar a estenografia e a taquigrafia (Correia & Pinheiro, 2012, p. 198). Este projeto pioneiro, com recurso à via postal (meio de comunicação em massa), foi-se replicando um pouco por todo o mundo, e tinha como objetivo atenuar o isolamento, promover a mobilidade e a empregabilidade de estudantes, bem como permitir um maior acesso ao conhecimento.

Os sinais deste período em Portugal são evidentes, em meados do séc. XX, através da implementação do curso preparatório da *Telescola*<sup>29</sup>, orientando para as qualificações de nível elementar ou intermédia (Correia & Pinheiro, 2012, p. 199). As configurações de ensino a distância emergem com o desenvolvimento da rádio e televisão e abrem caminho a outras as formas de modalidade: a “tele-educação”, que acaba por dar origem a um processo de massificação. Nesta perspetiva, pode-se considerar, que no que respeita ao desenvolvimento, estabeleceu-se a partir desta data um “casamento indissolúvel” entre a ciência e a tecnologia e destas a educação escolarizada (Moraes, 2010, p. 548). Todo este desenvolvimento veio

---

<sup>28</sup> Não obstante as várias interpretações (ambíguas), pode-se associar ensino a distância a “toda a modalidade educativa que assenta numa componente estrutural e significativa de auto-aprendizagem, decorrente do trabalho individual do estudante realizado fora da sala de aula convencional e da presença do professor” (Correia & Pinheiro, 2012, p. 197). Para estes autores, esta conceção apresenta-se ainda redutora, pois a esta acrescem todas as interações pedagógica; os diversos suportes tecnológicos e toda a arquitetura.

<sup>29</sup> A *Telescola* surgiu no nosso país numa tentativa de reduzir alguns atrasos educacionais, procedendo-se à abertura de “postos de recepção em áreas rurais e periféricas das grandes cidades (Correia & Pinheiro, 2012, p. 199), e era orientado para os dois primeiros graus curriculares do ensino secundário.

possibilitar o *E-learning*<sup>30</sup> (ensino a distância), ou seja, o ensino fora da tradicional sala de aula. É dentro deste contexto que na década de 1960 surge o ensino assistido por computador.

A nível internacional, esta década veio a marcar também o início da implementação de metodologias de ensino a distância ao nível do ensino superior (Correia & Pinheiro, 2012, p. 199). No nosso país, é lançada na década de 1980, a Universidade Aberta (1988) com a finalidade específica no ensino superior a distância. Deste modo, e a partir de meados da década de 1990, com a emergência das potencialidades abertas com a *internet*, os modelos de ensino superior a distância atingem uma maior taxa de expansão e um salto qualitativo, e começam a fazer parte da oferta formativa de várias instituições de ensino superior em Portugal. É defendido por grande parte dos autores, que as maiores “potencialidades futuras é a combinatória do modo de aprendizagem presencial, característico dos sistemas de ensino e formação convencionais, com o modo de aprendizagem a distância” (Trindade, 2005, p. 347).

Atualmente, e conforme se irá verificar ao longo deste capítulo, uma das bases em que assenta este modelo é a nova atitude relativamente à educação, que ao envolver todos os atores, não lhe podem ser alheias as transformações e modificações consequentes dos processos de globalização, que abrangem o social, o económico e o cultural.

### **3.1 Impactos, mudanças e transformações na atual (re)definição da Educação**

As diversas transformações marcadas pela vida social, económica e política nas últimas décadas, vieram dar lugar de destaque à educação, quer nos sistemas de ensino, quer nas próprias instituições enquanto organizações complexas e modernas. Em *tempos de incertezas* são várias as propostas em torno da educação, enquanto espaço cultural público, que procuram outros cenários e sobretudo, como refere António Nóvoa, levam à necessidade de “abrir os

---

<sup>30</sup> Termo inglês que incide na aprendizagem eletrónica (*electronic learning*) e diz respeito a experiências de aprendizagem com suporte a tecnologias eletrónicas, nomeadamente os computadores (Correia & Pinheiro, 2012, p. 196).



sistemas de ensino a novas ideias” (Nóvoa, 2009, p. 17) onde a “diferença e a mudança”, a nova “conceção da aprendizagem” e o “reforço do espaço público” sejam consideradas principais linhas orientadoras dessas propostas. Hoje, para o mundo ser mais aberto e mais acessível nas várias vertentes culturais, a escola tem de encarar novos desafios, culturais e educativos, uma vez inserida numa sociedade cada vez mais globalizada, que atualmente trata do *saber* como um recurso económico, mas em simultâneo requer homens “globalizados instruídos, responsáveis e criativos” (Charlot, 2007, p.135), numa espécie de “contradição” que provavelmente poderá vir a ser um dos “motores da História” no século atual.

Os sistemas educativos públicos nacionais já não são o coerente “conjunto articulado” de instituições educativas de outrora, “pluralizou-se” tornou-se mais heterogéneo, mais “mestiço”, não obstante ser mais inclusivo é mais elitista e discriminatório (Antunes, 2005, p.1355). Se tivermos em conta que o atual papel da sociedade do conhecimento, passa no acesso para todos, na relação com os países mais desenvolvidos, julga-se não restarem dúvidas quanto à necessidade de ampliar e aplicar as tecnologias ao desenvolvimento, reduzindo o fosso entre os que têm acesso e os que não têm<sup>31</sup>. Também o ritmo acelerado de mudança na sociedade, face à realidade atual, que simbolicamente Alvin Toffler designa por “calidoscópico enlouquecido” (Toffler, 1970, p. 16) veio acentuar esse fosso. E para melhor compreensão basta observar que os países com melhor posicionamento, na chamada *Nova Economia*<sup>32</sup>, logo que se inscrevem profundamente em conhecimento, são os que mais e melhor proporcionam acesso à educação, cuja expansão nesta área é desenvolvida de maneira mais qualificada. É em torno deste cenário que a incorporação das tecnologias à educação deveria ser considerada, como salienta Juan Carlos Tedesco (2004), uma estratégia de âmbito global de política educativa, cujas estratégias apontariam na sua base para o “desenvolvimento de experiências,

---

<sup>31</sup> É também neste contexto que se deve considerar a luta pela justiça global, enquanto luta pela “justiça cognitiva global”. Na esteira de Boaventura Sousa Santos (2007) o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Existe um universo “deste lado da linha” e o reino do “outro lado da linha”, a divisão é de tal ordem que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade (Santos, 2007, pp. 2-3).

<sup>32</sup> Assumindo que esta “Nova Economia” é um conceito fruto da globalização, diz respeito não apenas às novas tecnologias, mas a novos modelos (sociais e empresariais). Para Manuel Castells a “Nova Economia” é a “Economia em Rede”, caracterizada por uma nova e eficiente forma “de organização da produção, distribuição e gestão” (Castells, 2005, p. 20) que subsiste no aumento da taxa de produtividade.

inovações e pesquisas” (Tedesco, 2004, pp.12) evitando o surgimento de novas formas de exclusão e marginalidade.

Assim, e segundo Reginaldo Moraes (2010), as estratégias em torno do desenvolvimento necessitam de atender a duas necessidades complementares: uma política baseada na pesquisa científica avançada, na fronteira do conhecimento, sendo que esta além de exigente precisa de ser contínua; a segunda necessidade complementar converge numa política que assente numa melhor distribuição da informação e da capacitação técnico-científica, “algo que se produz por meio de programas de educação, de difusão e de extensão” (Moraes, 2010, p. 549), programas possíveis de uma convivência familiar com os “seres da tecnologia” e da ciência. É de salientar, que toda a pesquisa relevante não é do domínio exclusivo das chamadas ciências duras, o papel principal pertence ao conhecimento produzido para compreender as “relações inter-humanas”, aos “processos sociais”, à cultura e comportamento, aos modos de ação promotores de cooperação ou de conflito.

Estas estratégias acabam por permear também o compromisso da democraticidade, ancorado no sistema público de ensino superior, e parece vir ao encontro da proposta apresentada por Boaventura Sousa Santos no que refere ao “novo contrato educacional” cuja proposta de reforma da universidade assume como objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela “democratização radical da universidade”, colocando um fim à “história da exclusão de grupos sociais” (Santos, 2011b, p. 56). A reforma da universidade passa também pela redefinição dos meios educativos, que se devem estender e tornar mais acessíveis e devem oferecer outras formas (mais diversificadas) de ensino-aprendizagem.

É neste sentido, que a educação a distância também se deve ampliar para alcançar as dimensões de um autêntico “movimento popular”. Promovendo um ensino superior no qual poderão aceder e participar cidadãos de qualquer idade, e que este ensino responda às necessidades momentâneas ou permanentes em todas as idades da vida dos cidadãos, não se confiando a estruturas pré-estabelecidas, redistribuindo a educação no tempo e no espaço (Faure, 1973, pp. 267-268). Ainda na perspectiva deste autor, importa conceber antes de mais, a educação *como um todo* e em detrimento de outras formas de aprendizagem, numa altura em que os sistemas educativos formais privilegiam, ou tendem a privilegiar, o acesso ao conhecimento, é necessário orientar as reformas educativas, quer a nível da elaboração de programas, quer como da definição de novas políticas pedagógicas. Assim, as universidades

devem tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de *aprender a distância* e em vários momentos da vida. Torna-se crucial neste processo a elaboração de conteúdos programáticos que tornem as tecnologias “verdadeiros instrumentos de ensino” (Delors, 1996, pp. 102-144) e para isso é fundamental o aperfeiçoamento do ensino a distância.

À luz do exposto, hoje as transformações visíveis no ensino superior, quer nas metodologias de ensino-aprendizagem, quer em toda a sua redefinição de práticas educacionais, encontram-se numa verdadeira (re)definição, onde são cada vez mais evidenciados os contextos da *educação a distância*.

### **3.2 Educação a Distância: Novos Cenários e Desafios para o Ensino Superior**

Às transformações que permeiam as “finalidades gerais” do sistema educativo, não lhe são indiferentes os contributos da expectativa do aumento de vida, que se traduz na idade ativa dos sujeitos, das mudanças económicas e tecnológicas, e ainda a própria mudança da natureza do trabalho. Todo este terreno apresenta-se fértil para as competências das organizações educativas ao promoverem a educação contínua, ou a formação permanente. É também neste quadro que a educação a distância (EaD) vem assumir um papel fundamental para o desenvolvimento da própria educação (em sentido amplo). As instituições de ensino, nomeadamente as de ensino superior, com exclusividade a este modo, ou em *dual mode* (presencial e a distância), já permitem ter um balanço positivo e seguro das suas experiências, ao terem em conta que estas ampliam oportunidades para indivíduos e grupos sociais, confinados quer pela agenda social (ritmos de vida e trabalho), quer pelo espaço (Moraes, 2010, p. 551).

Hoje em todo o mundo, a educação a distância tem vindo a marcar uma posição estratégica. Ela pode ser vista como uma relevante opção de resposta às exigências sociais e pedagógicas da educação, apoiadas nas novas tecnologias de informação e comunicação. Censurada por uns, e incompreendida por outros, tem vindo a conquistar adesão por parte dos educadores, visando uma alternativa para aqueles que procuram o acesso à educação. Não obstante existirem programas de educação a distância com o intuito de reduzir custos na

educação, muitos outros mostram-se comprometidos com a *qualidade*<sup>33</sup>. Por isso é necessário primeiro considerar a sua complexidade e diversidade de propostas, pois muitas delas são ancoradas nos princípios e valores compartilhados na educação como um todo (Rosini & Oliveira, 2010, p. 29). É neste sentido que qualquer reflexão que envolva o futuro dos sistemas de educação na *cibercultura*<sup>34</sup> deve ser alicerçada numa análise prévia das transformações contemporâneas e da relação com o conhecimento (Lévy, 1999). Para este autor, a reforma necessária nos sistemas de educação e formação passa pela adaptação dos dispositivos e do “espírito da EaD” à educação, pois apesar das várias técnicas e ferramentas que permitem o ensino a distância, o essencial encontra-se num novo “estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (Lévy, 1999, p. 158). A educação a distância consiste antes de mais, num movimento da civilização, uma espécie de “mutação antropológica” na qual se conjugam, entre várias extensões, a “elevação (desigual) do nível de educação da população” paralelamente à extensão do *ciberespaço* (Lévy, 1999, p. 233). Assim, e para este autor, a aceleração contemporânea da “corrida para o virtual” não pode ser reduzida ao impacto social face às novas tecnologias, nem a uma denominação em particular, seja ela económica, política ou social.

Estes fatores, também vão de encontro ao observado por Neil Selwyn (2013) ao referir que dentro de algumas universidades e escolas o estabelecimento “oficial” de conectividades ao virtual (*internet*) é centrado mais frequentemente em interesses e preocupações da instituição, do que nos interesses do indivíduo. A título de exemplo, a implementação de tecnologias digitais permite sustentar interesses administrativos e burocráticos das instituições educacionais, sendo que essas prioridades tornam o uso educativo da *internet* configurado mais frequentemente por novos interesses administrativos de eficiência, racionalização de

---

<sup>33</sup> Ao referimos a qualidade, consideramos a ligação íntima à educação, são termos intrínsecos, é impossível obter qualidade sem educação. Assim, segundo Pedro Demo a “Educação passa a ser o espaço crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar” (Demo, 1996, pp. 20-21). Esta educação deve estar ao alcance de todos e garantir a sua participação (acesso universalizado), promovendo os padrões de vida de uma sociedade, ou seja, a “qualidade educativa da população” (Demo, 1997, p. 28).

<sup>34</sup> Para este autor *cibercultura* “é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centro e interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre os processos abertos de colaboração” (Lévy, 1999, p. 130).

gastos e modernização, do que interesses específicos de alunos no processo de ensino-aprendizagem. Este processo deverá apresentar-se para além das *redes* quando em causa estão as novas conectividades da educação digital (Selwyn, 2013, pp. 115-116). No entendimento deste autor, será necessário uma avaliação e discussão permanente, e a contribuição de análises por parte dos sociólogos seria de toda importância, uma vez a tecnologia vem transformar o *campo* da educação contemporânea. A relevância de compreender a natureza da mudança, aparentemente rápida da educação na era “(tardo) moderna”, terá que em simultâneo, compreender as conectividades em rede, pois estas passam pela interconexão de pessoas, de desigualdades, do poder, da burocracia, da informação, da comercialização e das organizações, independentemente do espaço, tempo ou lugar. A promessa de conectividade *online*, assim como de muitos outros lugares, espaços, contextos e pessoas, não devem de ofuscar o que “os sociólogos identificariam como importância contínua de contextos locais imediatos na construção de processos e práticas de aprendizagem” (Selwyn, 2013, p. 115).

Estas “novas conectividades” são parte integrante da atualidade dos discursos e reflexões, a que muitos autores têm vindo a designar de paradigma<sup>35</sup> atual da educação. Envolvem a EaD enquanto possibilidade da interação educacional, cuja mediação, interação e comunicação (também) se efetua em espaços virtuais. As organizações educativas necessitam de “vivenciar uma nova pedagogia da comunicação e gestão do presencial e do virtual” (Moran, 2004, p. 33) e, para isso, torna-se necessário que as organizações saiam do seu isolamento e se aproximem dos seus departamentos, professores e todos envolvidos, flexibilizando as aulas, facilitando o processo entre o presencial e o virtual.

---

<sup>35</sup> Neste momento retomamos a definição de Thomas Kuhn ao referir que “paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (Kuhn, 1998, p. 219). Mas também existem “escolas científicas” ou seja, “comunidades que abordam o mesmo objeto científico a partir de pontos de vista incompatíveis” (Kuhn, 1998, 221).

### **3.2.1 Educação a distância: recomposição das interações face a um novo sistema de comunicação**

A *internet* emerge como um simulador do tato e odor, onde a proximidade não existe, apenas a voz, o gesto e a figura participam. Para alguns autores trata-se de um novo ambiente para a formação, e não uma possibilidade de educação e formação a distância. Este ambiente corresponde na atualidade, e através da divulgação dos meios de comunicação, à importância dos equipamentos e do modo como se processam e disponibilizam os conteúdos e incorporam os currículos básicos de pessoas adultas. Esta ordem, baseada na produção de recursos, acaba por associar “erradamente” as TIC, no que se refere à sua importância na formação presencial e a distância. As TIC não são instrumentos de comunicação a distância, mas instrumentos de apoio para a elaboração, captura, armazenamento e distribuição de informação (Carrasco, 2002, p. 85). Quando se abordam as questões da educação a distância, deve-se essencialmente olhar a perspectiva do emprego de recursos tecnológicos, face ao melhoramento de qualidade na formação programada. As TIC, em todo o seu contexto, devem valorizar as competências de formação dos formadores e “decisores da formação” num debate que deverá envolver todas as ações.

Se por um lado as exigências técnicas são cada vez maiores para os formadores, é também cada vez mais visível que estas passam por requer grandes “doses de inteligência social” (Carrasco, 2002, p. 86). O uso de redes coletivas, que permitem uma comunicação em rede (aberta) são geradoras de novas possibilidades de cooperação entre professores e alunos (em contexto de tutoria). Em todo este processo é importante ter em vista a criação de um projeto coletivo de formação que possa adquirir um “corpo social”, com suporte informacional. A sugestão, apresentada pelo autor referenciado, pode passar pela criação de “INTRANETEs” ou redes corporativas, permitindo deste modo a recuperação do conceito e da iniciativa de ações pedagógicas renovadas em contexto das TIC.

A existência de um diálogo crítico, em contexto com a realidade, entre professor e aluno, contribuiu para a eliminação de uma “lógica dominante” e “excludente”. Um *estudo de caso*, integrado numa Universidade Aberta do Brasil, elaborado pelos autores Schneider e Moraes (2015) centrado numa pesquisa empírica, envolvendo atores (professores), tutores a distância e presenciais, estudantes e coordenadores pedagógicos, de um curso de licenciatura

em Pedagogia, veio trazer à ribalta alguns aspetos em torno da conceção da comunicação, como educação emancipadora.

Dentro dos diversos pontos positivos apontados observou-se que o curso na modalidade a distância é visto pelos professores como uma “possibilidade da democratização da educação” (Schneider & Moraes, 2015, p.312) pois na impossibilidade de alunos frequentarem o curso pela via tradicional, o façam *online*, uma vez que na sua maioria são sujeitos que trabalham. Algumas sugestões apresentadas pelos entrevistados remetem para “cursos de capacitação” no âmbito da educação a distância destinados aos tutores de modo a permitir mais interação, “exploração” e “domínio” das ferramentas (ambiente de aprendizagem) integradas na plataforma. Percebe-se que a conceção da comunicação (emancipadora) é reduzida ao “domínio de equipamentos e de ferramentas” (Schneider & Moraes, 2015, p.313). Ou seja, sobressai a perspectiva técnica em determinação da comunicação “dialógica e pedagógica”, que fica esquecida. Nos encontros presenciais (planeados) com os alunos, observou-se que resta pouco tempo para a reflexão e articulação com a realidade, cabendo à maioria do tempo, espaço para “dúvidas”, “orientações” e “informações” com os alunos. Neste contexto pode-se observar uma comunicação mais focalizada quer na “transmissão de regras”, quer direcionada a “prazos” e “comandos”. No entanto, na observação participante, foi referida que a diminuição do orçamento destinado ao Programa da Universidade Aberta foi um fator contributivo para a diminuição dos encontros presenciais. No encerramento do semestre verificou-se por parte dos alunos diversas manifestações de interesse e necessidade de haver “mais encontros presenciais” ao longo do semestre. É reforçado por estes mesmos alunos, a importância destes momentos, pois não obstante obterem sempre respostas às dúvidas colocadas, sugerirem leituras e serem “atenciosos” no acompanhamento *online*, não é possível obterem respostas dos seus professores “tão rápidas” como no presencial. Como referem ainda alguns alunos, para se “aprender mais” temos de “correr muito atrás”. Salienta-se ainda, entre as observações efetuadas por parte destes autores, neste mesmo estudo, que se prende com o fato dos alunos se sentirem muito solitários, bem como a questão do preconceito, ainda presente, quando se sabe que o curso foi feito a distância. (Schneider & Moraes, 2015, p.313). É importante uma “mudança pedagógica” que incida sobre os estilos personalizados, a aprendizagem colaborativa em rede, valorizando as competências individualmente adquiridas, não se

sabendo contudo, quais em concreto, “fazer”, “pensar”, “executar” “dialogar”, e como seriam essas questões trabalhadas a distância.

A ausência de comunicação, como diálogo, vem assim refletir a falta de políticas “eficazes, sérias e comprometidas” quando se aborda a educação de qualidade, e que modifica o cenário da formação de professores, em lugar e “treinamento de trabalhadores” visando apenas o mercado de trabalho. Priorizar o “pensar”, o “criticar” e o “transformar” torna-se imprescindível “diante a falta de seriedade das políticas de investimentos e manutenção” (Schneider & Moraes, 2015, p.315) quando se pretende desenvolver a educação a distância de qualidade. É fundamental (re)pensar a política educacional, nomeadamente no contexto de educação a distância, capaz de estimular os estudantes para uma maior participação.

Todas estas observações resultantes do estudo anterior permitem afirmar que para haver a possibilidade de uma comunicação emancipadora superando a “hegemonia tecnicista”, não basta apenas usar determinada tecnologia. Pois se assim fosse, utilizar as TIC em educação, bastava “utilizá-la para experimentar os seus feitos” (Peixoto, 2015, p. 321). Torna-se necessário desenvolver práticas interativas produzindo uma educação à “altura das qualidades” em torno das tecnologias, responsabilidade esta atribuída aos sujeitos.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, nomeadamente no que se refere à abordagem instrumental da técnica, cujo tema decorre na educação a distância, estes ambientes são considerados “neutros”, as ferramentas disponíveis dependem do modo como são utilizadas pelo professor. A própria utilização de um meio de “comunicação assíncrono” poderá ser mais interativo pois permite envolver alunos e professores em diversos níveis favorecendo uma “pedagogia mais transmissiva”, ou neste caso mais ativa. É inevitável neste contexto, que este meio “neutro” postulado pela utilização das TIC na educação, os sujeitos são colocados em situação de “apropriação activa” não se resignando apenas a situações de receção ou de “consumo de objeto”. Como refere a autora Joana Peixoto (2015) a “apropriação social e cognitiva de objectos técnicos varia segundo a cultura, a localização geográfica ou as condições económicas dos sujeitos sociais” (Peixoto, 2015, p. 324). O professor não pode ser mais uma vez “responsabilizado” pelas consequências das TIC, como se não estivesse “preparado” ou suficientemente comprometido para ajustar os meios tecnológicos disponíveis ao projeto pedagógico adotado. É necessário tonar este processo, situado em torno da inovação das tecnologias e a modificação das práticas pedagógicas, como “reflexão”, “pesquisa” e



“objeto de estudo”, e não apenas como “meta indiscutível” da educação e dos programas de professores, como tem sido aduzido.

Uma das propostas invocada por esta autora neste sentido, são as várias pistas que os “estudos dos usos”<sup>36</sup> podem contribuir para a “compreensão dos que as pessoas fazem com os Mídias, voltando-se para uma abordagem atropocentrada” (*idem*, p. 324) abrindo, deste modo, outras perspetivas em torno das “práticas técnicas” e “práticas sociais” nas inter-relações centradas nos sujeitos, nas relações sociais e objetos técnicos. Há neste jogo de inter-relações o enfoque sobre os usos e que são os “saberes técnicos” que o sujeito mobiliza para aceder aos meios de comunicação. Embora o aspeto técnico seja um “pré-requisito” para o uso de um meio tecnológico (como ferramenta de aprendizagem) é indissociável à dimensão pedagógica, o sujeito que aprende é essencialmente um “utilizador de dispositivos pedagógicos”. Não obstante todo este articulado se pronuncie em configurações complexas e não apenas em “relações de causa e efeito”<sup>37</sup>, são os usos que permitem (também) observar a construção dos contextos sociais. A configuração dos processos mediados pelas TIC, e na tentativa de esbater a dicotomia entre aspetos “técnicos e socioculturais” pode ser investigada por meio da “afirmação do papel socialmente construído da tecnologia e dos seus usos” (Peixoto, 2015, p. 330).

Tomadas em sentido de âmbito mais geral, a tecnologia e seus usos aliadas à pedagogia, desde sempre acompanharam a educação. Em qualquer análise de relação entre tecnologia e a educação deve ser acompanhada de uma “reflexão sobre a tecnologia” (Belloni, 2001, p. 53) em contexto de ensino e aprendizagem. Sendo a educação um “processo complexo” e que envolve a mediação por meio de diversos tipo de comunicação, sejam de apoio, sejam de complemento à “ação do professor” em interação (pessoal e direta) com os estudantes. A

---

<sup>36</sup> Baseada na Sociologia dos usos. Vários autores desta corrente tenta, afastar-se do pensamento dominante baseado na ação dos *media* quanto aos seus efeitos (pensamento dominante). Para Josiane Jouët (2000) os seus trabalhos de investigação focalizados no campo da comunicação, o desenvolvimento da sociologia dos usos articulada com as TIC, é rejeitada a perspetiva tecnicista dando foco ao papel dos usuários face ao emprego e uso das tecnologias (Jouët, 2000, p. 493).

<sup>37</sup> Reforçando este conceito apresentado pela autora, julga-se importante salientar através dos pressupostos de Nobert Elias (1994) que todo o conceito de uma relação de causa-efeito só poderá ser adquirido "enquanto parte dos usos sociais da sociedade de que se é membro" (Elias, 1994,p.15). A este pressuposto prevalece, ainda, na sua génese que a “capacidade de ligação entre acontecimentos a um nível que nenhuma pessoa individual pode alcançar sem o auxílio das experiências de outras pessoas” (Elias, 1994,p.16)

própria sala de aula poderá ser considerada como “tecnologia” assim como o “quadro negro”, o “giz”, os “livros” são considerados “ferramentas” (tecnológicas) pedagógicas que promovem a mediação entre o conhecimento e o aprendiz. Ao nos situarmos num contexto de EaD, a interação ocorrida com o professor é indireta pois é mediatizada por uma articulação adequada de diversos suportes técnicos de comunicação, permitindo tornar a educação, nesta modalidade, mais dependente da “mediatização”<sup>38</sup> do que o observado em educação em modo convencional. Deste modo, o complexo processo de interação entre professor e estudante acontece de “modo indireto” quer no espaço (a distancia) e no tempo (comunicação diferida, muitas vezes não simultânea). É nesta análise em torno da EaD que é colocada uma tônica acentuada na “descontiguidade”, na maioria alunos que não podem reunir por se encontrarem distantes e dispersos, é importante sublinhar que o “aspecto temporal” não possa ser “negligenciado”, o contato regular e profícuo facilita uma maior interação, proporciona “segurança psicológica”, sendo terminante para a motivação do aluno (condição essencial para uma aprendizagem autónoma). A comunicação estabelecida, entre professor e aluno, através dos diversos sistemas de comunicação (pessoal simultânea ou diferida), são mais facilmente superados pelos problemas gerados pela separação espacial (Belloni, 2001, p. 54).

### **3.2.2 Professor: dilemas, desafios e oportunidades na Educação a distância**

A metáfora em torno da “pilotagem”<sup>39</sup> parece continuar a fazer parte da atualidade, Daniel Hameline (1995) dá-nos a ilustração do “leme” que ao dar instruções ao “piloto” equipado com instrumentos “mais ou menos sofisticados, corrige, rectifica, negocea” (Hameline, 1995, p. 43) e por isso mesmo todos os pilotos, nomeadamente os praticantes, sabem que a “condução” é dependente de muitos e diversos “impulsos contrariadores”. Em

---

<sup>38</sup> Partindo do princípio que esta mediatização se inscreve em torno do conceito de *medium*, obriga, como refere João Arriscado Nunes (1996) a rever “radicalmente” o alcance do reconhecimento da “materialidade dos objetos” (culturais) e da sua realização prática através das tecnologias, convergindo com vários trabalhos de inúmeros investigadores, no campo dos estudos sociais das ciências, têm chamado atenção para a centralidade das tecnologias na produção do conhecimento científico. Os *media* eletrónicos, no seu conjunto, aparecem com maior virtualidades no plano e interatividade, constituindo deste modo as mediações. (Nunes, 2001, pp. 46-47).

<sup>39</sup> Termo concedido pela *cibernética*. (Hameline, 1995, p. 43)

torno desta ideia, cada vez mais a tecnologia (digital) assume uma implicação ativa perante a educação, colocando alguns desafios na ação do trabalho do professor. Os meios de comunicação, o computador e o *software*<sup>40</sup> educativo estão permeando todas as ações pedagógicas e emergem como novos desafios diante dos professores, levando a questionar o paradigma da educação. É neste cenário que as novas tecnologias "quando utilizadas adequadamente" são instrumentos auxiliares no processo da construção do conhecimento, capazes de tornar mais estimulante o processo de ensino-aprendizagem. Em todo este processo a figura do professor não é indispensável "ao contrário, exigem deste, que adicione ao seu perfil novas exigências bem mais complexas" (Jucá, 2006, p. 23). Das inúmeras e várias exigências que lhe são hoje colocadas, o autor Sandro Jucá refere nomeadamente, o saber lidar com os diferentes "ritmos individuais" de cada aluno; o trabalho em ambientes virtuais que se apresentam diferentes ao ensino tradicional nas universidades e aquisição de uma "nova linguagem" e de novas técnicas associadas à elaboração de material didático produzido nesses meios. Sempre possíveis de uma revisão por parte dos professores, estas novas exigências, permitem avaliar em que momentos do processo ensino-aprendizagem as tecnologias podem ajudar, assim como que benefícios podem proporcionar na construção do conhecimento.

Partindo deste cenário, o professor se vê-se "na contingência de ter não só de aprender a usar constantemente novos equipamentos e programas" (Ponte, 2000, p. 76) assim como de encontrar novas formas que integram as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem e no quadro dos currículos atuais, tendo em conta os condicionalismos que existem em cada Organização Educativa. O professor torna-se "explorador" na tentativa de perceber, aprender e tirar partido das respetivas potencialidades que emergem da utilização das TIC, o que o leva a estar numa constante aprendizagem. Deste fato resulta, inevitavelmente, uma alteração na relação professor-aluno pela utilização das TIC, configurada numa maior proximidade, quer seja na realização de um projeto, nas pesquisas e interpretação na recolha de informação. Esta proximidade leva a uma maior compreensão por parte do professor em torno de todo o trabalho do aluno. Compreender as suas ideias com mais profundidade, para que assim possa responder às suas dúvidas e

---

<sup>40</sup> Para Sandro Jucá (2006) uma das principais características que distinguem um *software* educativo "é o seu desenvolvimento fundamentado em uma teoria de aprendizagem, a capacidade para que o aluno construa o conhecimento sobre determinado assunto, o poder de interação entre aluno e programa mediado pelo professor" (Jucá, 2006, p. 23).

questões, o que muitas vezes leva a que ele próprio tenha de efetuar diversas pesquisas "a propósito de aspectos que não tinha considerado inicialmente" (Ponte, 2000, p. 77).

É deste modo que o processo de ensino-aprendizagem se vai alterando em função das TIC. Para o autor João Pedro da Ponte (2000) as TIC vêm mesmo provocar um novo tipo de interação entre professor e aluno, proporcionando também uma nova relação entre atores educativos e o saber, aumentando a responsabilidade do professor cuja sua intervenção passa a assumir uma “função educativa primordial” modificando a sua ação: a de “(re)transmissores de conteúdos” passam a ser também “co-aprendentes”, não só com os seus alunos, mas com outros atores educativos e comunidade em geral. Este deslocamento marcado na “transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente” torna-se uma das consequências principais da “nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance” (Ponte, 2000, p. 77) .

Mas para que toda esta “revolução educativa” seja sinónimo de melhoria para as práticas de ensino-aprendizagem na EaD, é necessário que as estruturas e os sistemas de ensino superior, sejam capazes de promover uma estrutura (conceptual) apropriada, no que refere à condução e uso das novas tecnologias educativas. Neste âmbito, Miguel Casas Armengol (1999) reforça por outras palavras, que tanto os contextos “cultural” como o “institucional” não se encontram devidamente consolidados numa “cultura tecnológica” ou de um “novo paradigma”, adiantando que muitos dos professores não receberam uma formação adequada, fundamental para a prática docente ou de investigação, tendo sido contratados pelo seu conhecimento e experiência em determinadas áreas. Por isso, e para este autor, torna-se urgente e essencial preparar programas para "reciclar, orientar, motivar e atualizar os professores" (Armengol, 1999, p. 62) que para além dos seus conhecimentos essenciais à profissão<sup>41</sup>, devem ser-lhes dadas clarificações para o uso de tecnologias educativas. Sem as condições adequadas para a formação de professores, a inovação nas universidades não passará apenas de uma “aspiração ideal”.

---

<sup>41</sup> De salientar que há várias visões distintas da profissão docente. No que se refere à análise da evolução dos currículos da formação de professores António Nóvoa (1995) refere uma “oscilação entre três polos”: o “metodológico” orientado para as técnicas e instrumentos da ação; o “disciplinar” centrado no conhecimento de determinada área do saber e o “científico” que tem como referencia as ciências da educação (Nóvoa, 1995, p. 28).

Assim, a análise do estatuto em torno das “competências específicas” necessárias dos professores que visam o desenvolver “para si mesmos” ou para os estudantes, a utilização das tecnologias torna-se uma “via possível de aprofundamento na análise das representações” (Pouts-Lajus, 2002, p. 182). A formação de professores nesta área (TIC) apresenta-se e relaciona-se em duas categorias bem distintas de competências e que o autor Serge Pouts-Lajus (2002) identifica como: competências “puramente técnicas”, que permitem uma utilização funcional instrumentos, dispositivos e materiais e as competências “pedagógicas que permitem seu emprego no contexto do ensino” (Pouts-Lajus, 2002, p. 182-183). As observações efetuadas ainda por este autor, convergem para a atribuição das competências pedagógicas como um “estatuto superior” no que se refere às representações dos professores, sendo que as “competências técnicas” são percebidas como “competências de segunda” (ordem), são pouco valorizadas, ocupando um lugar de “periferia” das suas competências profissionais. Contudo, é inevitável que o uso das tecnologias terá de ser questionado pelos professores no que concerne à questão da pedagogia, à sua prática profissional e aos seus saberes. É desta aceitação que se poderá falar de um “efeito de oportunidade” reformulando as suas práticas. (Pouts-Lajus, 2002, p. 184).

Ao se convocarem, as competências e saberes profissionais em torno da profissão de professor, deparamos que estes saberes são "variados e heterogêneos" (Tardif, 2000) pois não se constituem a partir de um repertório de conhecimentos “unificado”, o conhecimento não é apenas direcionado em torno de uma só “disciplina”, de uma “tecnologia” ou de uma “concepção do ensino”, eles são antes de mais saberes "ecléticos e sintéticos" (Tardif, 2000, p. 14). É da relação com os saberes que professor procura uma utilização integrada no trabalho, recorrendo a diversas "teorias, concepções e técnicas" em função de vários objetos, conforme a necessidade. Não somente personalizados, os trabalhos dos professores são também "situados", ou seja, são construídos e utilizados em função de situações particulares de trabalho, e é em relação a essas situações que eles adquirem sentido (Tardif, 2000, p. 16).

Neste sentido, cada vez mais se torna evidente, quando estão presentes outras formas de transmissão e construção de conhecimentos. Ao ter em conta os diversos modelos presentes

na EaD e que abrangem dispositivos baseados na “partilha de conhecimentos”<sup>42</sup>, e sendo estes de acordo com “concepções cognitivas atuais, segundo as quais um indivíduo (ou grupo de indivíduos) deve construir sua própria compreensão” (Depover, 2002, p.166), esta ideia de “partilha” acaba por romper com algumas concepções clássicas de aprendizagem, caracterizadas por uma rígida distribuição de papéis atribuídos a cada sujeito na relação pedagógica.

É neste contexto de “partilha de conhecimentos” cada sujeito “recebe” e “oferece” enriquecendo o conhecimento comum, enriquece a si próprio no confronto do seu conhecimento com os outros. Mas o fato de colocar sujeitos em presença quer física, quer virtual, não é suficiente para a ocorrência de pertinentes aprendizagens. São necessárias condições, e é “urgente estudar sistematicamente a maneira como a aprendizagem se produz” (Depover, 2002, p.168). É neste âmbito que a troca e partilha de conhecimentos, entre os diversos agentes, cujo papel não deverá ser “cristalizado”, deverá ir evoluindo atendendo às circunstâncias do momento e das necessidades da situação. Com base nesta evolução e nas diversas abordagens teóricas “do ato de ensinar”, que se devem centralizar os processos de mediação em contexto educativo, onde o “tecnológico intervém na variação do contexto” (Alava, 2002, p. 56) como fonte de transformações, nas diversas ações, escolhas educativas e “estratégicas” do professor. As tecnologias educativas passam a ser elementos organizadores da ação formadora, das práticas de aprendizagem. Estas práticas, como o *E-learning*, podem “propor novas estruturas de saber e novas relações” (Planella & Rodríguez, 2004, p. 15) focalizadas em ações participativas (participação social) concentradas na motivação; impulsionadoras e proporcionadoras de desenvolvimento, através da exploração das capacidades, quer de sujeitos, quer de grupos, com o intuito de concretizar o seu objetivo. Para estes últimos autores, um dos problemas com que se deparam muitos grupos (nomeadamente os estudantes) é a “motivação”. Ao se proporem cursos e acessos à tecnologia, torna-se necessário ir mais além da “instrumentação das tecnologias” é necessário procurar práticas que motivem os estudantes.

---

<sup>42</sup> Esta ideia de “partilha” tem em conta também as experiências anteriores tidas pelos atores em situações semelhantes, e acaba por favorecer a partilha de “conhecimentos”, as “trocas”, o “confronto” e a “negociação” com outros agentes envolvidos, ocupando um lugar central na construção do conhecimento (Depover, 2002, p.166).

### **3.2.3 O processo de ensino-aprendizagem na Educação a distância: motivações, perspectivas e barreiras dos estudantes**

Os estudantes das universidades atuais já pouco têm em comum dos das décadas anteriores, são estudantes cada vez mais de idade avançada; estudantes de outros países; estudantes que têm de conciliar a sua vida profissional com os estudos; estudantes que recorrem à universidade para obtenção de mais formação tendo em vista a ascensão e melhor vida profissional (Serrano, 2009, p. 236).

Quando o estudante toma a decisão de estudar a distância, e neste ponto podemos referir que alguns estudos sobre o “perfil sociodemográfico” de estudantes que optam por esta modalidade, nos dão conta que atualmente o perfil característico destes estudantes é feminino e corresponde a sujeitos com idade superior a trinta anos (Martins *et al*, 2012, 10) na grande maioria dos casos, tem a consciência dos motivos que o leva a tomar essa decisão, no entanto conhece muito pouco todo o processo de ensino aprendizagem da área de estudos que escolheu (Barberà *et al*, 2001, p. 103)

As motivações de estudo para a grande parte dos alunos a distância ao enfrentar as atividades relacionadas com o ensino-aprendizagem podem traduzir-se em diferentes “metas e motivos”. A autora Elena Barberà (2001) identifica a este propósito cinco conjuntos de motivações: a “consecução de recompensas externas” que neste caso pode ser a sua principal motivação para optar pelos estudos a distância, pois a meta inicial é conseguir a promoção e acreditação para o seu trabalho profissional ou até novas oportunidades de emprego; o “aumento da sua valorização social” é provavelmente o grupo com “menor peso” abrangendo as metas relacionadas com o incremento de valorização social. Estes alunos em contato com outros e partilhando as suas “inquietudes e desejos” sentem-se parte integrante da comunidade “educativa virtual”. Não obstante não ser considerado um fator principal, pode ter-se em conta como um fator adicional com influência em grande parte das situações, pois os alunos procuram por norma uma ação de aprovação por parte dos seus pares, evitando a rejeição. (Barberà *et al*, 2001, p. 111); o “incremento da sua própria valorização” é o terceiro grupo de fatores apontado pela autora e este incide com a própria valorização do estudante, com um conjunto de motivações que levam à superação de determinados fatores pessoais ou da necessidade de, em determinadas matérias, o estudante ampliar o seu conhecimento, a cultura.

Ao não conseguir “satisfazer esta necessidade” através do ensino tradicional por diversos obstáculos como o tempo, espaço, etc., muitos estudantes procuram a continuação dos seus estudos a distância, aonde mais desejarem. Ao nível pessoal esta continuidade incrementa o aumento da autoestima e uma mudança positiva na sua conceção. O quarto fator apresenta-se em torno da “satisfação com as tarefas educativas a realizar” e afeta provavelmente menos o início e a continuação dos estudos a distância, focalizando-se nas atividades de ensino-aprendizagem e relaciona-se com as metas das tarefas a realizar propostas pelo professor. Neste caso os estudantes, antes das tarefas de ensino-aprendizagem, podem estar centrados no incremento das suas próprias competências (motivação de competências) como “estudantes ou como profissionais”, atuar com autonomia sem obrigações (motivação de controlo) e experienciar embutidos na natureza das tarefas (motivação intrínseca). Este fator possivelmente vai para além destas considerações, observam-se repercussões importantes relacionadas com a perceção que o estudante tem sobre o grau de concretização dos objetivos e expectativas inicialmente esperados ao iniciar os seus estudos. É o decidir e questionar a perceção do grau de relevância ou irrelevância das atividades de ensino-aprendizagem e dos conteúdos que vai realizando. Este fator é valorizado normalmente no final do primeiro ano. O primeiro ano de estudo (por norma) é crucial para determinar se o “estudante persiste de forma continuada até à finalização do curso” (*idem*, p. 113) ou se o faz de forma “descontinuada” ou abandona definitivamente o curso. Não tendo uma “natureza estática” este fator permite evidenciar que para muitos estudantes os objetivos se vão modificando ao longo do tempo, o facto de estudar lhes abre “novas oportunidades” que não haviam sequer pensado anteriormente<sup>43</sup>. Por último, e num “grupo mais reduzido” de estudantes, o quinto fator de motivação, a “satisfação da resolução de problemas sociais”. Estes estudantes poderão ser impulsionados a participar em “comunidades de ensino-aprendizagem a distância” (*idem*) com uma concreta finalidade: aprender a resolver vários problemas que afetam um grupo ou o seu próprio grupo. Este grupo de estudantes por norma opta por uma formação de caráter não formal, cuja área de conhecimento escolhida está orientada para a “resolução de problemas reais” comuns a vários grupos sociais (dimensão comunitária).

---

<sup>43</sup> O estudante reflete, questiona-se, interroga-se, ou de forma quase poética como refere John Dewey “porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para *vir a ser* o que deve” (Dewey, 1973, p. 113).



Assim, e na esteira destes autores, são vários os fatores em torno da motivação, que se relacionam com as características da atividade de ensino-aprendizagem. Uma das características que se apresenta fundamental na relação entre a “motivação” as “intenções” e a “educação a distância” é a necessidade de considerar que a maioria dos estudantes que segue este tipo de estudos são adultos. Para além dos dados biológico e social, existe uma tendência que os caracteriza: que tipo de conteúdos aprendem os adultos, como é que os aprendem e para que os aprendem, bem como todo um conjunto de fatores, vivências e experiências da sua vida na relação com outros sujeitos<sup>44</sup> e que afetam também o processo de estudo em contexto presencial. Muitos dos fatores que caracterizam a motivação de um “aprendiz a distancia”, coincidem e até se complementam com os mesmos atributos que manifestaram na educação de adultos (Barberà *et al*, pp. 113-114).

Para ajudar estes estudantes a desenvolverem as suas competências neste processo de ensino-aprendizagem a distancia, muitos autores propõe como resposta a criação de “redes de aprendizagem”. Para os autores Peter Sloep e Adriana Berlanga (2011) as redes de aprendizagem apontam para um uma “aprendizagem em linha” que ajudando os estudantes no desenvolvimento das suas competências “colaborando e compartilhando informação” (Sloep & Berlanga, 2011, p. 55) para criar conhecimento. Deste modo, e neste contexto, estas redes enriquecem toda a experiência de aprendizagem, seja em escolas ou universidades (educação formal) ou formação profissional (educação não formal). Este conceito de aprendizagem vem assim suscitar o interesse de vários e diferentes atores no âmbito educativo e é integrada por sujeitos que partilham interesses comuns. Os recursos que podem consistir em arquivos ou *links*, que podem ajudar os estudantes a fazer o que consideram necessário para desenvolver as suas competências. Estes recursos podem incluir por exemplo “cursos completos”, “objetos de aprendizagem” e todo formato de documentos *em linha* (*blogs*, vídeos, *wikis*, etc), uns são importados da rede, outros são os próprios sujeitos que os criam.

---

<sup>44</sup> O próprio homem é um ser inacabado, por isso se educa como refere Paulo Freire (1979) numa constante busca realizada por ele, enquanto sujeito da sua própria educação. Uma busca que deve ser "feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências" (Freire, 1979, p. 14).

Os “serviços de apoio”<sup>45</sup> desta rede também podem evoluir com a sua criação, ao reterem a relação das necessidades de aprendizagem do participante; as suas competências; e o seu “comportamento coletivo” (Sloep & Berlanga, 2011, p. 57). Como aprendem efetivamente os sujeitos nestes contextos, e que interações se observam entre eles, quais os recursos necessários para otimizar a aprendizagem e o conhecimento entre eles.

Estas novas formas de relacionamento em rede consagram igualmente valores que se encontram ligados à nova sociedade em rede, cujas referências aos temas da “interculturalidade” e “sociedade plural” fazem parte desta “comunidade virtual de aprendizagem” (Planella & Rodríguez, 2004, p. 17) onde é visível a partilha de experiências, o vivenciar e transmitir os valores educativos. A necessidade de desenvolver critérios e teorias que permitam contribuir para o sucesso das práticas de *E-learning* tendo como objetivo o desenvolvimento dessa mesma “sociedade plural”, acentua cada vez mais a necessidade e relevância de trabalhos que procurem ampliar não só as medidas e as variáveis investigadas, usando-as em conjunto nos estudos da área da avaliação de cursos do ensino superior, na modalidade de EaD, sendo que as investigações futuras devem focalizar o tema da aprendizagem, aprofundar as discussões referentes às “estratégias de aprendizagem”, avaliar a “satisfação dos alunos” com o “desempenho do professor”, entre outros aspetos que dizem respeito aos “procedimentos instrucionais dos cursos” (Martins & Zerbini, 2014, p. 279).

É necessário quebrar algumas barreiras e avançar com estudos e pesquisas que permitam dignificar a EaD, pois ainda há o preconceito em relação a esta modalidade de Educação que é vista muitas vezes como inferior e não passam de resultados de muitas iniciativas “mal-sucedidas”. Alguma parte da comunidade académica ainda se “incomoda” com novos parâmetros de ensino. Muitos autores que abordam a questão do preconceito contra a EaD encontram esse fato como principal dificuldade na sua implementação, sem contudo avançarem pesquisas sistematizadas para constatarem esse facto (Corrêa & Santos, 2009, pp. 277-279). Estes autores através de uma pesquisa efetuada na identificação de atitude de estudantes universitários presenciais face aos cursos na modalidade a distancia (semi-

---

<sup>45</sup> Para estes autores estes “serviços de apoio” são serviços que podem ajudar a resolver problemas ou dúvidas, dando exemplo de uma rede de aprendizagem que pode ter um grupo de doutores sobre métodos de investigação, cujos investigadores e doutorandos podem utilizar um serviço de apoio (Sloep & Berlanga, 2011, p. 60).

presencial), apresentaram resultados que indicaram existir preconceito contra a educação a distância no meio acadêmico, identificada uma "atitude geral negativa" desfavorável a esta modalidade, evidenciada nas respostas apresentadas pelos participantes como "picaretas" e "incompletos". Proporcionalmente, os estudantes de cursos de ciências exatas apresentaram uma atitude negativa em percentagem em relação às ciências humanas. A identificação de determinados fatores reveste-se de um "paradigma difícil de ser quebrado"(Corrêa & Santos, 2009, pp. 293) havendo dificuldades em adotar condutas compatíveis com modelos de EaD. Todo este *campo* remete para a necessidade de formação específica quer para professores quer para alunos, nomeadamente com os que estão menos familiarizados com os recursos de tecnologia da informação

## **CAPÍTULO 4**

---

### **CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA MODALIDADE DE *E-LEARNING*: OFERTA FORMATIVA E EXPERIÊNCIAS DOS ACTORES**

Este capítulo está dividido em três partes. Numa primeira parte pretende-se explicitar a opção metodológica bem como descrever os procedimentos de pesquisa e técnicas utilizados neste estudo exploratório, com vista a fazer emergir os dados resultantes destas mesmas opções e descritos na segunda parte. Uma terceira parte pretende dar conta do tratamento de dados e análise dos resultados obtidos na investigação.

### **Considerações Metodológicas e Procedimentos de Pesquisa**

Desde o início deste trabalho, a nossa crescente curiosidade esteve centrada sobretudo na compreensão das opiniões e experiências do “estudantado”<sup>46</sup> que frequenta, na modalidade de educação a distância (EaD), os cursos de pós-graduação em Portugal. Desde então, a nossa “jornada sociológica” levou-nos a mergulhar num mundo que não sendo totalmente desconhecido nos permitiu assistir às transformações e modificações do sentido daquilo que nos é familiar, mas que afinal também constitui para nós, tal como refere Peter Berger (1986, p. 36) uma “transformação da consciência”.

Mas se o objetivo geral deste estudo passava por “compreender sociologicamente a modalidade *e-learning* e problematizar as experiências dos sujeitos nelas envolvidas” estávamos cientes que a nossa “jornada” não tinha a finalidade de encontrar resultados definitivos, mas sim encontrar um caminho que nos permitisse uma aproximação fundamentada, sabendo que este processo não deveria ser desligado de um quadro teórico de referência previamente configurado. Desde as primeiras pesquisas bibliográficas (que nos levaram naturalmente a diversas leituras), temos procurado refletir em torno da problemática escolhida, descobrindo pistas e dimensões de modo a nortear o nosso trabalho de investigação. Embora a constante preocupação em identificar e pesquisar bibliografia do domínio do nosso

---

<sup>46</sup> Termo utilizado por Adérito Sedas Nunes (1968) na sua análise preliminar da população universitária portuguesa, entre 1940/1967.

estudo, considerando o nosso objetivo geral inicial, viesse estimular a nossa criatividade, nunca deixámos de ter presente que a realidade raramente nos é apresentada como que “transparente”. Tentamos empreender uma análise que nos permitisse compreender essa realidade como objetiva, não nos abstraindo de que as intuições iniciais de qualquer investigação são na verdade sempre “um pouco fluidas” (Lahire & Amândio, 2012, p. 197). Partindo destes pressupostos e uma vez inseridos (cientificamente) no nosso “campo de luta” (Bourdieu, 2003) tínhamos consciência que qualquer abordagem metodológica teria que permitir compreender o nosso objeto evitando a dicotomia qualitativa *versus* quantitativa e evitando também empreender um modelo teórico que no final se mostrasse “vazio”.

Ao ter em conta a formulação do nosso problema inicial, os recursos ao dispor e a questão da limitação temporal, fomos paulatinamente construindo um *modus operandi* para a aproximação ao objeto a estudar. De alguma forma, não fugimos ao facto de que os “investigadores quantitativos recolhem os factos, e estudam a relação entre eles” (Bell, 2004, p. 20). Mas, dada a complexidade de qualquer fenómeno social (neste caso a educação), procurámos completar a investigação com dados qualitativos, não só pelo fato deste método enfatizar as especificidades de um fenómeno (Haguete, 2010, p. 59) mas quisemos tentar enriquecer o estudo e ultrapassar deste modo a dicotomia quantitativa-qualitativa.

## **Crítérios e Técnicas para a Recolha de Dados**

Considerando o próprio objeto de estudo, que visa essencialmente a compreensão de algumas experiências de formação na modalidade de EaD, pareceu-nos fazer todo o sentido optar, num primeiro momento, pelo uso de questionários *online*, deixando de lado a aplicação presencial, mais tradicional, desses instrumentos de recolha de dados.

Procurámos assim tirar partido da capacidade dos meios informáticos e disponibilizar este inquérito *online*. Sabíamos que dada a ausência física dos sujeitos este questionário deveria procurar seguir, ainda de forma mais rigorosa, os procedimentos necessários à garantia da sua validade e fiabilidade. Um questionário com um "desenho eficaz" ajudará os inquiridos a responder a todas as perguntas e a mantê-los até ao fim deste. (Llauradó, 2006, p. 25). O

modo como se administra o questionário, irá afetar o modo que o "usuário responde", um dos elementos a ter em conta neste sentido é a compatibilidade com o *software* e *hardware* do equipamento para a respostas, bem como evitar o uso de "documentos anexos". Os diversos *softwares* para a obtenção de respostas permitem ter informação em tempo real, de toda a evolução do "trabalho de campo" e tornando-o mais "flexível e transparente".

A “imaginação sociológica” (embora não exatamente no sentido consagrada na expressão de Wright Mills) foi a abertura para a formalização das nossas questões. O facto de termos algum conhecimento da “realidade social”, pois como referimos anteriormente a frequência de um mestrado na modalidade de *b-learning* permitiu-nos reinventar e alcançar outras questões. Ao nível da formulação destas mesmas questões, e uma vez que o nosso propósito consistia em recolher e compreender opiniões dos estudantes, elaborámos e validámos um questionário *Likert*. O cuidado para evitar “duplas negações”, assim como evitar pontos de vista de caráter ideológico, a colocação de questões de “controlo interno” bem como a construção de um “questionário curto” foram condições que tivemos em conta na construção do nosso questionário (Albarello *et all*, 1997, pp. 54). A introdução constante do nosso questionário não descuidou a referência a uma breve e sucinta apresentação do estudo proposto, bem como informação referente ao anonimato. De modo a permitir que este questionário fosse validado procedemos à sua aplicação preliminar antes da aplicação final do nosso questionário à amostra convidada. Esta etapa designada por pré-teste teve por finalidade evidenciar possíveis falhas na redação, assim como eliminar algumas questões pouco claras, ou de certo modo repetitivas. Seguimos a recomendação de alguns autores que referem que a aplicação de alguns questionários (10 a 20 nesta fase) a elementos que “pertencem à população pesquisada” (Gil, 2008, p. 134) é útil para detetar eventuais falhas. Neste caso, submetemos o nosso pré-teste a dez estudantes. Após a análise efetuada aos resultados obtidos (Anexo I), consideramos que o pré-teste veio identificar alguns eventuais problemas com o questionário, não só de linguagem (que deve ser simples e facilmente inteligível), mas também no que respeita à sua estrutura lógica.

Assim, e à medida que fomos percorrendo esta análise ficamos atentos aos principais *erros*, suscetíveis de interferir nos resultados, sinalizando-os, de modo a que fosse possível corrigi-los antes de elaborarmos e disponibilizarmos o questionário final. Melhorar algumas questões, tendo em conta, não só alguns defeitos de redação, mas também as reações de alguns

respondentes nesta fase, representaram algumas dessas correções. Como se pode verificar, e a título de exemplo na questão nº 2, inicialmente formulada coma redação: “A EaD facilita a obtenção de certificados académicos face ao regime presencial (tradicional)”, detetamos que o termo “facilita” foi aplicado de modo muito abrangente, tendo suscitado dúvida por parte de alguns respondentes, e que nos foram colocadas por e-mail. Deste modo procedemos à (re)elaboração da questão, optando pela redação: “A EaD promove práticas de facilitismo para a obtenção de certificado face ao regime convencional”, bem como a introdução de uma nova questão, “Em termos de rigor, a obtenção de certificados em EaD é igual à da via tradicional”, que nos permitiu obter posteriormente respostas mais precisas quanto à questão do *rigor* na EaD, percecionada pelas experiências dos estudantes.

Pudemos igualmente verificar que a questão nº 17 do pré-teste “Estudar a distância abre novas oportunidades não pensadas anteriormente”, o termo “oportunidades” foi objeto de alguma ambiguidade, pois fomos confrontados pela dúvida de um dos estudantes, que respondeu ao pré-teste, mas que em simultâneo nos questionou se nos referíamos a “oportunidades de emprego ou organização pessoal”. Esta observação veio possibilitar a reorganização da questão, tornando-a mais inteligível, optando pela construção: “Estudar a distância abriu-me novas oportunidades de âmbito pessoal, social e profissional”

Se por um lado todas estas considerações foram tidas em conta na nossa opção referente à escolha do questionário como ferramenta de coleta de dados, por outro foram ponderadas as eventuais vantagens e de desvantagens na sua aplicação. Após algumas leituras relativamente à utilização de questionários, disponibilizados *online* (por norma em página de website) ou enviados via *e-mail*, concluímos que estes apresentam mais vantagens que desvantagens, quando bem formulados, bem redigidos, com um bom texto de apresentação, se não for muito extenso. Tendo em conta estas considerações, não descuidamos o facto de cada estudante só poder responder “uma vez” ao nosso inquérito, garantindo a sua “unicidade”. Em simultâneo optamos por não indicar “antecipadamente” a data do seu encerramento de modo a “garantir uma maior taxa de respostas” (Llauradó, 2006, p. 2).

Disponibilizado o inquérito na plataforma, procedemos ao envio do “convite ao inquérito” (Llauradó, 2006) para alguns coordenadores e diretores de cursos de pós-graduação lecionados na modalidade *a distância*, em diversas universidades e institutos politécnicos. Considerando, a sugestão de alguns autores, de que o “primeiro passo” para aceder a um



inquérito *online* é através de um *e-mail* (Llauradó, 2006) propusemo-nos realizar este procedimento, tendo em conta alguns cuidados na elaboração do “convite”, tais como a apresentação do estudo a realizar, a solicitação da disponibilização do inquérito junto dos estudantes e o agradecimento pela colaboração, como se pode verificar através do extrato do mesmo:

“...neste âmbito a efetuar um projeto de investigação [...]. Nesta conformidade venho solicitar a V. Ex<sup>a</sup> a possível divulgação e conseqüente colaboração dos estudantes no preenchimento de um breve inquérito disponibilizado [...] Este inquérito destina-se a estudantes que frequentam cursos de pós graduação em instituições (públicas) de ensino superior em Portugal, com recurso à modalidade e-learning/b-learning ao longo da sua experiência académica. Submeto à consideração e fico inteiramente ao dispor para qualquer esclarecimento adicional. O meu muito obrigada.” (extrato do convite)

Apesar de termos tido *feedback* por parte de alguns destes docentes, através do envio de algumas listas de *e-mail's* de estudantes para poderemos disponibilizar o nosso inquérito, e outras mensagens promotoras de encorajamento tais como “Não prevejo dificuldades na aplicação deste inquérito”, também foram percebidas, durante todo este processo, algumas das desvantagens inerentes aos inquéritos disponibilizados *on-line*. A não resposta pela maioria dos coordenadores e diretores a quem o convite foi formulado, foi por nós entendida e associada à tendência, de certo modo “abusiva” (Rada, 2007), com que hoje os questionários *online* são vistos, dado a sua “crescente” e contínua utilização como ferramenta de investigação. A “baixa cobertura” (Rada, 2012) foi outro fator visível, e que no nosso caso se pôde verificar, pois nem todos os estudantes que integram uma turma frequentam o curso na modalidade *a distância* (muitos cursos são na modalidade presencial e em simultâneo na modalidade de *b-learning*) reduzindo o número de estudantes em condições de poderem responder ao inquérito disponibilizado. A este impacto acresceu ainda alguma dificuldade ao elaborarmos a nossa “amostragem aleatória” e como consequência de ambas as desvantagens observaram-se num primeiro momento “baixas taxas de resposta” (Vieira, Castro & Júnior, 2010; Rada, 2012) ao nosso inquérito.

Esta constatação, e o facto de não termos tido acesso aos contactos de *e-mail* de uma parte significativa de estudantes, levou-nos a promover outros meios alternativos de modo a poder formular o nosso convite junto de outros estudantes (que estudam na modalidade de

*ensino a distância*). Uma vez que parte da atual comunicação preconizada pelas Universidades e Institutos Politécnicos é efetuada através das redes sociais, bem como a disponibilização da sua informação relativamente à sua oferta formativa, optámos por efetuar uma pesquisa *online*, nestas redes e, especificamente, na sua página institucional na rede social do *Facebook*<sup>47</sup>. Partindo do princípio que as redes sociais são “estruturas” que abraçam um conjunto de relações sociais ou interpessoais, que ligam não só sujeitos mas também organizações, estas são vistas também como uma “ferramenta de medição e análise” (Menéndez, 2003) onde emergem as relações entre os “diversos atores sociais”. Estas relações levaram-nos a pesquisar, nesta rede em concreto, estudantes cujo perfil tivesse um redirecionamento para outras informações, tais como o curso que frequentam, e que neste caso, foi o nosso ponto de partida para estabelecer o contato (relação) com este sujeito.

O fato de estarmos *horas a fio a navegar*, ajudou-nos a (re)conhecer o “perfil” destes sujeitos, enquanto estudantes na modalidade *a distância*, permitiu-nos de imediato avançar com o convite e ficarmos ao dispor para algum esclarecimento, se necessário. Alguns destes estudantes são “moderadores” de “grupos fechados” e criados por estes, nestas redes sociais, para que o conhecimento, e demais informações relevantes sejam partilhadas no seu grupo pequeno (restrito), com acesso apenas aos seus pares, ou por convite mediante aprovação deste. Foi neste sentido que conseguimos estabelecer uma interação com alguns destes “moderadores” (a título de exemplo: moderador do grupo de mestrado em Ordenamento do Território e Sistemas de Informação Geográfica, da Universidade Nova de Lisboa; moderador do Mestrado em *E-learning* e Formação a Distância, da Universidade de Lisboa; moderador do Mestrado em Pedagogia do *eLearning*, da Universidade Aberta; etc.) de modo a que o nosso inquérito fosse disponibilizado junto dos seus pares. Estas ligações em rede, e neste caso os indivíduos que têm ligações a muitos outros, significa também que estes têm mais influencia, mais acesso à informação, ou até mais prestígio, face aos que têm menos conexões (Newman, 2010, p. 169).

Esta rede (também ela de interação) veio facilitar um contato mais próximo com estes estudantes, permitindo verificar algumas das suas reações, logo após o preenchimento do

---

<sup>47</sup> O *Facebook* de acordo com os dados estatísticos apresentados no *socialnetworkingwatch* é a maior rede social, ultrapassando hoje um bilhão de utilizadores em todo o mundo.

questionário, no que concerne à sua opinião relativamente ao nosso objeto de estudo, assim como à apreciação do questionário aplicado. Expressões de alguns estudantes, tais como:

“É um prazer poder participar da sua pesquisa”; “Faço gosto em ajudar. Pode enviar o questionário”; “ fico feliz em ajudar.”; “Vou disponibilizar o *link* que me forneceu no grupo do mestrado que estou a frequentar”; “Parabéns pelo questionário. Está muito bem elaborado e é muito pertinente. Desejo-lhe muita sorte no seu futuro”. “envie-me o *link* do inquérito para o poder divulgar”; Terei todo o gosto em responder. eu fiz mestrado na aberta e estou a terminar o doutoramento.”. Claro que sim, é um prazer para mim responder”; “Pode enviar o *link*, teria todo o gosto em preencher o seu inquérito e colaborar no seu projeto de dissertação”; “ Já estou a responder e já partilhei no nosso grupo, a maior sorte; “Muita sorte para si. Em conformidade com a sua explanação não acho inconveniente algum em responder ao inquérito”; “Já procedi à resposta às questões que me pareceram bastante interessantes. Sucessos no trabalho”.

Esta interação direta com estes estudantes neste “dispositivo de comunicação”, utilizando a expressão de Pierre Lévy (1999) e que serve entre outros também os ambientes de aprendizagem, veio suavizar algum grau de impaciência e ansiedade que pairava nas nossas horas de *reflexão sistemática*.

Atentos à plataforma onde disponibilizamos o nosso inquérito, fomos acompanhando a evolução dos nossos contatos na rede social para ir verificando, em simultâneo, a taxa de respostas ao inquérito. Este procedimento confirmou que uso de questionários *online* possibilita em qualquer instante verificar se existem eventuais problemas durante o seu preenchimento (Reips, 2006, p. 77). Independentemente do que possa acontecer, é genericamente possível considerar que os resultados obtidos com inquéritos disponibilizados pela *internet* são equivalentes aos resultados obtidos pelos inquéritos presenciais ou pelo telefone, como refere o autor Vidal Rada (2011) no seu estudo às diversas modalidades de utilização dos inquéritos.

Não obstante a nossa opção inicial pelo questionário *online*, e por este proporcionar uma “menor ansiedade”, uma “maior auto-estima” suscetível de promover mais honestidade face ao inquérito papel, bem como uma maior autoconfiança no anonimato (Joinson, 1999, p. 433), sabe-se que há determinadas “percepções particulares” (Stake, 2012) por parte dos atores que

se torna necessário capturar e que não se mostram evidentes através dos questionários *online*. Esta tentativa de ultrapassar alguma interpretação mais subjetiva do nosso inquérito, possíveis lacunas na recolha de dados, e o tentar contornar alguma preocupação dos que se mostraram “indecisos”, a que alguns autores se referem a esta forma como “não resposta” (Cantero, 1990), foram em grande medida resolvidas com entrevistas que nos permitiram obter uma compreensão complementar mais detalhada.

Assim, e no nosso caso concreto, entendemos que apesar da relevância dos resultados obtidos através da aplicação do inquérito, estes foram promotores de outras reflexões e questões que nos permitiram direcionar o nosso olhar para além das metas, e que muitos outros significados ocultos seriam possíveis de captar. Deste modo, a entrevista presencial, veio permitir “consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (Bell, 2004, p.137). A entrevista, enquanto “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguete, 2010, p.81) e uma vez que anteriormente já tínhamos tomado consciência das regras estabelecidas para a elaboração do questionário, tornou-se mais fácil avançar para a preparação dos tópicos a abordar na entrevista. Tratando-se de entrevistar os estudantes pela primeira vez, pareceu-nos mais adequado utilizar a entrevista semiestruturada.

Foi nesta sequência de considerações que a entrevista semiestruturada nos pareceu uma opção coerente a seguir. Como objetivo principal, as entrevistas realizadas visaram obter informação mais pormenorizada relativamente a algumas questões abordadas no inquérito e que quisemos aprofundar. Para tal decidimos entrevistar um especialista na área do *e-learning* em educação superior; um professor que recorria a metodologias em contexto de *e-learning* e *b-learning*, e um estudante.

Sabendo de antemão que esta entrevista se focaliza em determinado assunto, elaboramos um roteiro com as principais perguntas, completando-o por outras questões surgidas no próprio tempo e contexto da interlocução. Como a este propósito refere Manzini (2004), este tipo de entrevista promove outras informações de “forma mais livre” não condicionando as respostas, ou, em outras palavras, permite que o próprio sujeito “estruture o seu pensamento” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 87) em torno do objeto (perspetivado), tornando esta entrevista “parcialmente” um aspeto “não directivo”. Este aspeto ganha dimensão não só no domínio da metodologia em que ele próprio está inserido, mas também necessita de uma

“atitude antropológica” por parte do entrevistador, dando realce à “empatia”, que é fundamental na entrevista, capaz de estabelecer uma relação (interpessoal) de “confiança” (Lalanda, 1998).

Deste modo procedemos à preparação do guião de entrevista, com alguns cuidados prévios que tivemos em conta: a saudação, a apresentação e uma breve introdução ao nosso objeto de estudo, bem como a definição dos objetivos propostos. De seguida elucida-se o entrevistado do tipo de questões a abordar e do tempo aproximado da entrevista. Solicitou-se autorização para a gravação da mesma e assegurou-se a confidencialidade dos dados.

“A entrevista insere-se na minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Sociologia da Educação e Políticas Educativas) a apresentar à Universidade do Minho, e tem por base alguns resultados de um estudo exploratório que realizei previamente. Trata-se, portanto, de um complemento importante para a compreensão do meu objeto de estudo. Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração e asseguro a total confidencialidade da informação aqui partilhada. Muito obrigada.” (extrato de apresentação)

Assim, após a preparação do guião, tivemos o cuidado de testar o mesmo, através, da realização de uma entrevista previamente agendada, para o efeito, informado o entrevistado que a mesma iria servir de pré-teste. No final, foi possível verificar que uma das questões não estava legível, e procedemos à sua correção e deste modo ao ajuste do guião, nomeadamente onde se questionava “O aluno estudar tem mais tempo para estudar em EaD?” passou a constar “ O aluno tem mais tempo para estudar na EaD?”.

A realização das três entrevistas, que adiante se passarão a designar por entrevista 1 (E1); entrevista 2 (E2) e entrevista 3 (E3) para uma melhor identificação do extratos que se vão apresentado, formam objeto de acordo prévio, relativamente à data da sua realização com os entrevistados face à sua disponibilidade, e ocorreram entre o dia 11 de janeiro e o dia 15 de janeiro. Apesar do tempo previsto para a entrevista estar estimado em cinquenta minutos, a primeira entrevista ultrapassou largamente esse tempo. O fato de nunca termos efetuado

nenhuma entrevista e não conhecermos o entrevistado, levou-nos a que nos primeiros trinta minutos se estabelecesse um diálogo ajudando a criar um ambiente de descontração, a “empatia”, que já referimos, foi fundamental para deixar o entrevistado mais à vontade, antes do início das questões e da gravação das mesmas. O sentimento de relação de confiança que se foi estabelecendo, foi possível de consolidar devido a este diálogo inicial. As questões que foram surgindo, e não estabelecidas previamente no guião, vieram mostrar-se nesta entrevista, como um reforço importante, pois foi possível captar algumas experiências, no que se refere às práticas do professor, no modelo de *E-learning*.

Estas questões não previstas no guião, e que dão *corpo* à entrevista semiestruturada, foram dirigindo outra discussão, sempre que achamos importante elucidar o entrevistado face às suas respostas. Nesta sequência estabelecemos algumas questões durante a conversação:

“Q.- Ou seja a avaliação é a mesma, quer seja para os alunos que estão em presencial, quer no ensino a distância?

Q. - Esse aluno tem de ter mais disciplina do que o aluno que está em sala de aula tradicional?

Q. - A confiança será um aspeto fundamental para eles se sentirem também acompanhados?

Q. - E já agora, agarrando um pouco nesse ponto, no ter acesso a outras fontes, à bibliografia, a outros meios informáticos que permitem ter acesso, no fundo, ao conhecimento. Também para os alunos as tecnologias podem facilitar a própria aquisição do conhecimento? nomeadamente não ter só o acesso à biblioteca mas acesso também a outras fontes documentais e bibliográficas?

Q. - Nesse sentido, não é difícil para um aluno que está a estudar a distância ter acesso à bibliografia neste caso?

Q. - E do ponto de vista do apoio técnico e administrativo, há algo a ser feito?

Q. - Significa que uma maior oferta de educação à distância, no fundo, pode colmatar, de alguma forma, as baixas taxas que se têm vindo a observar em regime presencial, nomeadamente no público adulto. A oferta formativa a distância pode ser motivo para ele ir frequentar o curso?

Q. - Na sequência da sua resposta, e em relação aos seus alunos, tem a perceção que por parte de alguns exista alguma espécie de estigma, relativamente ao aluno tirar uma formação superior na modalidade a distância?

Q. - Pode-se dizer que também há uma aprendizagem contínua para o professor em todo este processo?” (extrato de questões que foram surgindo ao longo da entrevista, para além das estabelecidas no guião).

É assente neste constante diálogo, entre entrevistado e entrevistador, que se pode afirmar que a entrevista é o próprio “processo comunicativo”, cujas palavras se tornam o principal veículo de uma experiência. Como refere Luís Enrique Alonso (2014), não obstante ser construída com base num discurso previamente preparado pelo entrevistador, a entrevista compreende igualmente as intervenções do investigador, partindo de um (projeto) de sentido, relacionado com um “contrato de comunicação” em função do contexto (social) ou situação.

Logo após a realização das entrevistas procedemos à sua transcrição, e respeitando a seriedade e a ética que deve obrigar a natureza de qualquer trabalho desta natureza, remetemos aos entrevistados a transcrição, para que a mesma pudesse ser validada.

### **Definição da população e amostra**

Em função dos objetivos da investigação, foi elaborado e aplicado como instrumento de recolha de informação um questionário tipo Likert (Anexo II). O inquérito submetido é constituído por duas partes sendo a primeira parte referente às variáveis independentes (ou de classificação), num total de 8 questões; e uma segunda parte constituída por variáveis dependentes, num total de 55 itens ou enunciados. O questionário foi disponibilizado numa plataforma aberta, que permite a criação e gestão de inquéritos *online* (**LimeSurvey**), entre o dia 30 de junho e o dia 8 de outubro de 2015. Considerando que a *amostra convidada* era constituída por 120 estudantes (correspondente a aproximadamente o número total dos alunos inscritos nos cursos (Mestrado em Ordenamento do Território e Sistemas de Informação Geográfica; Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Educação de Adultos; Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas; Mestrado em *E-learning* e Formação a Distância; Mestrado em Pedagogia do *E-learning*; Mestrado em Marketing Relacional; Doutoramento em Educação: Educação a Distância e *E-learning*) houve apenas 91 sujeitos que responderam (*amostra respondente*), sendo que, depois de eliminados alguns questionários por estarem incompletos ou não garantirem confiança, a *amostra produtora de dados* ficou constituída por 54 sujeitos.

## Tratamento de dados e análise dos resultados

Numa primeira análise efetuada constatamos através da tabela nº1 que os inquiridos que responderam são na maioria do sexo feminino, correspondendo a 37, num universo de 54 inquiridos. A maioria do total dos inquiridos situa-se na faixa etária compreendida entre os 31 e 50 anos correspondendo a 61%, ou seja 33 estudantes.

Tabela 1: idade / sexo dos estudantes

Idade \ Sexo	de 21 a 30	de 31 a 40	de 41 a 50	mais de 50	Total
Feminino	8	12	12	5	<b>37</b> (69%)
Masculino	5	5	4	3	<b>17</b> (31%)
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>54</b>
%	24%	31%	30%	15%	100%

Com base nestas observações, tendo em conta o sexo e a faixa etária de maior incidência, podemos concluir que a grande maioria destes estudantes que atualmente estuda a distância obedece a um “perfil característico”: feminino e que corresponde a sujeitos com idade superior a trinta anos. Este perfil, estudado por alguns autores (Martins *et al*, 2012, p. 10) e que demos conta anteriormente, vem confirmar os dados obtidos nesta primeira análise. Também nos é possível continuar a afirmar e no que toca a pós-graduações (mestrados e doutoramentos) em Portugal, continuamos a estar perante um ensino essencialmente feminizado, ou seja, com uma elevada participação das mulheres no ensino superior, como têm vindo a demonstrar os dados apresentados pela OCDE (2013;2014) no que toca à detenção do “canudo” não só de licenciatura, mas também em graus superiores, fator este visível por toda a Europa.

A tabela abaixo (tabela nº 2) vem demonstrar que estes estudantes (adultos) são na sua maioria trabalhadores (70%) o que pode refletir a sua escolha pela opção da modalidade de estudo, pois 67% e que corresponde a 36 estudantes que realiza o seu percurso académico sem qualquer componente presencial.



Tabela 2 – regime e modalidade de estudo

Regime	Nº alunos	Modalidade	Nº alunos
Estudante a tempo parcial - Desempregado	1 (2%)	B-Learning (componente presencial e e-learning)	18 (33%)
Estudante a tempo parcial - Trabalhador Estudante	38 (70%)	E-Learning (sem componente presencial)	36 (67%)
Estudante a tempo inteiro	15 (28%)		

É-nos igualmente possível verificar que estes estudantes circunscrevem a designação de “novos públicos” (OCDE) ou de “públicos não tradicionais” dado a visível participação no ensino superior e a sua integração no processo de aprendizagem enquanto adultos. Os vários regimes em que estes estudantes se encontram a frequentar o ensino superior, nomeadamente os já inseridos em contexto de trabalho, poderá vir ao encontro ao que alguns autores defendem, relativamente à expansão do ensino superior quando esta se expressa numa maior participação, em termos de necessidades de capital económico, humano, e desenvolvimento individual, representada não só os “alunos padrão” (Baxter & Britton, 2001, p. 87) mas outros grupos anteriormente excluídos.

Assim, para muitos destes estudantes, adultos, e já inseridos no mercado de trabalho, veem nesta modalidade de ensino uma oportunidade, como nos é possível constatar através do registo abaixo.

“Bem, pela minha experiência, no caso do curso que eu coordeno, o perfil do estudante do curso corresponde, mais ou menos, à faixa etária entre os 30 e os 45 anos, ou seja, são pessoas que estão integradas no mercado de trabalho e que, como disse, articulam a sua vida pessoal e profissional com o estudo.” (E.1)

“[...] porque torna possível compatibilizar os estudos com uma vida profissional intensa.” (E2)

“A opção pelo regime EaD deve-se essencialmente à facilidade de conciliar a vida profissional e familiar com os estudos.” (E.3)

Este fator, centrado na conciliação entre trabalho-estudo-família, parece apresentar-se como um fator de peso no momento destes estudantes (adultos e inseridos no mercado laboral) decidirem voltar a estudar. Quanto ao fator “distância” entre a residência habitual e local da instituição de ensino superior, pode ser vista como um menor peso no momento destes estudantes escolherem a Instituição onde se propõem obter a sua pós graduação. A diluição

de barreiras entre as fronteiras entre diversos países vem deste modo atenuar a distância. Ao verificarmos a tabela nº 3 que apresentamos de seguida, é possível demonstrar que estes estudantes não residem na sua totalidade em Portugal. Embora na sua maioria, o que corresponde a 70% dos inquiridos, se distribuam por diversas localidades/regiões portuguesas, 16 estudantes residem em cidades estrangeiras e optaram por fazer a sua formação superior a distância em Instituições de Ensino Superior portuguesas.

Tabela 3 – residência habitual dos estudantes

Estudantes a residir em Portugal								Estudantes a residir em outros países/cidades	
Arcos de Valdevez	1	Coimbra	1	Lourinhã	1	Olhão	1	Brasil (Rio Janeiro; Natal; Rio G.Norte)	9
Braga	2	Évora	2	Mafra	1	Peniche	1	Angola (Luanda; Lubango)	6
Cacém	1	Figueira da Foz	1	Marinha Grande	1	S. Brás de Alportel	1		
Caldas da Rainha	1	Horta	4	Monte Real	1	Santarém	1	Moçambique (Beira)	1
Caparica	1	Leiria	6	Montemor-o-Velho	1	Viseu	1		
Chaves	1	Lisboa	6			VNFamalicão	1		
<b>Total</b>	<b>38(70%)</b>							<b>16 (30%)</b>	

Esta análise permite-nos demonstrar que quer o ensino superior quer a própria universidade, no nosso caso a universidade portuguesa, atualmente encontra-se perante o desafio da internacionalização, ao observarmos que 30% dos estudantes que residem em outros países, optam por fazer a sua formação superior em Portugal. Com a diminuição de fronteiras entre e face aos estreitos vínculos existentes, como é o exemplo disso a própria educação transnacional, referida no primeiro capítulo, a internacionalização impulsiona e atrai os estudantes a realizar cursos no estrangeiro (López & Sanmartín, 2004, p.407). Deste modo, é possível assistir-se a um processo de integração de dimensão “internacional, intercultural ou global” (Knight, 2003, p. 2) com funções e oferta “pós-secundária”, por parte das instituições superiores, como refere esta autora.

É deste modo que a EaD vem acentuar esta abertura das IES para a internacionalização. Este fato pode ser percebido pelos próprios estudantes, ao observarmos os dados constantes do gráfico abaixo (gráfico I).



Gráfico I -A EaD face à Internacionalização

Ao se pronunciarem sobre a afirmação “A EaD impede a internacionalização do ensino superior”, 87 % dos estudantes inquiridos discordam com esta afirmação. Esta percepção pode ser consolidada com o registo oral por parte de uma estudante.

“Creio que as IES estão atualmente abertas ao EaD como forma de conquistar novos estudantes, internacionalizar-se e disseminar conhecimento.” (E.3)

Face à internacionalização, também a oferta formativa é disponibilizada, na atualidade, por uma grande parte das Instituições de Ensino Superior em Portugal, na modalidade a distância. A procura dos estudantes por esta via incide em diversas áreas de estudo. Observe-se o gráfico II.

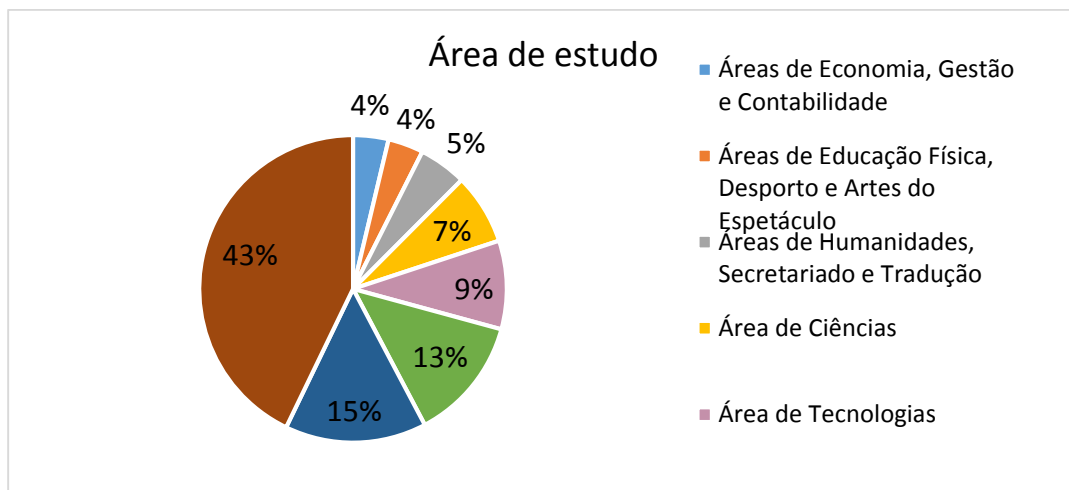


Gráfico II – Área de estudo

Podemos constatar, pelos dados recolhidos na nossa amostra, que são várias as áreas que os estudantes optam quando decidem estudar na modalidade a distância. Contudo, uma maior percentagem abrange a área das Ciências da Educação e Formação de Professores (43%), seguindo-se as áreas de estudo de Direito, Ciências Sociais e Serviços (15%). A posição demarcada da área das Ciências da Educação e Formação de Professores, e refletida nos dados apresentados no estudo o “Sistema de Ensino Superior em Portugal”<sup>48</sup> apresentado pela A3E’s (2012), ao destacar esta área como sendo a aquela em que o peso (relativo) dos mestrados é superior em todo o sistema, quando observada a frequência dos estudantes inscritos. Relativamente ao nível dos doutoramentos, este estudo aponta ainda como áreas dos inscritos com maior dimensão na oferta destes ciclos, as Humanidades, as Ciências Sociais e do Comportamento e a Engenharia.

Não obstante os dados observados face a uma maior incidência de estudantes nos cursos respeitantes à área das Ciências da Educação, e tratando-se de formação superior na modalidade de ensino a distância, procurou-se saber junto destes estudantes, se as diferentes áreas do conhecimento podem ser ensinada a distância. A resposta à questão “Qualquer área

<sup>48</sup> In: <http://www.fenprof.pt>

científica pode ser ensinada a distância.” foi objeto de análise, na tentativa de saber qual a percepção dos estudantes quanto à sua opinião.

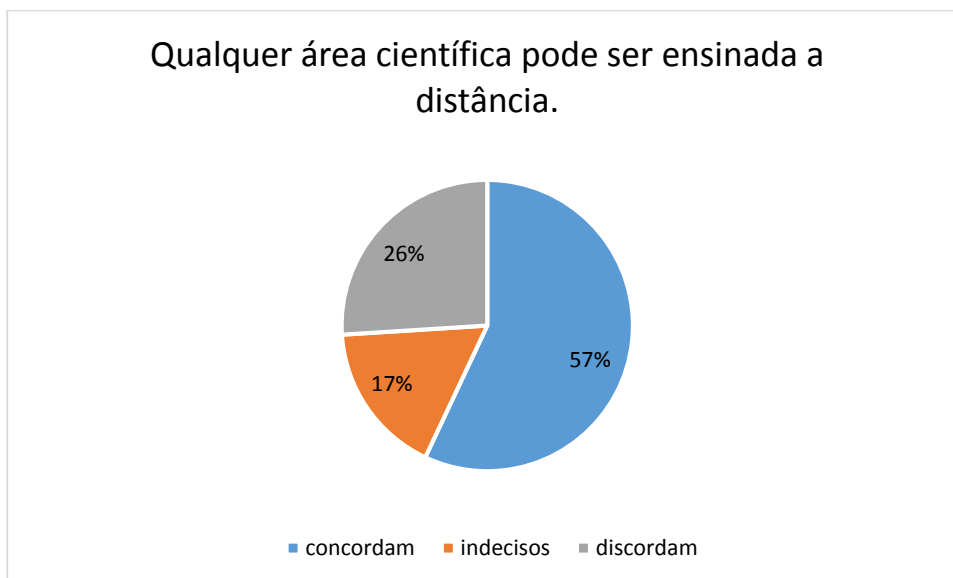


Gráfico III – Áreas científicas ensinadas a distância

Ao observarmos o gráfico III podemos constatar que apesar de 57% dos estudantes concordam que qualquer área científica pode ser ensinada a distância, 26% dos inquiridos discorda desta afirmação e 17% refere mesmo que não é possível ensinar qualquer área científica. Não obstante a variedade de cursos que atualmente as IES disponibilizam nas diversas áreas do conhecimento, em regime de ensino a distância (Schlickmann, Roczanski & Azevedo, 2008), verificamos que os dados do gráfico III vão de encontro à opinião dos entrevistados, para uns qualquer área científica pode ser ensinada a distância, sendo que algumas áreas específicas, que requerem componentes práticas, podem limitar o ensinamento.

“Sim, mas variando as estratégias pedagógicas.” (E2)

“Sim, todas. Há atualmente muita oferta de soluções: simuladores, laboratórios virtuais, laboratórios de música, etc. .” (E3)

“[...] eu penso que haverá algumas áreas científicas cuja especificidade não poderia ser ensinada a distância. Estou-me a lembrar, por exemplo, do curso de medicina. Penso que em áreas que têm componentes muito práticas, em que os conhecimentos práticos e o saber fazer são uma dimensão muito importante da formação tem que haver necessariamente uma formação presencial [...]. Penso que haverá áreas em que o professor e o aluno têm de estar envolvidos em experiências de interação, no saber fazer que as tecnologias poderiam limitar de alguma maneira, dou como exemplo a medicina.” (E1)

Ao termos em conta que a escolha destas áreas pelos estudantes, bem como a sua permanência nestes cursos/áreas, depreendemos, pelos dados obtidos no nosso inquérito, que esta opção de continuação dos seus estudos, se deve essencialmente pela necessidade de uma formação contínua, e que se pode traduzir por um desejo de progredir nas suas carreiras. Deste modo, a oferta do curso pretendido na modalidade a distância, apresenta-se como um potencial incentivo para quês estes estudantes voltassem a estudar, como é possível de se observar no gráfico abaixo.

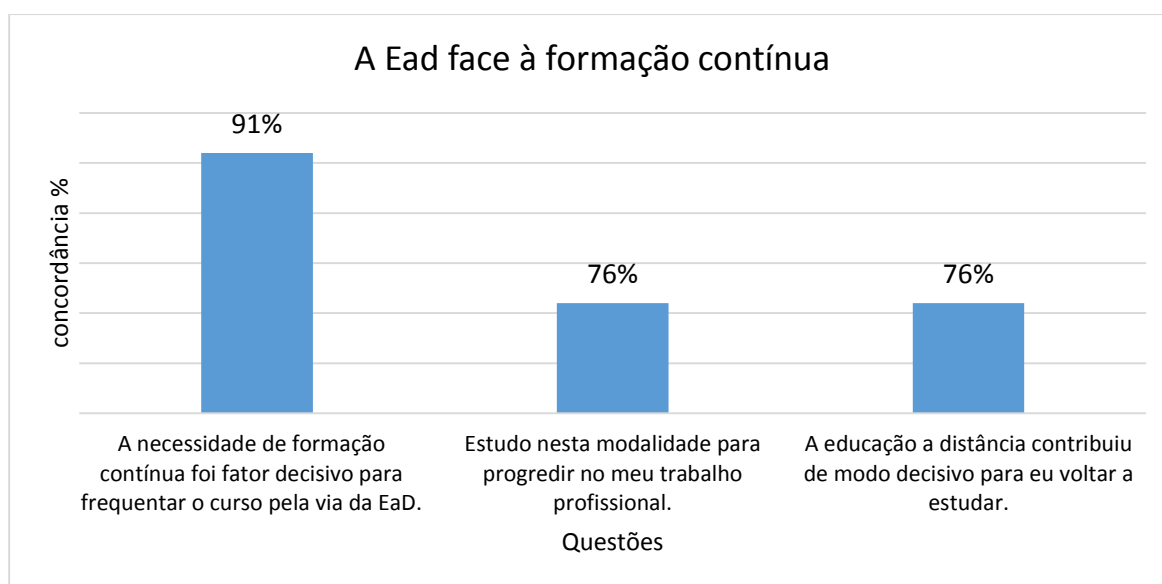


Gráfico IV - A Ead face à formação contínua

O gráfico IV representa as respostas de concordância obtidas a três questões presentes no questionário, o que nos pode ilustrar que estes estudantes adultos, “mature students”, veem

a educação como *empowerment*, pois como referem alguns autores (Baxter & Britton, 2001, p. 88) esta promove em simultâneo, a capacitação no sujeito para novas oportunidades de emprego, ou até de progressão na sua atual carreira, bem como para o seu autodesenvolvimento. Note-se que para 91% dos estudantes inquiridos a necessidade de formação teve um peso determinante para retomarem os seus estudos. É possível vislumbrar, através de algumas unidades de registo, que o fator da necessidade de progressão na carreira, tem um peso relevante, face à decisão dos estudantes retomarem os seus estudos.

“E, pelo conhecimento que vou tendo dos alunos e por aquilo que me vão transmitindo, em muitos casos, é para redirecionar a vida profissional ou para progredir na vida académica. Porque precisavam de obter uma licenciatura, por exemplo. Buscam um pouco mais de estabilidade na sua vida profissional.”(E.1)

No que concerne ao contributo da EaD para a frequência nestes cursos podemos recordar, face às leituras anteriormente efetuadas, em momento oportuno, que estes adultos estudantes ao não conseguirem “satisfazer esta necessidade” (estudar) através do ensino tradicional, por diversos obstáculos, procuram agora a continuação dos seus estudos a distância, aonde mais desejarem, e nos cursos que pretendem (Barberà *et al*, 2001, p. 111).

É nesta conciliação de fatores que a modalidade de ensino a distância parece contribuir para um maior flexibilidade para a concretização das atividades profissionais, abrangendo uma perspetiva de formação contínua, tendo em vista também a progressão profissional, quando decidem retomar os estudos superiores, como referem alguns dos nossos registos.

“Sim, totalmente de acordo.” (E3)

“[...] E, então, vieram agora, mais tarde, depois de já terem os filhos crescidos e mais autónomos, quiseram vir estudar nesta área[...] pelo conhecimento que vou tendo dos alunos e por aquilo que me vão transmitindo, em muitos casos, é para redirecionar a vida profissional ou para progredir na vida académica. [...].Buscam um pouco mais de estabilidade na sua vida profissional.” (E1)

Nesta conformidade, os dados do inquérito são reveladores de que a EaD foi a “porta” de entrada para voltarem a estudar, aliada a uma oportunidade para tentar melhores condições profissionais, o que vem coadunar com a visão de Serrano (2009, p. 236) quando refere que

os estudantes atualmente recorrem à universidade para obtenção de mais formação tendo em vista a ascensão e melhor vida profissional. Se tivermos em conta que 76% destes estudantes estudam nesta modalidade para progressão das suas carreiras, aliado ao fato do curso que pretendem ser na modalidade a distância, dá-mos conta que 76% destes estudantes adultos confirmam que este formato teve um peso substancial para voltarem à universidade.

Contudo, procurámos analisar, e com base no Gráfico V, como este processo de “retorno à escola” e de como as suas aprendizagens tem contribuído para a sua valorização pessoal, social e profissional.

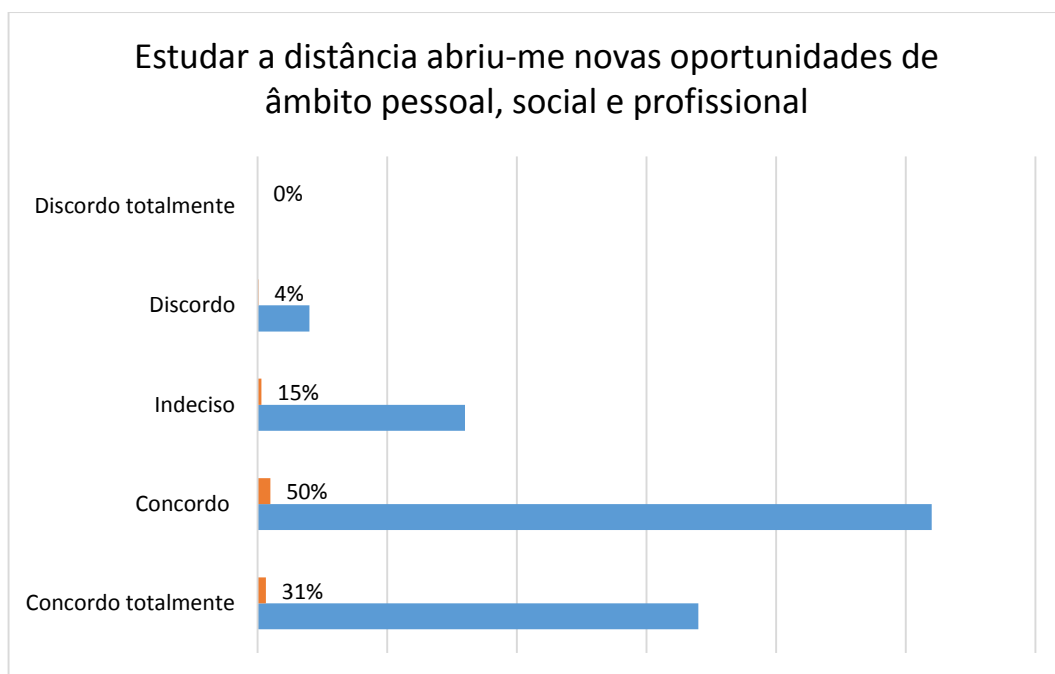


Gráfico V - Valorização pessoal, social e profissional

Constatamos que para estes estudantes o seu percurso académico tem contribuído para uma maior autoconfiança, quando se verifica que 81% dos estudantes concordam que as ações em torno da sua aprendizagem e experiências neste modelo, têm contribuído para adquirirem novas competências, que se manifestam em oportunidades de vários âmbitos (pessoal, social



e profissional). É com base nestes desafios em EaD que as competências se vão desenvolvendo, como nos relata uma estudante entrevistada.

“A maioria das pessoas que opta por este regime não tem a percepção dos desafios que vai enfrentar nesta modalidade (online), nem das competências que vai desenvolver. E, na minha opinião, são estas competências relacionadas com a modalidade *online* (uso da tecnologia, gestão e filtragem de informação, desenvolvimento do pensamento crítico, gestão do tempo e de atividades, cumprimento de prazos, socialização a distância, gestão emocional, etc.), que a tornam mais vantajosa e atrativa relativamente à modalidade presencial.” (E3)

São estas características que vão permitir ao estudante uma re(contrução) de identidade durante todo o percurso de aprendizagem a distância. No decorrer do seu desempenho formativo vão adquirindo determinadas “competências digitais” que são possíveis de “transferir” para outras esferas da sua vida. Competências que em outros contextos dificilmente seriam adquiridas e que agora conseguem transferir para contexto profissional. (Vargas, Catasùs e Cano, 2013, p. 337).

Neste sentido, e agora com um enfoque direcionado às competências e conhecimento, e que estes estudantes vão adquirindo, que os modelos de aprendizagem no ensino a distância devem responder não só aos planeamentos institucionais “mas também aos interesses dos estudantes, às diferentes formas de aprendizagem” (Giraldo, 2011, p.123) e às demandas sociais que impulsionam a oferta dos programas educativos, assim como ao aproveitamento das tecnologias, enquanto ferramenta auxiliar em todo o processo, e no modo como os estudantes a manuseiam esta mesma tecnologia.

Ao optarem por esta formação cujas tecnologias se encontram mais presentes na educação, onde a expansão da *internet* e o uso do computador (e que veio alterar os *modus vivendi* de grande parte dos sujeitos na sociedade atual) são diversos os desafios colocados a estes estudantes. Para alguns autores superar estes desafios passa por obedecer a determinadas características, os estudantes têm de estar “abertos para um processo mais autónomo” (Okada & Barros, 2010, p. 25), possuir determinadas habilidades para o uso das tecnologias, de modo a facilitar o seu processo de aprendizagem e possuir uma visão crítica, para que consigam selecionar o que é relevante e significativo.

Com base na observação do gráfico VI que damos conta que estes estudantes se sentem capazes de realizar a sua formação em ambientes virtuais.

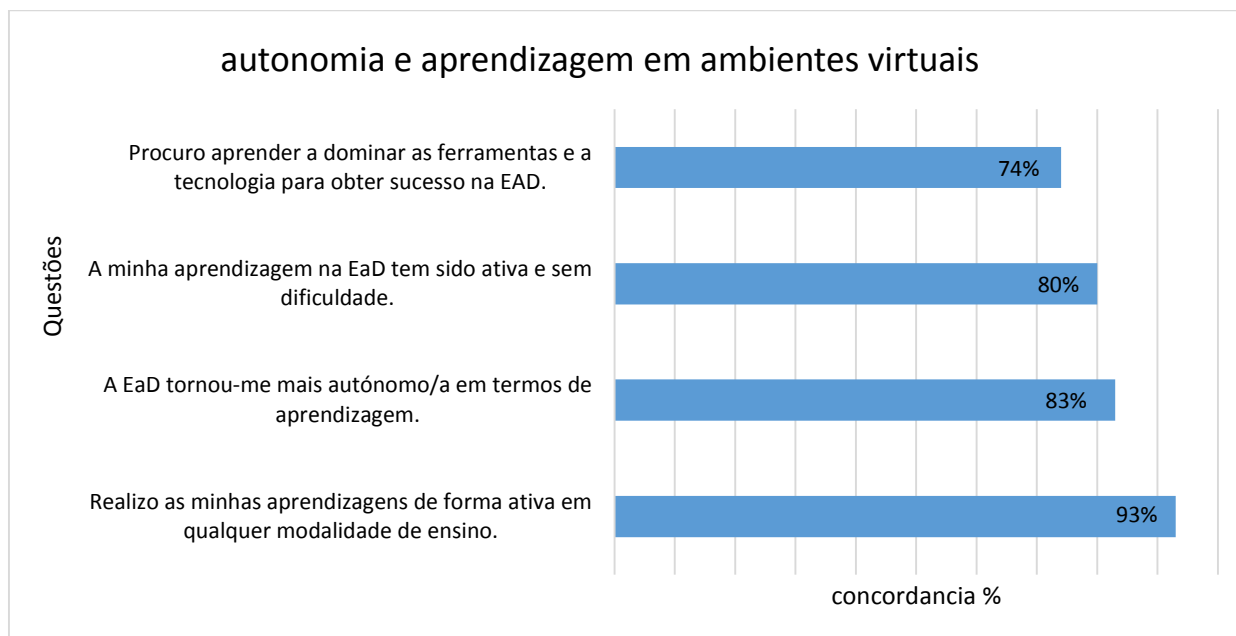


Gráfico VI – Autonomia e aprendizagem em ambientes virtuais

Na sequência do contexto abordado, nos parágrafos anteriores, podemos constatar que a maioria destes estudantes procura corresponder com sucesso aos desafios, nomeadamente no que concerne ao domínio das tecnologias. A preocupação em dominar as ferramentas tecnológicas, que o acompanha ao longo do seu trajeto, é-nos indicada no Gráfico VI quando se observa que 74% destes estudantes procuram aprender a dominar este campo de modo a garantirem o seu sucesso no curso a que se propuseram.

Este empenho, por parte destes estudantes, traduz-se não só, numa aprendizagem contínua face aos desafios tecnológicos, como lhes proporciona menores dificuldades ao longo da sua formação, tornando-os mais participativos e ativos. Verifique-se que 80% destes estudantes não apresentam dificuldade na sua aprendizagem em EaD, o que vem de encontro ao que os autores, citados anteriormente apontam, ao referir que estes sujeitos integrados em ambientes virtuais, tendencialmente, gostam de agir de forma rápida, fazem a sua planificação mental na realização das suas tarefas, são curiosos, gostam de pesquisar, são organizado, selecionam a informação por prioridades e interagem amplamente (Okada & Barros, 2010, p.

27). Pode-se ilustrar com o registo abaixo, que são estudantes com uma preocupação em dominar as tecnologias para obter sucesso na sua formação em EaD.

“Eu penso, que hoje em dia as pessoas usam as tecnologias de uma forma muito fluente e, por isso, penso que não têm dificuldade em integrar-se no curso, não é necessária nenhuma formação inicial.” (E1)

A presença de todas estas características e atributos serão mais visíveis quando maior for o domínio dos estudantes face às ferramentas e aos recursos de informação, à disposição proveniente de diversas fontes, o que lhes permite uma maior autonomia, e no nosso caso verificamos que 83% dos estudantes afirmam que a sua formação neste formato os tornou mais autónomo em termos de aprendizagem. Esta autonomia capacita-o, enquanto sujeito de aprendizagem, a um sujeito mais reflexivo, mais atento, mais crítico, e estas experiências ao longo da sua formação vão dando lugar a perceções conscientes capazes de reconhecer os seus avanços e limitações. Observe-se que 93% dos estudantes sentem-se capazes de realizar a sua formação em qualquer modalidade de ensino, seja presencial ou a distância. As suas experiências tornam-no mais autónomo, logo mais capaz de obter sucesso nos seus objetivos.

Mas para que estas experiências sejam sinónimo de sucesso para os estudantes, também é necessário, que em todo o campo educacional, se debata o diálogo *sobre e com* as tecnologias se devem posicionar “no campo organizacional, seja do funcionamento global da escola, seja na formulação e implementação do currículo” (Silva, 2001, p. 857). Recursos adequados para o ensino a distância, por parte das organizações educativas, incluindo cursos de formação inicial em TIC, como suporte básico a estes estudantes no que se refere ao domínio das tecnologias. Veja-se a este respeito o que demonstram alguns dos nossos registos.

“A plataforma é de uso muito fácil, muito intuitivo. No início da formação os alunos têm bastante suporte da unidade do ensino à distância para ajudar a minimizar algumas dificuldades que eventualmente existam.” (E1)

“Apesar de muitas instituições não apresentarem a formação em TIC como um requisito de seleção, a verdade é que ele é necessário. Claro que se pode aprender em simultâneo, mas as dificuldades (que já serão muitas) serão acrescidas.” (E3)

Estas percepções e experiências por parte destes estudantes adultos, que vão tendo lugar ao longo do seu processo de aprendizagem, possibilitam o desenvolvimento da sua própria identidade enquanto “aprendizes” (Field, 2012). Aprender é sinónimo de envolver, não numa parte, mas em todo o processo de aprendizagem a distância. Este envolvimento prende-se, também, com o grau de “satisfação com as tarefas educativas a realizar” (Barberà *et al*, 2001, p. 112) e que são propostas pelos professores. Este fator de envolvimento, e que já tivemos oportunidade de abordar no capítulo III, vai para além das considerações observadas, as percepções dos estudantes sobre o grau de concretização dos objetivos e expectativas esperadas por estes, no início da formação a distância, são por norma valorizadas no primeiro ano de estudo (normalmente) como referem estes autores. No entanto, este fator não assume uma “natureza estática” e muitas vezes os objetivos vão-se modificando ao longo de todo o processo. No que concerne à nossa amostra, observe-se o Gráfico VII que nos permite ilustrar a percepção dos estudantes relativamente ao grau de motivação no seu processo de aprendizagem.

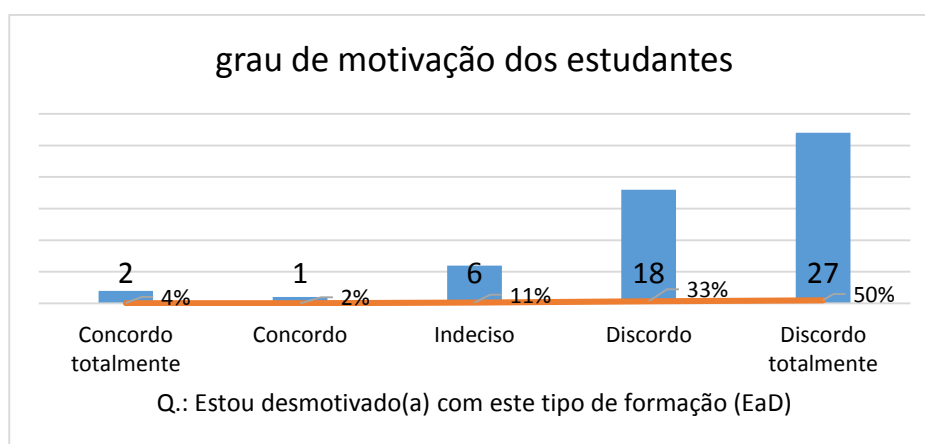


Gráfico VII – Grau de motivação dos estudantes

Assim, ao termos em conta que através da questão do nosso questionário *online* “Estou desmotivado com este tipo de formação (EaD)” verificamos que para 83% dos estudantes o seu processo de aprendizagem até ao momento tem correspondido às suas expectativas, o que corresponde a maior probabilidade de concretização dos seus objetivos. Tendo presentes estas observações tentamos perceber até que ponto a percepção destes estudantes, baseada na sua trajetória ao longo do seu processo de aprendizagem, é determinante face às suas expectativas

relativamente ao seu objetivo principal: a concretização do seu curso. Para obtermos algumas pistas neste sentido recordámos o que as leituras já nos tinha indicado anteriormente. O envolvimento dos estudantes em todo o seu processo, ao longo do primeiro ano torna-se crucial, sendo determinante se este persiste de modo continuado até à finalização do curso. (Barberà *et al*, 2001, p. 113). O envolvimento do estudante, o seu compromisso no projeto educativo passa a ser um fator determinante para o sucesso do estudante, como podemos observar no registo a seguir.

“Pela minha experiência, quando os alunos abandonam o curso, [...] por vezes é mesmo porque não existe um comprometimento com o projeto de formação e que não era algo que verdadeiramente queriam ou porque alguma situação pessoal os impediu de se envolverem e de prosseguirem com o desenvolvimento do curso...Ou então, porque não conseguiram de alguma maneira articular a sua vida pessoal e profissional com os estudos...Ou não conseguiram desenvolver a sua autorregulação, pois é necessária uma autorregulação por parte do estudante.” (E1)

“Algumas das desistências, e certamente muitas angústias, devem-se exatamente ao baixo nível de literacia digital” (E3)

Todo o envolvimento e compromisso por parte do estudante, fruto também das diversas experiências no contexto de aprendizagem, vão corroborando para o seu sucesso académico. Há no entanto outros fatores que vão incentivando o cumprimento deste objetivo. Não só determinadas características pessoais, que para se ser bem-sucedido nos cursos nesta modalidade importa destacar que essas características se situam ao nível da “automotivação, organização e autonomia na aprendizagem” (Machado & Gomes, 2011, p. 32) mas também a confiança que os estudantes demonstram na instituição de ensino superior se torna um valor acrescido para o sucesso.

No momento de projetar e continuar os seus estudos, é determinante que o estudante que estuda a distância confie e reconheça como séria a instituição (Vargas, Catasús e Cano, 2013, p. 338). Para estes autores, e com base numa investigação realizada no âmbito de

doutoramento, os estudantes de modo geral manifestam confiança não só na instituição, mas também no projeto formativo, confiantes que este modelo educativo (educação a distância) lhes vai permitir a assimilação de novas aprendizagens. Com base nesta perspetiva procurámos analisar o grau de confiança que os estudantes, relativamente à nossa amostra, conferem à instituição que estão integrados e ao projeto formativo.

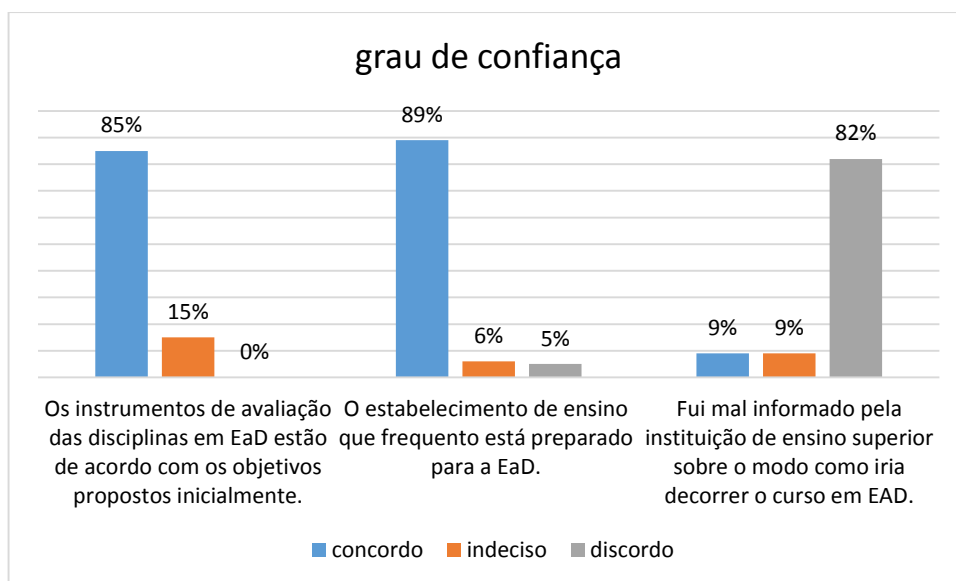


Gráfico VIII – Grau de confiança relativamente à instituição e projeto formativo

Relativamente ao grau de confiança, procedemos à análise das respostas a três questões do nosso questionário, para tentarmos compreender qual a opinião destes estudantes no que confere à fiabilidade, não só da instituição que frequentam, bem como aos processos e instrumentos inerentes à sua aprendizagem e aquisição de conhecimento. Da análise efetuada, e observando o gráfico VIII, é notório que para a maioria destes estudantes a confiança é traduzida pela sua concordância. Esta concordância pode ser, no nosso ponto de vista, projetada numa avaliação (positiva), relativamente aos estabelecimentos de ensino que frequentam, denunciando que estas instituições se encontram preparadas, logo aptas, para dinamizar os cursos na modalidade a distância. Observe-se que 89% dos estudantes sente confiança na instituição de ensino ao concordar com a afirmação “o estabelecimento de ensino que frequento está preparado para a EaD” e nenhum estudante discorda desta afirmação.

Enquanto sujeito de aprendizagem, integrado e participante ativo neste processo, a sua percepção (de âmbito geral) torna-se assim avaliadora. As múltiplas interpretações que estes estudantes retiram ao longo do seu processo de aprendizagem, são percebidas nas suas respostas, não só apresentadas no gráfico acima, bem como em alguns dos registos que apresentamos de seguida. Todas estas perspetivas são o fruto da sua experiência (real) em todo o contexto de aprendizagem.

“[...]Ao ser adotado o EaD, é necessário adequar serviços, processos e tecnologias que possam responder às necessidades deste regime de ensino.” (E3)

“[...] acho que em termos de apoio técnico e administrativo há requisitos fundamentais e complexos em que será necessário ter estruturas próprias para apoiar o funcionamento de um curso de educação a distância.” (E1)

A permanência no curso escolhido confere que as práticas, metodologias e métodos de ensino/aprendizagem, são aquelas anunciadas previamente pela instituição. Esta constatação é-nos traduzida pelas respostas à questão: “Fui mal informado pela instituição de ensino superior sobre o modo como iria decorrer o curso em EAD” ao demonstrar que 82% dos estudantes pode continuar a confiar na instituição e nas práticas de ensino/aprendizagem, pois não se verifica que houve informação incorreta, ou omissão desta, por parte da instituição. Em outras palavras, as dimensões chave anunciadas para o percurso académico, são aquelas com que o estudante vivencia na realidade. Estas dimensões propostas e os diversos parâmetros implementados em todo o contexto de aprendizagem, principalmente no que se refere aos instrumentos de avaliação, são os propostos inicialmente e correspondem aos implementados na realidade. Ou seja, os “procedimentos instrucionais dos cursos” (Martins & Zerbini, 2014, p. 279), que já tivemos ocasião de abordar anteriormente (cap. III), aqui focalizado na avaliação e na satisfação dos estudantes, e que devem de estar de acordo com as estratégias previstas para o curso superior na modalidade a distância. Estes estudantes confirmam esta dimensão quando se observa que 85% da nossa amostra concorda com a questão “Os instrumentos de avaliação das disciplinas em EaD estão de acordo com os objetivos propostos inicialmente”.

Julgamos que com a análise destas três questões vimos refletida a dimensão do grau de confiança que os estudantes detêm não só na instituição, mas também nas práticas educativas

adotadas inicialmente, que se vão desenvolvendo de acordo com os parâmetros estabelecidos e anunciados inicialmente. Estes vínculos de confiança, manifestados para com a instituição, permitem aos estudantes acreditar que o modelo educativo lhes assegura novos saberes e novas aprendizagens no âmbito dos seus estudos. Trata-se deste modo, de um marco de confiança sistémico pouco comum, num cenário *reflexivo* em que se situam atualmente as instituições superiores de educação tradicionais (Vargas, Catasús & Cano, 2013, p. 340). É neste sentido que para uma instituição promover a sua formação a distância deverá atender a vários fatores essenciais, como indica o registo abaixo.

“A parte tecnológica é muito importante – não pode falhar! Mas a parte pedagógica (uma formação adequada em metodologias do e-learning) é igualmente importante para garantir o sucesso das aprendizagens.” (E2)

“[...] os instrumentos de avaliação são fundamentais para analisar o passado, melhorar o presente e inovar no futuro.” (E2)

“Ao ser adotado o EaD, é necessário adequar serviços, processos e tecnologias que possam responder às necessidades deste regime de ensino.” (E3)

Se por um lado as observações de confiança analisadas anteriormente detêm um papel importante na promoção de ações (positivas) durante o processo educativo, por outro torna-se necessário observar como estes estudantes veem as práticas educativas dos professores. A literatura tem-nos demonstrado, ao longo do nosso trabalho, que as demandas da contemporaneidade são marcadas pela “incerteza, por mecanismos de resistência e por interesses mercadológicos” (Conte & Martini, 2015, p. 1204). É neste contexto que o educador, cada vez mais, se questiona sobre as metas educacionais, em realidades que acresce o fato da sua atuação se confrontar com contextos movidos pela “racionalidade técnica”. Da análise efetuada aos resultados do nosso inquérito, tentámos compreender a perceção dos estudantes, face ao reforço da aprendizagem e aquisição de conhecimento, expandida para além da sala de aula, onde imperam interações entre professor e aluno e que transformam a forma de aprender e ensinar. Observe-se o gráfico IX.



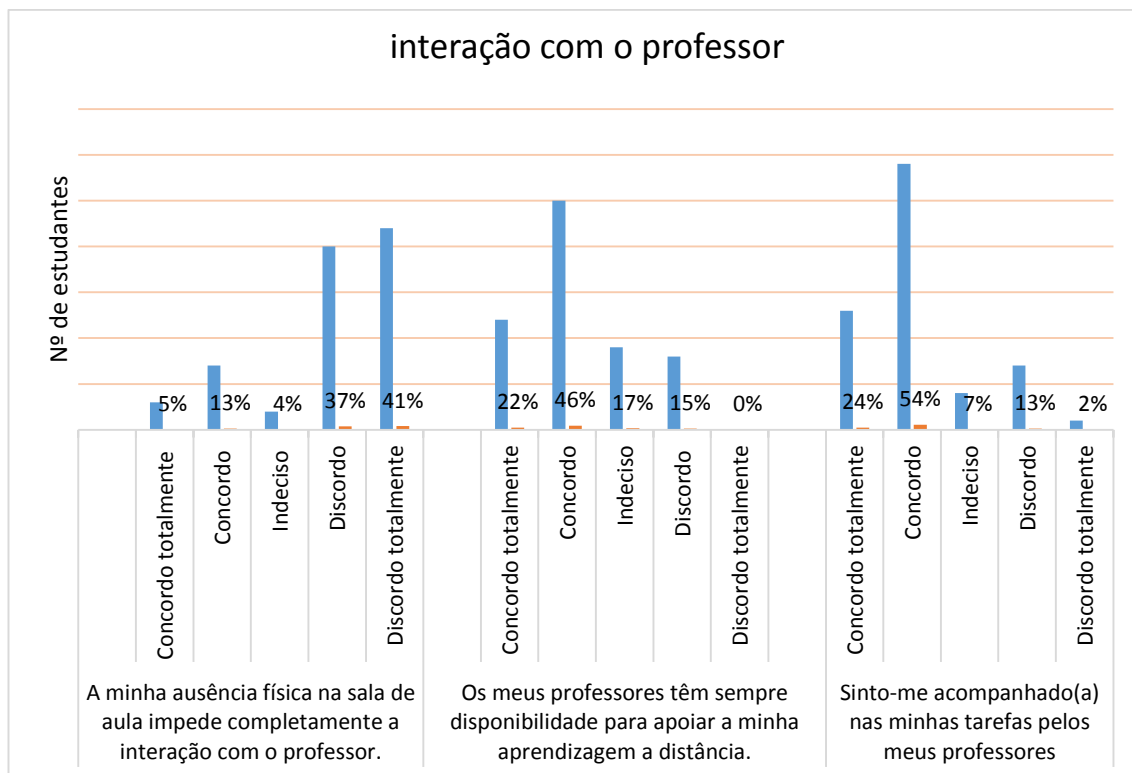


Gráfico IX – Interação com o professor

A análise efetuada no gráfico IX permite-nos ilustrar que a ausência física dos estudantes, face ao contexto em sala de aula, não significa ausência de interação com os seus professores, pelo contrário, 78% dos estudantes discorda da afirmação “A minha ausência física na sala de aula impede completamente a interação com o professor.” O que vem demonstrar que para a maioria destes estudantes mantêm relações de interação com os seus educadores, que ocorrem fora da sala de aula, e em torno da “aprendizagem virtual”. Neste sentido, e com base em alguns estudos exploratórios, esta relação é validada através do *feedback* do docente face às aprendizagens dos estudantes, durante o período académico, e que envolvem diversos canais de comunicação (Rodriguez; Estay-Nicular & Cranston, 2015, p. 107). Esta interação requer do professor novas exigências, como o saber lidar não só em ambientes virtuais, como lidar com diversos ritmos individuais de cada estudante, como já tinha-mos demonstrado com a literatura consolidada na parte teórica do nosso trabalho, e que agora alguns dos registos (abaixo) também nos dão conta.

“[os estudantes sentem a falta de interação direta com o professor?](...) encaro esta função do professor de educação a distância como um professor que tem de ter sempre bastante disponibilidade, tem de dar segurança e confiança ao aluno, em que tem de lhe dar uma resposta, portanto eu penso que é necessário sempre que os professores “acordem” com os alunos um tempo máximo de resposta.” (E1)

“(...) Através de uma ferramenta simples como o fórum ou o email, o estudante pode ter um apoio muito personalizado e em tempo real.” (E2)

Assim, o fortalecimento da relação entre professor-aluno surge inevitavelmente mediada através das tecnologias, facilitando a comunicação entre ambos, sem a necessidade de estar no mesmo espaço e tempo (Manso, Reyes & Redondo, 2013, pp.102-103). Esta comunicação é traduzida e apreendida pelos estudantes através do apoio dos seus professores durante o seu processo de aprendizagem. Atentos ao gráfico acima, observe-se que 68% dos estudantes refere que os seus professores estão sempre disponíveis no seu apoio à aprendizagem a distância, e 0% *discordou totalmente* deste fator. Veja-se igualmente, o que nos diz a esse respeito o registo de um dos professores entrevistados.

“Eu costumo dizer aos meus alunos “se eu não responder no prazo de 24h, sabem que no outro dia de manhã terão a resposta”. E eles confiam. Portanto, há uma relação de confiança que se constrói, em que os alunos sabem que não ficam perdidos, que não ficam sem respostas, que não ficam sozinhos, sem saber o que fazer. Eles sabem que num curto espaço de tempo terão resposta. Penso que esta relação de confiança tem de se construir. A interação vai-se construindo.” (E 1)

Reforçando esta opinião, e a dos estudantes, no que se refere ao acompanhamento dos professores, 78% dos estudantes sente-se acompanhado pelos seus educadores nas suas atividades. Esta constatação, centrada na tutorização (docente) em espaço virtual, vem fortalecer o estudante, para que ele desenvolva a sua capacidade de autoaprendizagem (Manso, Reyes & Redondo, 2013). Nesta autoaprendizagem baseada na interação mútua subjaz uma relação de confiança, que também deve passar pelo compromisso entres os atores (professor e aluno) como refere um dos registos

“ [...] os modos de funcionamento e de relacionamento entre os professores e os alunos vão-se construindo nesta relação de confiança que tem de existir e no comprometimento mútuo também.” (E 1)

“ [...] acho que este compromisso com o tempo máximo de resposta é fundamental. Ter respostas em tempo útil, penso que é fundamental. Se o aluno precisa de esclarecer uma dúvida para poder prosseguir com o seu trabalho, não pode ficar muito tempo à espera da resposta. O professor que leciona no regime de educação a distância sabe que tem de ter essa disponibilidade, tem de estar sempre atento e ver se está a ser necessária a sua intervenção em cada momento. Não pode ficar «ausente» muito tempo.” (E1)

É com base neste compromisso mútuo, na relação de confiança que se vai estabelecendo e na interação, que o estudante vai adquirindo uma maior autonomia, e desenvolvendo outras capacidades, que são sinonimo de aquisição de conhecimento.

Estes fatores também estão presentes na perceção dos estudantes, conforme demonstra a análise dos resultados à nossa questão, representada no gráfico abaixo (gráfico IX).

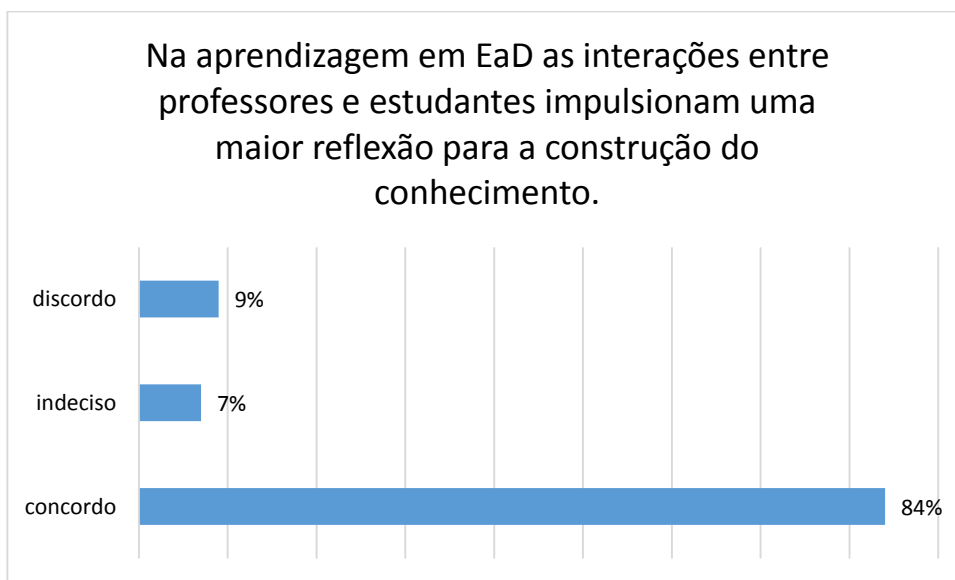


Gráfico X – Interação *versus* construção do conhecimento

Ao observarmos os resultados constantes do gráfico X verificamos que 84% dos estudantes concorda que as interações entre professor-aluno são impulsionadoras de uma reflexão, e que esta vem permitir a abertura para a construção do conhecimento. A interação operada na EaD favorece deste modo a partilha de conhecimentos, as trocas, o confronto e a negociação com outros agentes envolvidos (Depover, 2002, p.166) ocupando um lugar central na construção do conhecimento. Estes processos interativos, que emergem em contextos, neste caso fora da tradicional sala de aula, são valorizados não só pelo modo como se transmite o conhecimento, mas como ele próprio é produzido. As experiências de interação surgem deste modo refletidas como uma “pedagogia crítica” (Giroux & McLaren, 2007) não só envolvendo o professor, como o estudante, como outros atores.

Vejamos o que referem as docentes entrevistadas relativamente à questão colocada, dentro deste âmbito que aborda a interação e a construção do conhecimento.

“ [Considerando a sua experiência, em EaD as interações, entre professores e alunos e entre os pares, é impulsionadora de maior reflexão? Poder-se-ia falar que a EaD promove, se bem utilizada, a construção do conhecimento por parte dos estudantes?] (...) sim, eu quando penso na formação, quer seja no âmbito do curso ou mesmo nas unidades curriculares que leciono, penso sempre qual é que é o espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico. (...) crítica (...)um pensamento para além do pensamento do senso comum(...) pensamento mais elaborado acerca dos assuntos(...)um olhar de alguma maneira interventivo e também criativo sobre a realidade (...) as experiências em educação a distância também permitem que isto se concretize (...) elas se concretizarem através de um modelo participativo, em que há discussão de ideias, em que há partilha, penso que a construção de conhecimento por parte dos estudantes sai valorizada, se esses espaços de partilha e de crítica, de discussão e de debate existirem. Penso que modelos de funcionamento de educação a distância que privilegiem a discussão, o debate serão mais facilitadores desta construção de conhecimento, reflexão e desenvolvimento da capacidade crítica.” (E 1)

“Muito, porque em todas as tarefas há espaço para pesquisar, questionar, ter dúvidas, tentar, ver o que os colegas estão a fazer e comparar. Estas dimensões traduzem-se num conhecimento mais refletido e consolidado.” (E 2)

É em todo este processo que se insere também a modalidade da EaD e que acaba por emergir também um novo contrato didático, fomentado pela necessidade intrínseca de inovação, exigindo o uso sistemático e orgânico de novos instrumentos. O professor responsável pela didática (e escolha de situações) e o aluno confiante que os conhecimentos o levem posteriormente a uma posição (instrumental, técnica, teórica e conceitual) que lhe proporcione condições para adquirir conhecimentos, interpretar e significar problemas e questões de situações *adidáticas*. É nesta modificação baseada na relação professor-aluno, e que deve contemplar um momento de “rotura”, em que ele se sente capaz (sem depender do professor para a resolução de todas as suas questões) que o aluno se torna autónomo. Ou seja, o planeamento de um processo para situações *adidáticas* é “ensinar” e saber enfrentá-las é “aprender”. As relações didáticas neste processo passam pela forma de acompanhamento, pela semântica do contrato, sustentado também pela partilha do professor com outros membros, nomeadamente com o tutor. Esta figura surge como intermediário para eventuais quebras de assimetrias, nomeadamente o distanciamento físico do ambiente escolar, que pode afetar as interações didáticas, e na qual o tutor desempenha um papel importante. Projeta-se neste sentido uma ação compartilhada, em que o professor não é uma pessoa, mas uma “coletivo com múltiplas funções”. Ele torna-se o responsável por toda a conceção do curso, pelo processo da aprendizagem, pela avaliação, pelo conhecimento (Cruz, Santos & Cruz, 2014).

Estes novos espaços onde se promovem novas formas de ensinar, transmitir conhecimento, e de se produzirem novas estratégias no espaço educativo, são desafios *ad infinitum* propostos aos educadores. É neste (novo) contexto que a formação de professores para a docência *online*, como refere o autor Marco Silva (2010) necessita de contemplar a cibercultura, pois o contributo da educação para a inclusão do estudante (aprendiz) na cibercultura exige uma aprendizagem prévia do educador. É por este motivo que se torna necessário investir na “inclusão digital e cibercultural do professor” (Silva, 2010, p. 50) desafiando a formação contínua do professor e favorecendo a educação cidadã. Observando os resultados contantes do gráfico XI, podemos verificar qual a opinião dos estudantes relativamente à questão “É importante fomentar a formação de professores para a EaD”

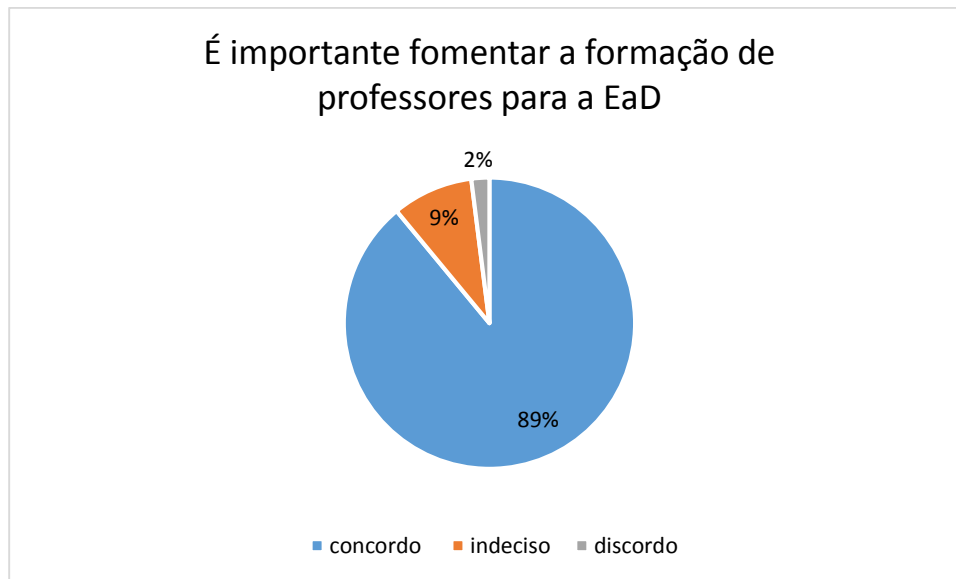


Gráfico XI – A importância da formação de professores em EaD

A percepção e opinião dos estudantes abrange, na sua maioria, posições que dão importância à necessidade de fomentar a formação de professores, quando se trata de educação a distância. Esta afirmação é constatada através da concordância de 89% dos estudantes. Quando nos referimos à formação de professores neste âmbito, inevitavelmente as práticas pedagógicas sofrem alterações com o impacto do papel das tecnologias e por isso torna-se indispensável, que neste contexto, a formação de professores seja também objeto de estudo, de pesquisa e reflexão, e não apenas colocada como meta indiscutível da educação (Peixoto, 2015). Observe-se ainda neste contexto e relativamente à questão colocada aos nossos entrevistados, qual o impacto das tecnologias no campo educativo, relativamente às práticas do docente.

“[Pode-se ensinar mais e melhor recorrendo às tecnologias da informação e comunicação? Ou estas apresentam-se como obstáculos à educação?] Em contextos de ensino, a tecnologia é apenas mais um meio que permite diversificar métodos de ensino e aprendizagem. Poderá ser facilitadora de aprendizagem se devidamente adequada aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem e se cumprir com os princípios da usabilidade.” (E 3)

“Como obstáculos, penso que não, de maneira nenhuma.(...)penso que as tecnologias de informação e comunicação facilitam muito a nossa vida de professores, porque os alunos têm diferentes formas de poder consultar a informação. (...)” (E 1)

Como foi possível observar, as tecnologias digitais não alteram a educação nos seus fundamentos, mas são necessárias novas pesquisas e mensagens a serem observadas, acrescentando que uma das visíveis ”consequências do desconhecimento da dimensão ativa dos sujeitos, quando utilizam as TIC, é a carga de responsabilidade atribuída aos sujeitos” (Peixoto, 2015, p. 324). Há assim toda uma tendência para deduzir que o fracasso no uso das TIC em educação se deve a resistências à mudança por parte do professor. É deste modo que se torna necessário fomentar pesquisas que integrem as tecnologias às práticas educativas, sendo que estas podem contribuir para uma escuta mais “criteriosa dos professores”.

Esta *escuta* não dispensa, igualmente, a análise de toda uma realidade (bem presente) quando se aborda a temática da formação docente, pois ela não constitui somente um conjunto de habilidades e competências que se vão adquirindo ao longo da prática docente, mas concomitantemente vão crescendo biograficamente.

O professor, enquanto profissional, não se separa da pessoa, e é com base nesta cumplicidade que António Nóvoa (2015) refere que na atualidade, também no que confere à formação de professores a distância, esta não se pode reduzir a uma modalidade totalmente a distância, dizendo mesmo que é impossível formar professores em cursos totalmente a distância. No entanto, a utilização de algumas estratégias de *e-learning* ou *b-learning* surgem com aspeto bem diferente, pois é aqui que a proximidade entre professor e aluno, através das redes sociais, grupos de encontro e de reflexão adquirem um potencial do ponto de vista da formação e para “construir conhecimento” (Nóvoa, 2015, p. 563). Apesar da distância, a interação remete para a discussão e permite a reflexão. Assim, a interação para este autor é a palavra-chave quando se aborda a formação de professores a distância, mas um momento presencial é fundamental quando se trata da formação inicial de um professor.

Com base nesta posição do autor relativamente à formação a distância para professores, procuramos aprofundar esta questão junto de alguns entrevistados.

“ [O que acha da formação de professores poder ser feita apenas na modalidade de EaD?] A formação de professores tem sempre na sua estrutura uma componente de iniciação à prática profissional, ou seja, têm de existir experiências práticas onde os formandos possam experimentar e ver-se no papel de educadores ou de professores. (...) as componentes de formação geral e científica, que se traduzem mais em saberes teóricos, podem ser realizadas em modalidades de educação a distância mas, depois, a dimensão da prática na formação de professores é imprescindível e tem que se conseguir fazer. Por isso, a modalidade de ensino a distância não traria em pleno o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que são necessárias ao educador e professor em formação, e que só a dimensão da prática e da interação com as crianças traria. As componentes de formação de iniciação à prática profissional têm, necessariamente, de ser feitas na prática, presencialmente.” (E 1)

“Há uma parte da formação que não pode ser substituída: o estágio, o estar em sala de aula com crianças acompanhado por um professor orientador. Tirando esta vertente tudo poderá ser feito em EaD.” (E 2)

Assim, e de acordo com o observado anteriormente, tendo em conta a formação de professores na modalidade de EaD, há uma parte da formação que poderá não cumprir (em pleno) o seu objetivo, uma vez que se trata de uma componente prática, a interação presencial é essencial.

Contudo, o impacto das tecnologias parece ter vindo a modificar a prática da atividade docente, sendo que estas alterações podem também passar por uma maior responsabilidade do professor quando se está perante o ensino não tradicional. É com base nesta reflexão que o gráfico XII nos demonstra a perceção que os estudantes têm face à responsabilidade do professor, no que concerne à sua prática pedagógica na EaD.



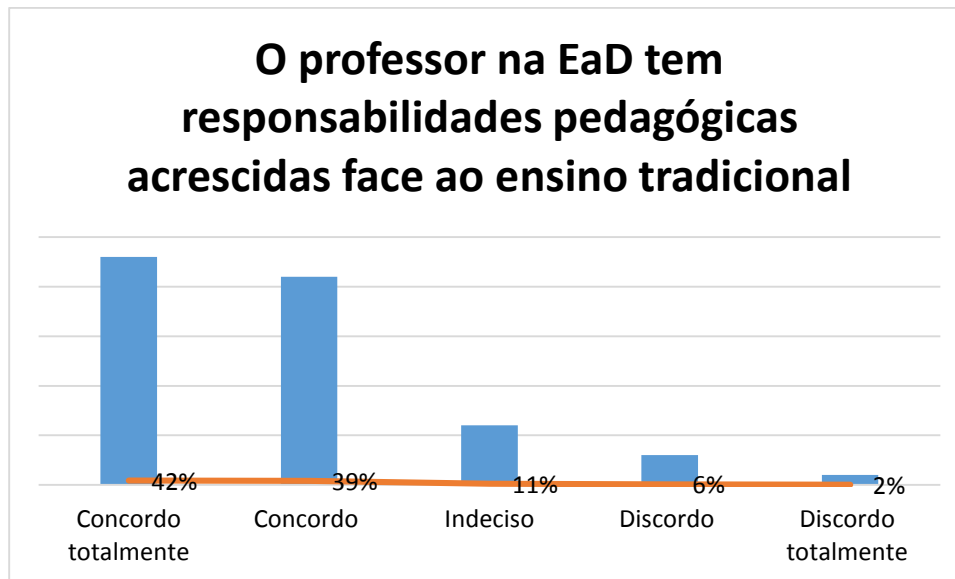


Gráfico XII – Responsabilidades pedagógicas do professor em EaD

Observamos que para a maioria dos estudantes, o que corresponde a 81% de concordância, as responsabilidades pedagógicas crescem para o professor quando se tratam de ambientes virtuais. Face a esta perceção, atenda-se também à opinião das entrevistas, neste caso docentes, quanto à questão igualmente colocada neste âmbito “Em EaD são exigidas mais responsabilidades pedagógicas ao professor. Em que aspetos?”

“[...] eu penso que são exigidas bastantes responsabilidades pedagógicas porque, por exemplo, se a interação se basear em fóruns, ou outros meios assíncronos, nós temos de escrever muito, temos de ser muito claros na nossa comunicação, temos de ter um discurso escrito bem estruturado, bem organizado, que não é tão espontâneo como nas relações interpessoais que se realizam presencialmente. [...] mais exigente, quer em termos de tempo, quer em termos da nossa capacidade de comunicar com clareza e correção em todos os momentos, seja numa comunicação com informação científica, seja mesmo em situações de comunicação sobre assuntos mais básicos (do funcionamento das unidades curriculares, do funcionamento do curso, por exemplo). Sim, esta modalidade de ensino exige-nos muito. É mesmo muito exigente.” (E

1)

“ É muito mais exigente para o professor. Tem que antever quais os conhecimentos prévios e potenciais dúvidas/dificuldades dos estudantes e preparar antecipadamente: instruções/enunciados claros, materiais necessários, *feedback*, avaliação. Em sala de aula, um professor pode adaptar, acrescentar, mas na EaD não há lugar a improviso.” (E 2)

Esta percepção e opinião dos professores vem deste modo convocar, no que se refere à prática profissional, aos saberes e à tecnologia face à pedagogia, uma aceitação que se traduz num “efeito de oportunidade” em que são reformuladas as suas práticas (Pouts-Lajus, 2002, p. 184). É nesta reformulação, que abrange muitas vezes a alteração de modelos de ensino, face à incorporação de diversificados perfis e objetivos, centrados na transmissão do conhecimento, que o estudante ao longo seu percurso vai construindo o conhecimento. Na EaD este estudante deverá estar integrado em todo o ambiente (virtual) de aprendizagem, interagindo com todos os atores de modo a ser bem-sucedido.

Neste sentido, procuramos saber qual a percepção dos estudantes face às suas expectativas, de modo a compreender também a sua perspetiva atual, de integração na “comunidade virtual”, de concretização, ou não, do seu objetivo primordial, e que se reflete na continuidade e/ou permanência no curso. Observe-se os dados a este respeito ilustrados no gráfico XIII.

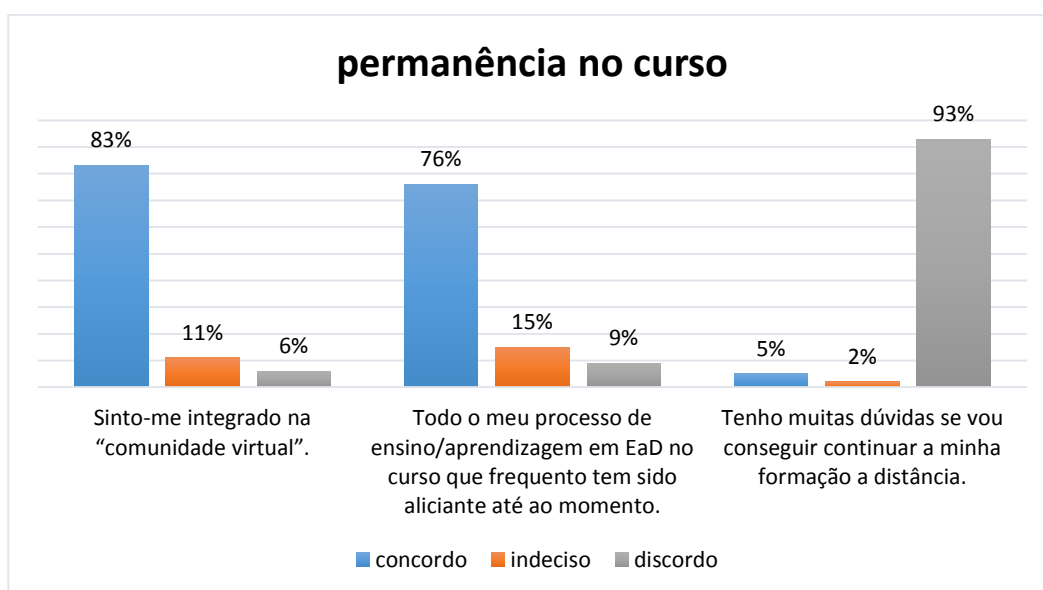


Gráfico XIII – Percepção dos estudantes face à sua permanência no curso

Dos resultados observáveis 83% dos estudantes sentem-se integrados na “comunidade virtual”, o que se pode traduzir numa maior confiança na construção (com sucesso) do seu percurso. Observe-se que 93% dos estudantes não tem dúvidas que vai continuar a sua formação nesta modalidade, o que nos permite dar ênfase a fatores quer da motivação, quer de envolvimento e interação com os seus pares. Estes fatores são importantes para a solidificação do processo de aprendizagem, assim como nas suas expectativas, pois 76% refere que a sua aprendizagem tem sido aliciante. Destas observações e de modo a tentar perceber quais as dificuldades na aprendizagem, que podem estar subjacentes ao fator de permanência no curso. Consolidamos com o registo abaixo.

“[Q. Os estudantes demonstram dificuldades na sua aprendizagem na EaD ou até o abandono do seu percurso académico?] Não existem dificuldades na aprendizagem na EaD, existem sim, formas de ensinar totalmente desadequadas para o EaD (infelizmente os casos são muitos!!) e que levam ao abandono.” (E3)

A permanência destes estudantes nos cursos superiores a que se propuseram, a concretização do seu projeto, inevitavelmente passa também pelos resultados esperáveis quanto à questão da qualidade, presente atualmente em muitos discursos, no que concerne aos cursos superiores a distância, e que se prende inevitavelmente com as práticas de avaliação e ao *feedback* dos estudantes a este respeito. Exemplificamos a este respeito os inquéritos disponibilizados no final de cada semestre, para aferir a opinião dos estudantes. Neste contexto, foram recolhidas opiniões dos estudantes, quanto à questão da avaliação deste modelo, e do modo como percebem os métodos de avaliação, face aos cursos presenciais. Observe-se o gráfico XIV.

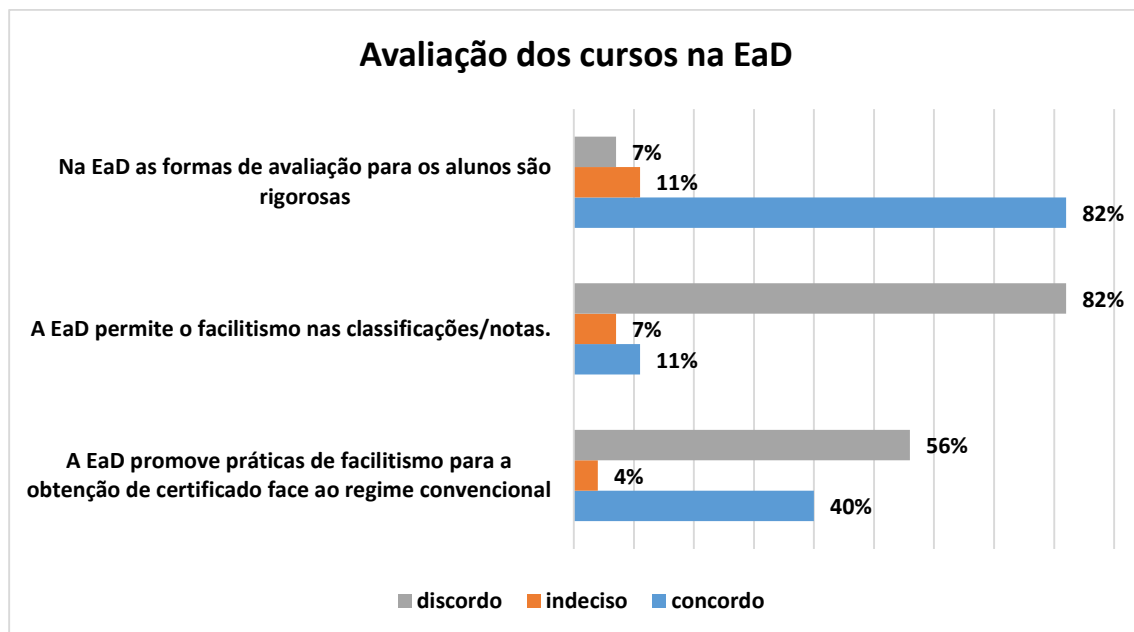


Gráfico XIV – percepção dos estudantes face à avaliação dos cursos superiores na EaD.

Num âmbito geral, e relativamente ao gráfico acima, pode-se referir, no que concerne às experiências dos estudantes ao longo do seu trajeto, estes percebem que a questão da avaliação tem sido coerente e respeita o proposto ao iniciarem o curso. Em termos de comparação, face ao regime convencional, as opiniões são mais divergentes, pois 56% discorda que haja práticas facilitadoras quando se trata de obter o certificado por meio da EaD, em relação ao regime convencional, e 40% dos estudantes concorda que pode estar presente, de algum modo, alguma dimensão facilitadora quanto à obtenção do certificado nos modelos de EaD.

Contudo, verificamos que para 81% dos estudantes as formas de avaliação têm sido rigorosas ao longo seu trajeto formativo. Este resultado pode traduzir-se numa maior fiabilidade, relativamente às suas respostas, ao compararmos que estes mesmos estudantes, (81%), foram unânimes ao se pronunciarem relativamente à questão do facilitismo nas classificações durante o seu percurso, em regime de EaD. Também nos é possível verificar, e tendo em conta o conteúdo similar de ambas as questões, os resultados aqui observados, correspondem a uma convergência de opiniões, se olharmos à percentagem dos resultados.

Face aos dados observados das três questões apresentadas, entendemos assim, que estes resultados continuam a ser objeto de discussão, quando em causa está a qualidade na educação a distância. Não obstante, muitos autores quando se referem à qualidade nos modelos de EaD, aludam que sempre que haja uma clareza, uma coerência articulada entre os objetivos de aprendizagem, as metodologias, os recursos e a evolução, ajustados aos parâmetros pedagógicos, a qualidade não deve ser colocada em causa (Aretio & Corbella, 2010, p. 159). Também neste sentido, registamos alguns dos relatos referentes à esta discussão.

[Q. Podemos dizer que os certificados académicos em EaD continuam a ser menos valorizados do que os certificados obtidos através de cursos apenas com frequência presencial?] De alguma maneira, eu penso que talvez, socialmente, haja a percepção de que um curso tirado a distância não tenha o mesmo valor que um curso feito com frequência presencial (...) no caso do curso que eu coordeno - e penso que o certificado nem sequer traz a referência que o curso foi feito num regime de educação a distância - procuramos que as competências que os alunos desenvolvem sejam equivalentes às dos cursos que são feitos por frequência presencial. Espero que essa ideia não se consolide muito, porque pela minha experiência, não é verdade.” (E1)

“Há muita EaD... Na EaD no ensino superior não acredito que haja facilitismo.” (E2)

“[...]discordo e creio que a ideia do facilitismo surgiu, por um lado, da confusão com a palavra flexibilidade, e por outro lado, porque o tipo de cursos oferecido neste regime estava associado a áreas científicas “mais fáceis” de ensinar em EaD. Também a pouca procura por este regime, assim como a escassa oferta, criaram o *mito* do ensino de segunda e do facilitismo. Creio que esta mentalidade está a mudar, quer pela competência comprovado dos formados neste regime e reconhecida pelas entidades empregadoras, quer pela experiência dos que passam pelo EaD, quer pelo desenvolvimento científico neste domínio.” (E3)

Atendendo os registos que acabamos de observar, a qualidade em EaD pode passar pela existência de regulamentação, observe-se o que uma das entrevistadas refere a este propósito

“Regulamentação oficial que venha clarificar a EaD é fundamental para impulsionar esta modalidade de ensino com qualidade. Enquanto tivermos uma entidade reguladora do Ensino Superior que vincula a forma de ensinar a distância aos modelos e currículos presenciais, dificilmente as IES poderão inovar e aumentar a oferta formativa, tornar esta modalidade mais atrativa e alternativa.” (E3)

Esta regulamentação poderia atenuar eventualmente algum a preconceito que hoje ainda se observa nos modelos de ensino a distância. No entanto, este preconceito pode ter na sua origem alguma construção social que ficou marcada em algum momento, e atualmente transita para o panorama da Educação a distância no ensino superior.

A presença deste preconceito ou “estigma” é também sentido por parte de alguns dos estudantes. Foi questionado no nosso inquérito *online* através da afirmação: “Sinto-me estigmatizado por outros alunos que obtêm certificação de formação superior pela via tradicional.” Dos dados recolhidos 11% dos estudantes sentem-se estigmatizados, ao concordarem com esta afirmação, de algum modo o estigma pode continuar ainda presente quando se abordam os modelos de ensino a distância, face ao modelo tradicional. A percentagem de estudantes “indecisos” quanto a esta questão situa-se nos 19%. Contudo, 70% dos estudantes não se sentem estigmatizados por frequentarem um curso superior a distância. Estes últimos resultados foram promotores para uma questão, em conversação com um dos entrevistados, não estabelecida no guião de entrevista.

[Q. (...) e em relação aos seus alunos, tem a perceção que por parte de alguns exista alguma espécie de “estigma”, relativamente ao aluno tirar uma formação superior na modalidade a distância?] Não, não tenho essa perceção.” (E1)

Alguns traços do preconceito podem surgir por vezes por parte de alunos que frequentam o ensino tradicional ao estabelecer contato com os que frequentam o ensino a distância. Alguns estudos demonstram, através da identificação de atitudes de estudantes universitários presenciais face aos cursos na modalidade a distância, nomeadamente em regime semi-presencial, cujos resultados indicaram existir preconceito contra a educação a distância no meio académico, identificada uma "atitude geral negativa" (Corrêa & Santos, 2009, pp. 293) desfavorável a esta modalidade. Foram evidenciada nas respostas apresentadas pelos participantes como "picaretas" e "incompletos". É neste sentido que para estes autores a identificação de determinados fatores reveste-se de um "paradigma difícil de ser quebrado” havendo dificuldades em adotar condutas compatíveis com modelos de EaD (*idem*).

As atitudes dos estudantes que abrangem esta dimensão tornam-se importantes a ter em conta, quando cada vez mais se fomenta a EaD no ensino superior. Assim como o tema em

torno do isolamento, ou perspectivas que (des)promovam a EaD . Neste âmbito importa observar alguns dados recolhidos e evidenciados no gráfico XV.

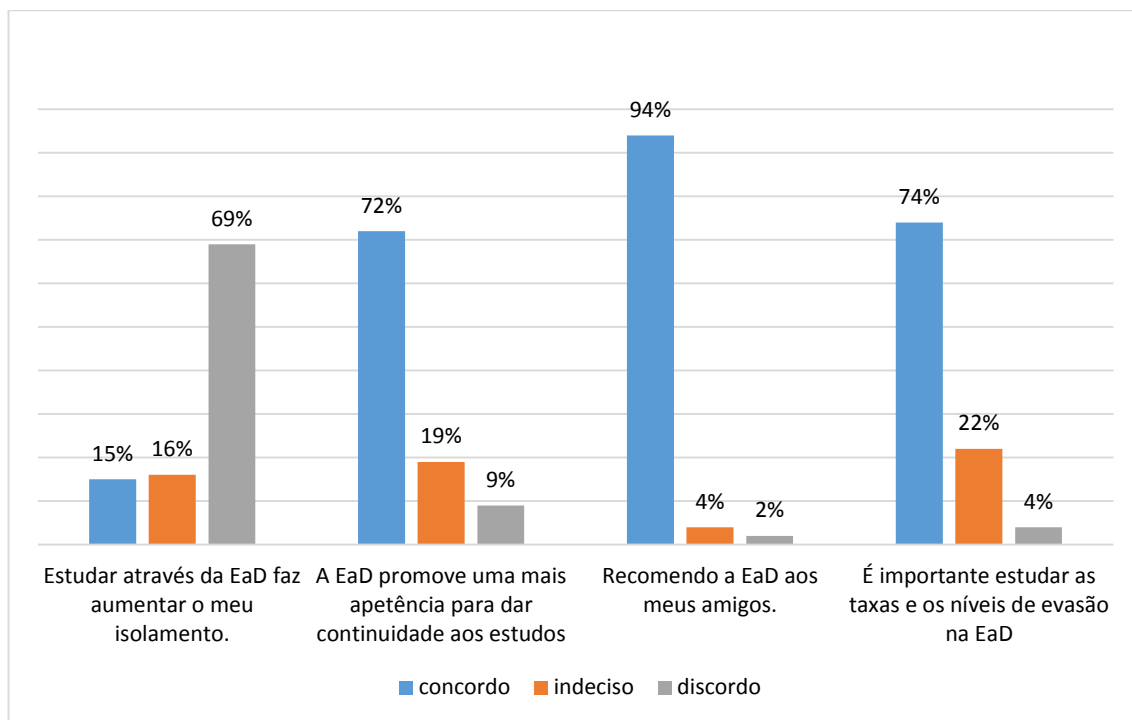


Gráfico XV – Percepção dos estudantes face à (des)promoção da EaD.

Não obstante para 69% dos estudantes da nossa amostra não se sentirem isolados durante o processo de aprendizagem, 31% dos estudantes, tendo em conta que 16% se sentem indecisos quanto a esta questão, esta modalidade de algum modo vem provocar este sentimento de isolamento. Tentamos completar esta leitura com o registo abaixo.

“[ Q. A Educação a Distância promove o isolamento dos estudantes?] (...) se, por exemplo, os alunos forem envolvidos em fóruns de discussão, em sessões síncronas, etc., a interação é facilitada e pode atenuar a sensação de isolamento que, eventualmente, os alunos possam sentir. Às vezes, esse isolamento não é nem mais nem menos do que aquele tempo de estudo em que o estudante tem de estar em autonomia, dedicado ao seu estudo, às suas pesquisas e trabalhos.” (E1)

“Olhando para as primeiras gerações de EaD, a resposta é claramente afirmativa. Contudo se olharmos para os novos hábitos de comunicação e socialização das pessoas e a forma como a *web* conectou as pessoas em inúmeras redes, o isolamento na EaD só depende do modelo adotado pela instituição, do perfil dos professores e da turma onde se está inserido.” (E3)

“Se forem planejadas uma grande quantidade de atividades colaborativas a interação entre colegas é enorme. Contudo, se tal não estiver previsto pode acontecer um estudante nunca tomar a iniciativa de contactar com os colegas (dúvidas, dicas, apoio) e ficar bastante isolado.” (E2)

Nestes registos a importância dos momentos de interação parecem estar intimamente ligados à questão do isolamento. Não só entre professor e estudante, como o próprio estudante que terá de ter uma atitude pró-ativa em todo o seu processo, e ao modelo adotado que terá de proporcionar momentos de mais interação, rejeitando deste modo situações de isolamento.

Por outro lado, toda esta envolvimento e promoção de condições e que permitam o compromisso do estudante na construção do seu projeto, pode apresentar-se como promotora de mais apetência para a continuação aos estudos. Se observarmos 72% dos estudantes concordam com essa posição, o que pode demonstrar que estudar a distância no ensino superior é uma opção significativa e positiva. Observe-se neste sentido que 94% dos estudantes recomendam a EaD.

A combinação destes fatores pode permitir dar relevo a estudos que se centrem nas taxas e níveis de evasão, ou seja, estudar os fatores que estarão, então, mais subjacentes ao abandono. A concordância por parte de 74% dos estudantes, nestes estudos corrobora com alguns registos dos entrevistados.

“Sim, é sempre necessário conhecer melhor o fenómeno da evasão do ensino superior. No EaD há tendência para se registarem maiores taxas. Eu acharia interessante um estudo que comparasse entre presencial e EaD a motivação à entrada (ou seja, muitas pessoas que optam por EaD é porque não têm muitas condições/disponibilidade e chocam com o grande volume de trabalho e exigência).” (E2)

“Sim, os instrumentos de avaliação são fundamentais para analisar o passado, melhorar o presente e inovar no futuro.” (E3)



“Eu penso que sim, eu penso que é sempre necessário perceber quando existe abandono por parte dos alunos, é sempre necessário perceber as razões para que, de algum modo, também os modos de funcionamento possam ser questionados e haja sempre, uma perspetiva de melhoria e evolução, quer ao nível de recursos, quer ao nível das metodologias.” (E1)

Esta perspetiva de melhoria dos processos e evolução da EaD passa também por diversos fatores que ainda não se consolidaram, ou se apresentam dependentes de outros fatores para além dos modelos, dos atores e das instituições de ensino superior, como referem os registos das entrevistadas.

“[Q. Acha que a EaD está em grande medida motivada por razões económicas? Ou é apenas necessidade de sobrevivência das IES? Haverá outras razões?] Penso que o grande motivo, neste momento em Portugal, é a captação de novos públicos e as IES posicionarem-se “na linha da frente”, apesar do EaD ainda não ter sido verdadeiramente adotado em Portugal. A oferta EaD ainda é escassa e, na sua maioria, pouco inovadora, não conseguindo por isso ganhar dimensão e popularidade junto dos potenciais estudantes. As turmas geralmente são pequenas, iniciando com cerca de 30 estudantes, dos quais cerca de metade desiste, o que torna este regime insustentável e dispendioso.” (E 3)

“ [...] o surgimento de educação a distância em instituições de ensino superior, deverá ser baseado numa abertura à inovação das suas práticas, ao desenvolvimento da própria instituição, ao perceber que no contexto atual as pessoas têm uma maior literacia digital, podemos dizer assim, e estão também mais abertas ao uso das tecnologias e a perceber que existem novos modos de aprender e de ensinar que também podem ser adotados. Penso que seria isso, de querer inovar, de querer flexibilizar práticas, de querer reconhecimento social também, de querer alargar a oferta formativa.[...]”. (E1)

Todos estes fatores demonstram de algum modo que as instituições de ensino superior se debatem com processos, procedimentos, causas (social, económico e cultural) cuja resistência ou condicionamentos, estão além do compreensível numa primeira instância e terão de ser aprofundados.

## Reflexões finais

Precedem neste momento quatro capítulos até chegarmos a este ponto. Não temos como pretensão neste espaço responder a todas as questões que fomos apresentando ao longo deste trabalho. Tentamos sim contribuir para que de alguma forma alguns dados recolhidos nos possam conduzir a algumas reflexões, pistas e a futuras discussões.

Ao observarmos os capítulos que sustentam toda a parte teórica, damos conta que são inúmeras as transformações que emergiram desde o Estado-nação até à Escola Democrática (de massas) em Portugal. Com a passagem para a Escola Meritocrática e alimentada pelos acentuados processos de globalização, impulsionam toda uma agenda de cariz neoliberal. A mercadorização do conhecimento, torna-se neste quadro de mudança, o produto da “indústria” do ensino superior, como refere os autores anteriormente estudados. A todo este panorama acresce a abertura para a inovação tecnológica, o incentivo para as tecnologias da informação e comunicação (TIC), já não se trata só da circulação de ideias e bens, agora as pessoas e suas qualificações são colocadas perante a constante (e indefinida) Educação ao Longo da Vida.

E para se acompanharem estas mudanças ao sujeito não basta somente pensar a vida sob uma perspetiva quantitativa (duração da vida) mas também no aspeto “qualitativo”, dos processos que ocorrem ao longo da vida e da sua estruturação sociocultural. A educação passa a compreender todos os aspetos da vida: *aprendizagens formais, não formais e informais*. A educação ao longo da vida parece responder a uma "necessidade económica e social de primeira ordem" (Alheit & Dausien, 2008, p. 25). Estas transformações e configurações vieram provocar a expansão da educação superior, não só para alunos da “idade padrão” como para “mature students”.

Aos discursos propostos para a abertura da universidade oferecer em vários momentos da vida a possibilidade *aprender a distância* (Delors, 1996) esta tem respondido com vários os modelos e formatos que estas começaram a disponibilizar. É aqui que se insere a oferta formativa dos cursos superiores de pós-graduação dados a distância. A educação a distância no ensino superior, nomeadamente em algumas instituições de ensino superior em Portugal, veio deste modo mostrar-se como uma oportunidade para este público adulto retomar os seus estudos.

Ao centrarmos-nos na observação e análise dos dados recolhidos anteriormente, constatamos que este público é adulto com idade superior a trinta anos, obedecendo a um perfil característico feminino. Apesar de inseridos já no mercado de trabalho, veem na modalidade de ensino a distância uma oportunidade de progressão na carreira. Neste sentido, este modelo torna-se aliciante pois permite a estes estudantes conciliar a vida profissional com a pessoal. Paralelamente vem possibilitar que outros estudantes, de outras nacionalidades e residentes em outros países, possam frequentar o curso superior escolhido, em instituições de ensino superior portuguesas. Para estas instituições esta é uma forma de conquistarem novos públicos e internacionalizar e disseminar o conhecimento.

Contudo, estes estudantes, para obterem sucesso no seu trajeto académico, torna-se necessário que estes respondam positivamente aos desafios que lhe são colocados. O domínio das tecnologias apresenta-se como condição inicial. Este empenho acaba por se traduzir numa aprendizagem contínua face aos recursos tecnológicos disponíveis, e lhe como proporcionará momentos de maior interação. Salienta-se no entanto, que esta aquisição de conhecimentos técnicos capacita-o de competências técnicas que transitam para além da esfera académica, transferindo-se para a esfera profissional. Quanto maior for o domínio do estudante face às ferramentas, maior autonomia ele terá no processo de aprendizagem em ambientes virtuais. É nestas experiências que vão decorrendo ao longo do seu processo de aprendizagem, que se vai desenvolvendo a sua própria identidade, enquanto aprendiz (Field, 2012). Aprender significa em todo o processo de educação a distância, *envolver*.

Para que ocorra este processo natural de envolvimento, com o ambiente, com os seus pares e com o professor, estes estudantes têm de sentir motivados. Esta motivação parte essencialmente do próprio estudante, pois terá de haver um comprometimento sério com o seu próprio projeto de formação, uma autorregulação das suas práticas de aprendizagem, e uma elevada organização, que conferem a autonomia.

Mas o sucesso na sua formação superior, não passa apenas por estas características. A confiança apresenta-se como um dos aspetos construtores na assimilação de novas aprendizagens. Confiança na instituição que estão integrados, no modelo e projeto formativo de aprendizagem (a distância). Confiança também nas práticas educativas adotadas inicialmente, que se vão desenvolvendo de acordo com os parâmetros estabelecidos e anunciados inicialmente. Estes vínculos de confiança, manifestados para com a instituição,

permitem aos estudantes acreditar que o modelo educativo lhes assegura novos saberes e novas aprendizagens no âmbito dos seus estudos.

A interação com o professor surge como um dos pontos com maior impacto no processo de ensino-aprendizagem a distância. A análise aos dados recolhidos vem demonstrar que para a maioria destes estudantes mantêm relações de interação com os seus educadores, que ocorrem fora da sala de aula, e em torno da “aprendizagem. virtual”. Esta relação é validada através do *feedback* do docente face às aprendizagens dos estudantes, durante o período académico, e que envolvem diversos canais de comunicação (Rodriguez; Estay-Nicular & Cranston, 2015, p. 107). Esta interação requer do professor novas exigências, como o saber lidar não só em ambientes virtuais, como lidar com diversos ritmos individuais de cada estudante. Todas estas exigências traduzem-se em responsabilidades pedagógicas acrescidas. “Em sala de aula, um professor pode adaptar, acrescentar, mas na EaD não há lugar a improvisado” (extrato de relato E2)

A disponibilidade do professor transmite ao estudante um ato de confiança. Mas para isso tona-se necessário que haja um acordo entre ambos, para que se estabeleçam "tempos de resposta". É com base neste compromisso mútuo, na relação de confiança que se vai estabelecendo e na interação que o estudante vai adquirindo e fortalecendo uma maior autonomia. Toda esta interação vem favorecer deste modo a partilha de conhecimentos, as trocas, o confronto e a negociação com outros agentes envolvidos acabando por ocupar um lugar central na construção do conhecimento. Estes processos interativos, que emergem em contextos, neste caso fora da tradicional sala de aula, são valorizados não só pelo modo como se transmite o conhecimento, mas como ele próprio é produzido. Todas as tarefas que compreendem espaços de pesquisa, de questões, de reflexões, e todas estas dimensões, traduzem-se num conhecimento mais refletido e consolidado.

Este conhecimento, curricular e profissional que também emerge das redes, de comunidades de práticas, onde são visíveis ações como o articular e organizar o conhecimento existente, vem renovar e ampliar o conhecimento dos que integram as redes. Como refere (Carrilho, 2011) é neste sentido que a "gestão do conhecimento" é colocada como estratégia para inovar as comunidades virtuais, vindo transformar o conhecimento em capital ativo da rede, sincronizando e juntando as estratégias da rede, com as capacidades e competências dos seus membros, bem como das características dos contextos culturais em que se dá a interação.

Assim, e tendo por base toda a literatura que cada vez emerge em torno da Educação a distância no ensino superior, julgamos ser necessário continuar a promover estudos e reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem. Contudo, alguma da literatura parece tentar desafiar o leitor, limitando-se muitas vezes, a descrever e comparar as práticas em contexto de sala de aula presencial face ao ensino a distância. A necessidade de manter uma coerência articulada entre um ambiente e outro, focando outros aspetos, outros estudos promotores de reflexões e outras questões serão um contributo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da EaD. Face à realidade do ensino superior a distância, o seu objetivo final traduz-se na arte de transmitir conhecimento (através do professor), como tornar o conhecimento acessível no processo de aprendizagem e que este se torne, o “saber do aluno”. É inevitável que para que tal aconteça, a responsabilidade do professor e do aluno terá de ser pautada num “contrato didático” (Cruz, Santos & Cruz, 2014) onde se inserem regras implícitas e explícitas, que se vão modificando à medida que o aluno evolui na sua relação com o saber.

Também o papel das TIC tem contribuído para profundas alterações no espaço educativo. Partindo do princípio, que toda a educação que faz uso das TIC é um processo de construção, e não é uma *check list* que se vai aplicando, será benéfico assegurar com objetividade (que se traduz em progresso científico) todos os processos inerentes ao progresso, e aos efeitos, sobretudo quando se trata de valores humanos.

As questões em torno da EaD no ensino superior, têm procurado dar visibilidade à construção de um “novo paradigma”, parece-nos, e face ao quadro teórico inicialmente aqui apresentado, que este *novo paradigma* só faria sentido se de ele se *esvaziasse* do próprio conceito primordial da educação, pois toda a educação “é um processo estruturado, intencional, sistematicamente organizado”<sup>49</sup> (Palhares, 2013). É neste sentido, que todo o movimento que envolve as práticas e os modelos em EaD, assume também um movimento de constante de roturas, contributos e impasses que se vão afirmando. As profundas transformações ocorridas nas diferentes esferas (social, económica e cultural) e o modo como elas atualmente se posicionam face à Educação (no seu todo) ganham esta dimensão de continuidade e não de rotura.

---

<sup>49</sup> Apontamentos tirados de aula, assistida em modo síncrono, em 24.20.2013, pela própria.

## Bibliografia

- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2015). A Educação Superior na Economia do Conhecimento, a Subalternização das Ciências Sociais e Humanas e a Formação de Professores. *Avaliação*, v. 20, n. 2, pp. 269-291.
- Afonso, A. J., & Ramos, E.L.-V. (2007). Estado-nação, Educação e Cidadanias em Transição. *Revista Portuguesa de Educação*, n° 20, pp. 77-98.
- Alava, S. (2002). Ciberespaço e Práticas de Formação: Das ilusões aos Usos dos Professores. Em S. Alava, *Ciberespaço e Formações Abertas. Rumo a Novas Práticas Educacionais* (pp. 53-68). Porto Alegre: Artmed.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2008). Procesos de Formación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida. *RASE - Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 1, N. 1, pp. 24-48.
- Alonso, L. E. (2014). El lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa. Em J. Delgado, & J. Gutiérrez (eds), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- Alves, M. N., & Canário, R. F. (2004). Escola e Exclusão Social: das Promessas às Incertezas. *Análise Social*, vol. XXXIII (169), pp. 981-1010.
- Amaral, A. M., & Magalhães, A. M. (2000). O Conceito de Stakeholder e o Novo Paradigma do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, n° 13 (2), pp. 7-28.

- Anderson, B. R. (2005). *Comunidades Imaginadas. Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.
- Antunes, F. M. (2005). Dimensões Europeias da Educação: Sentidos, Perplexidades e Desafios. *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 1343-1359). Centro de Investigação em Educação (CIED).Universidade do Minho.
- Antunes, F. M. (2007a). O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma Nova Ordem Educacional? *ETD-Educação Temática Digital*. V. 9. DOSSIÊ: Área Temática: *Estudos e Pesquisas em Educação Superior*, pp. 1-28.
- Antunes, F. M. (2007b). A Nova Ordem Educativa Mundial e a União Europeia: A Formação de Professores dos Princípios Comuns ao Ângulo Português. *PERSPECTIVA*. V. 25, N. 2, pp. 425-468.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2000). Em defesa das Escolas Democráticas. Em M. W. Apple, & J. A. (orgs), *Escolas Democráticas* (pp. 19-57). Porto: Porto Editora.
- Araújo, H. C. (1996). Precocidade e "Retórica" na Construção da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*. N. 5, pp. 161-174.
- Arendt, H. (2007). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aretio, L. G., & Corbella, M. R. (2010). La Eficacia en la Educación a Distancia: ¿Un Problema Resuelto? *Revista Interuniversitaria*. V. 22, N. 1, pp. 141-162.
- Armengol, M. C. (1999). Tendencias actuales e Innovaciones en la Educación Superior a Distancia. Potencialidad y Restricciones en Latinoamérica. *Educación Superior Y Sociedad*, V. 10, N. 2, pp. 53-72.
- Aron, R. (1991). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S. A.
- Barberà, E., Badia, A., & Mominó, J. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Cuadernos de Educación, nº 35. Barcelona: ICE - HORSORI.

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Ltda.
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, Identity and Change: Becoming a Mature Student. *International Studies in Sociology of Education*. V. 11, N. 1, pp. 87-102
- Beck, U. (2002). *La Sociedad del Riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Belloni, M. L. (2001). *Educação a Distância*. Campinas S.P.: Autores Associados.
- Benavente, A. M. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica. *Revista Ibero Americana de Educación*. N. 27, pp. 99-123.
- Berger, P. (1986). *Perspectivas Sociológicas. Uma Visão Humanística*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: Uma Tentativa de Colocar Ordem no Debate. *SÍSIFO - Revista de Ciências da Educação*. Nº 4, pp. 129-136
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Cabrero, G. R. (1985). Tendencias Actuales del Intervencionismo Estatal y su Influencia en los Modos de Estructuración Social. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N. 31, pp. 79-104.
- Canário, R. F. (2013a). Educação Popular e "Questão Social" na Modernidade Europeia. Em D. Streck, & M. Esteban, *Educação Popular. Lugar de Construção Social Coletiva* (pp. 334-347). Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- Canário, R. F. (2013b). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*. v. 31, n. 2, maio/ago., pp. 555-570.
- Cantero, P. (1990). Del no Sabe al no Contesta: un Lugar de Encuentro para Diversas Respuestas. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*. N. 52, pp. 139-158.



- Carrasco, J. G. (2002). La Educación de Personas Adultas en el Contexto de la Sociedad de la Información. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. N. 14, pp. 69-92.
- Carrillo, J. O. (2011). La Gestión del Conocimiento como Estrategia para Innovar en las Comunidades Educativas Presenciales y Virtuales. *Didáctica y Educación*. N.º 3. *La investigación Educativa como Vía para la Profesionalización de la Docencia.*, pp. 1-16.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M., & Cardoso, G. (2005). *A Sociedade em Rede. Do conhecimento à Acção Política*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Collins, R. (1989). *La Sociedad Credencialista. Sociología Histórica de la Educación y la Estratificación*. Madrid: Ediciones AKAL, S. A.
- Conte, E., & Martini, R. (2015). As Tecnologias na Educação: Uma Questão Somente Técnica? *Educação & Realidade*. V. 40, N.4, pp. 1191-1207.
- Corrêa, S., & Santos, L. M. (2009). Preconceito e Educação a Distância: Atitudes de Estudantes Universitários Sobre os Cursos de Graduação na Modalidade a Distância. *ETD-Educação Temática Digital, Campinas*. V. 11, pp. 273-297.
- Correia, L., G. & Pinheiro, B. (2012). E-learning: Perspectiva Histórica de um Processo em Curso. *História - Revista da FLUP. IV Série*, V. 2, pp. 195-216.
- Cruz, F., Santos, P., & Cruz, S. (2014). Reflexões sobre o Ensino a Distância à Luz da Noção de Contrato Didático. *Revista Linhas*. V. 15, N. 28, pp. 345-369.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou Localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação, Sociedade e Culturas*. N. 16, pp. 133-169.

- Dale, R. (2006). Globalização e Reavaliação da Governação Educacional. Um Caso de Ectopia Sociológica. Em A. Teodoro, & C. A. (Orgs.), *Educação Crítica & Utopia* (pp. 60-80). S. Paulo-Brasil: Cortez Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Demo, P. (1996.). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (1997). *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Depover, C. (2002). Um Dispositivo de Aprendizagem a Distância Baseado na Partilha de Conhecimentos. Em S. Alava, *Ciberespaço e Formações Abertas. Rumo a Novas Práticas Educacionais?* (pp. 153-169). Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Drucker, P. (1993). *A Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Dubar, C. (2009). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. São Paulo: Edusp-Editora da Universidade de São Paulo.
- Dubet, F. (2004). O que é uma Escola Justa? *Cadernos de Pesquisa*, V.34, N.123, pp. 539-555.
- Elias, N. (1994). *Teoría do Símbolo*. Oeiras: Celta Editora.
- Estevão, C. V. (1998). Políticas de Privatização e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*. N. 9, pp. 69-94.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1973). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Field, J. (2012). Transitions in Lifelong Learning: Publicissues, Private Troubles, Liminal Identities. *Studies for the Learning Society*. N. 2-3. Obtido em maio de 19 de 2015, de <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0001-6/v10240-012-0001-6.xml>

- Freire, P. (1967). *Conscientização e Alfabetização. Uma Nova Visão do Processo*. Obtido em 21 de maio de 2015, de Acervo Paulo Freire: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1459#page/13/mode/1up>
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio Janeiro: Paz e Terra.
- Garrido, Á. F. (2008). A Universidade e o Estado Novo: De “Corporação Orgânica” do Regime a Território de Dissidência Social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N. 81, pp. 133-153
- Garrido, J. L. (2014). Conocimiento, Políticas y Prácticas Educativas. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar Del Estado*. Conocimiento, Políticas y Prácticas Educativas. V. 3, N. 5 pp. 5-6.
- Giddens, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Giraldo, E. P. (2011). El Diseño Instruccional en la Educación Virtual: Más Allá de la Presentación de Contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. V. 5, N. 2, pp. 112-127.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. A. (2010). Ensino Superior, Para Quê? *Educar em Revista*, nº 37, maio/ago, pp. 25-38. Obtido em 8 de fev. de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015821003>
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (2007). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño Y Davila Editores.
- Grácio, R. S. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Grácio, S. (1982). Escolarização e Modos de Integração na Formação Portuguesa (1950-1978). *Análise Psicológica*. N.4, Série II, pp. 473-495.
- Guile, D. (2008). O Que Distingue a Economia do Conhecimento? Implicações para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*. V. 38, N. 135, pp. 611-63.
- Häberle, P. (2013). *Pluralismo y Constitución. Estudios de Teoría Constitucional de la Sociedad Abierta*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S. A.).
- Haguete, T. F. (2010). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hameline, D. (1995). O Educador e a Acção Sensata. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 35-62). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Joinson, A. (1999). Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, V. 31, N. 3. pp. 433-438.
- Jouët, J. (2000). Retour Critique sur la Sociologie des Usages. *Hermès Science Publications*. V. 18, N. 100, pp. 487-521.
- Jucá, S. (2006). A Relevância dos Softwares Educativos na Educação Profissional. *Ciência & Cognição*. V. 8, pp. 22-28.
- Knight, J. (2003). Updated Internationalization. *International Higher Education*. N. 33, pp. 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. V. 8, N. 1, pp. 5-31.
- Kuhn, T. S. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- Lahire, B. (2002). *Homem Plural. Os Determinantes da Ação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Lahire, B., & Amândio, S. (2012). Do Homem Plural ao Mundo Plural. *Análise Social*. Vol. 47, N. 202, pp. 194-208.
- Lalanda, P. (1998). Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa. *Análise Social*, Vol. XXXIII (148), pp. 871-883.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Lima, L. S. (2010). A Educação Faz Tudo? Crítica ao Pedagogismo na "Sociedade da Aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*. N. 1, pp. 41-54.
- Llauradó, O. (2006). El Trabajo de Campo Online: Qué hemos Aprendido en los Últimos 10 Años. *Investigación Y Marketing*. N. 91, pp. 25-32.
- López, S., & Sanmartín, E. (2004). Los Processos de Internacionalización y Globalización en la Educación Superior: Un Análisis de los Países OCDE. *Revista de Educación*. N. 335, pp. 385-413.
- Machado, C., & Gomes, M. J. (2011). Doção de Práticas de E/B-Leraning no Ensino Superior: Um Estudo de Caso. *IE Comunicaciones - Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. N. 14. pp. 25-35.
- Manso, Y. G.; Reyes, M. J. & Redondo, F. J.(2013). De la Tutoría Presencial a la Virtual: La Evolución del Proceso de Tutorización. *RED-U Revista de Red Estatal de Docencia Universitaria*. V. 11, N. 2, pp. 89-106.
- Manzini, J. (2004). Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. *In.: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate*. 1, CD, pp. 1-10. Bauru - São Paulo: SIPEQ. Obtido em 1 de out. de 2015, de [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)
- Martins, L., & Zerbini, T. (2014). Educação a Distância em Instituições de Ensino Superior: uma Revisão de Pesquisas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*. V. 14,

N. 3. Obtido em 12 de abr. de 2015, de <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>

Martins, R., Amaral, L., Serafim, L., & Berti, M. (2012). O Perfil Sociodemográfico de Candidatos a Cursos de Licenciatura a Distância e os Objetivos da Universidade Aberta do Brasil. *IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Anais do ESUD-2012: UNIREDE, 2012*. Recife/PE. Obtido em 2 de jun. de 2015, de <http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/IXESUDat1-completoroneiludmilalucianamarina.pdf>

Marzochi, S. F. (2007). Mundialização, Modernidade, Pós-modernidade Entrevista com Renato Ortiz. *Ciências Sociais Unisinos*. V. 43, N.1, pp. 103-105.

Menéndez, L. S. (2003). Análisis de Redes Sociales: o Como Representar las Estructuras Sociales Subyacentes. *Apuntes de Ciencia e Tecnologia*. N° 7, pp. 20-29.

Meyer, J. (2000). Globalização e Currículo. Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação. Em A. Nóvoa, & J. S. (eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.

Mills, C. W. (1969). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Moraes, R. C. (2010). Educação a Distância e Efeitos em Cadeia. *Cadernos de Pesquisa*. V. 40, pp. 547-559.

Moran, J. (2004). Desafios que a Educação a Distância traz para a Presencial. *UNOPAR CIENTÍFICA, Ciências Humanas e Educação*. V. 5, N. 1, pp. 27-33.

Morrow, R., & Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y Reducción de la Pobreza: Libro de Consulta*. México: Alfaomega, Grupo Editor S.A. Obtido em 7 de set. de 2015, de <https://3sector.files.wordpress.com/2011/03/empoderamiento-y-lucha-contra-la-pobreza.pdf>

- Newman, M. (2010). *Networks. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nóvoa, A. S. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. S. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 49, pp 181-199.
- Nóvoa, A. S. (2015). Reflexões sobre Formação Continuada e a Formação a Distância. *Atos de Pesquisa em Educação*. V. 10, N. 2, pp. 561-567.
- Nunes, A. S. (1968). A População Universitária Portuguesa: uma Análise. *Análise Social*. V. VI, N. 22-23-2, pp. 295-385.
- Nunes, J. A. (1996). Fronteiras, Hibridismo e Mediatização: Os Novos Territórios da Cultura. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N. 4, pp. 35-71.
- Okada, A., & Barros, D. (2010). Ambientes Virtuais de Aprendizagem Aberta: Bases para uma Nova Tendência. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*. N. 3, pp. 20-35.
- Onzoño, S. (2009). La Educación Superior en un Entorno Global: Estrategias de Internacionalización de las Universidades. *La Cuestión Universitaria*. N. 5, pp. 192-200.
- Ortiz, R. (1998). *Otro Territorio. Ensayos Sobre el Mundo Contemporáneo*. Santa Fé de Bogotá: TM Editores.
- Ortiz, R. (2009). Globalização: Notas Sobre um Debate. *Sociedade e Estado*. V. 24, N. 1., pp. 231-254.
- Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2011). Governação da Escola e Excelência Acadêmica: As Representações dos Alunos Distinguidos num Quadro de Excelência. *Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira*. N. 4, pp. 54-75.
- Peixoto, J. (2015). Relações entre sujeitos Sociais e Objetos Técnicos. Uma Reflexão Necessária para Investigar os Processos Educativos Mediados por Tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*. V. 20, N. 61, pp. 317-332.

- Pires, A. O. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e Novos Públicos: uma Perspectiva Internacional. Em M. G. Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos* (pp. 107-138). Caparica: Mariana Gaio Alves(Ed). UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.
- Planella, J., & Rodríguez, I. (2004). Del E-learning y sus otras Miradas: una Perspectiva Social. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. V.1, N. 1, pp. 7-20.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios? *Revista Ibero Americana*. N. 24, pp. 63-90.
- Pouts-Lajus, S. (2002). Os Professores Face à Internet: Resultados e Perspectivas de uma Pesquisa de Campo. Em A. Séraphin, *Ciberespaço e Formações Abertas. Rumo a Novas Práticas Educacionais?* (pp. 171-185). Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rada, V. D. (2007). Tipos de Encuestas Considerando la Dimensión Temporal. *Papers. Revista de Sociologia*. N. 86, pp. 131-145.
- Rada, V. D. (2011). Encuestas con Encuestador y Autoadministradas por Internet: Proporcionan Resultados Comparables? *Reis*. N. 136, pp. 49-90.
- Rada, V. D. (2012). Ventajas e Inconvenientes de la Encuesta por Internet. *Papers. Revista de Sociologia*. N. 97/1, pp. 193-223.
- Reips, U.-D. (2006). Encuestas a Empleados a través de Internet: Conceptos y Descubrimientos. *Investigación y Marketing*. N. 91, pp. 75-78.
- Rodríguez, R., Estay-Nicular, C., & Cranston, C. (2015). Estudio Exploratorio del Impacto del Feedback em el PLE. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. V.19, N. 2, pp. 93-113.



- Rosini, A., & Adilaurinda, O. (2010). Las Nuevas Tecnologías y Reencuadramiento de Paradigmas Educativos. *Signorelli. Revista Científica de EaD. V. 1, N°3.*, pp. 11-33.
- Santos, B. S. (1989). Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais. N. 27/28.* pp. 11-62.
- Santos, B. S. (1996). O Estado e os Modos de Produção de Poder Social. Em B. Santos, *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade* (pp. 103-132). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1997). Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais. N. 48,* pp. 11-32.
- Santos, B. S. (2002). Os Processos de Globalização. Em B. S. (Org.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2007). Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review, XXX, I,* pp. 45-89. Obtido em 8 de marc. de 2015, de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>
- Santos, B. S. (2011a). A Encruzilhada da Universidade Europeia. *Ensino Superior 41 - Revista do SNESup,* pp. 1-8.
- Santos, B. S. (2011b). *A Universidade no Século XXI. Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.* São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, S. M. (2008). Ensino Superior Universitário em Portugal. Em N. C. (Coord.), *Pedagogia e Educação em Portugal Séculos XX e XXI. Actas dos Encontros de Outono, 25 e 26 nov. 2005. Vila Nova de Famalicão* (pp. 34-44). V. N. Gaia: 7 dias 6 noites - Editores Unipessoal, Lda.
- Schlickmann, R., Roczanski, C., & Azevedo, P. (2008). Experiências de Educação Superior a Distância no Mundo. *VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na*

*América do Sul*, (p. s/n). Assunção. Obtido em 15 de jan. de 2015, de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25884>.

Schneider, M., & Moraes, R. (2015). Os Processos Comunicacionais na Política de Formação de Professores a Distância. *Educar em Revista*, nº 55, jan./mar. Obtido em 20 de abr. de 2015, de [repositorio.unb.br/handle/10482/15139](https://repositorio.unb.br/handle/10482/15139)

Seixas, A. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal. A Inevitável Presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.

Seixas, A. M. (2001). Políticas Educativas para o Ensino Superior: a Globalização Neoliberal e a Emergência de novas Formas de Regulação Estatal. Em S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 209-238). Porto: Edições Afrontamento.

Selwyn, Neil. (2013). As “Novas” Conectividades da Educação Digital. Em M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin, *Sociologia da Educação. Análise Internacional*. S. Paulo.: Editora Penso.

Serrano, M. M. (2009). La tutoria Universitária ante la Creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *XXI, Revista de Educación*. N. 11, pp. 1235-244.

Silva, B. (2001). A Tecnologia é uma Estratégia. Em Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, (pp. 839-859). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio.

Silva, M. (2010). Educar na Cibercultura: Desafios à Formação de Professores para a Docência em Cursos Online. *TECCOGS - Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*. N.3, pp. 36-51.

Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Redes de Aprendizaje, Aprendizaje en Red. *Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Vol. XIX, nº 37, 2º semestre, pp. 55-64.

- Sobrinho, J. D. (2005). Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? *Revista Brasileira de Educação, ANPED - n.28*, pp. 164-173.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (2001). Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação inter/multicultural Crítica como Movimento Social. Em S. Stoer, L. Cortesão, & J. Correia, *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 245-272). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos universitários. Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério. *Revista Brasileira de Educação. N. 13*. pp. 5-24.
- Tedesco, J. C. (2004) Educação e Novas Tecnologias: Esperança ou Incerteza? São Paulo: Cortez Editora.
- Tedesco, J. C. (2008). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. N. (2003). Educação e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo: Da construção do Modelo Escolar ao Tesouro a Descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-144.
- Teodoro, A. N. , & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e Híbridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação. N.10*, pp. 13-26.
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Torres, L. L., Palhares, J.A., & Borges, G.A. (2013). Da Distinção à Transição: Percursos Académicos de Alunos de Excelência na Escola Pública. Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos, (pp. 424-436). Universidade

de Lisboa - Instituto de Educação. Lisboa. Obtido em jan de 2015, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

Trindade, A. (2005). Educação e Formação a Distância. Em *Educação a Distância : Percursos* (pp. 339-349). Lisboa: Universidade Aberta.

Vargas, P., Catarsùs, M., & Cano, C. (2013). Elearning y la Educación Postmoderna: Trayectorias y Experiencias del Estudiantado Virtual. *RASE*. V. 6, N. 2, pp. 324-342.

Vieira, H., Castro, A., & Júnior, V. (2010). O Uso de Questionários Via E-mail em Pesquisas Acadêmicas Sob a Ótica dos Respondentes. In: *XIII SEMEAD – Seminários em Administração*, (p. s/p). São Paulo. Obtido em 5 de set. de 2015, de <http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/612.pdf>

Vieira, M. (1995). Transformação Recente no Campo do Ensino Superior. *Análise Social*, vol XXX (131-132) (2<sup>o</sup>e 3<sup>o</sup>). Obtido em 16 de fev. de 2015, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223379860Z6xOE5yb4We41VZ6.pdf>

Wit, H., & Hunter, F. (2014). 25 Anos de Internacionalização na Europa: a AEEI num Mundo em Transformação. *International Higher Education*. N. 12, pp. 86-88.



## Inquérito

(Versão submetida *online*)

## Guião de entrevista

Saudação e apresentação.

A entrevista insere-se na minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Sociologia da Educação e Políticas Educativas) a apresentar à Universidade do Minho, e tem por base alguns resultados de um estudo exploratório que realizei previamente. Trata-se, portanto, de um complemento importante para a compreensão do meu objeto de estudo. Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração e asseguro a total confidencialidade da informação aqui partilhada. Muito obrigada.

### **Dados pessoais:**

Como se chama?

### **Situação profissional:**

Que atividade profissional desempenha ou desempenhou até há pouco tempo?

### **Formação Académica:**

Qual é a área da sua formação?

Uma vez que tem experiência de formação *online*, qual a Instituição de Ensino Superior que frequenta ou que frequentou?

- 
1. A sua formação foi efetuada (em parte ou na totalidade) na modalidade a distância (e-learning/b-learning?)
  2. Na sua opinião, a educação a distância contribui para que os adultos, que tenham suspenso a sua formação por alguma razão, retomem os seus estudos?
  3. Acha que a maioria dos adultos, que optam por estudar a distância, procuram essencialmente através desta modalidade a progressão do seu trabalho profissional? Ou haverá outras razões? Quais seriam, na sua perspetiva?

4. É necessário alguma formação inicial nas TIC para uma pessoa iniciar a sua formação a distância?
5. Por vezes, ouvimos falar que esta modalidade de formação a distância é pouco exigente em termos de estudo, concorda?
6. Não obstante a oferta formativa em EaD incidir muitas vezes nas áreas da educação e das humanidades, na sua opinião todas as áreas científicas podem ser ensinadas a distância?
7. Os cursos superiores a distância deviam contemplar sempre momentos presenciais (b-learning). Tem uma opinião formada sobre esta questão?
8. Na EaD a interação entre professor e aluno vê-se confinada a espaços e momentos virtuais e alguns autores referem que empobrece esta interação. O que pensa a este propósito?
9. A Educação a Distância promove o isolamento dos estudantes?
10. Os estudantes demonstram dificuldades na sua aprendizagem na EaD ou até o abandono do seu percurso académico?
11. A EaD promove práticas facilitistas para a obtenção de certificado face ao regime convencional?
12. O aluno tem mais tempo para estudar em EaD?
13. Os estudos apontam para uma tendência maior da parte das mulheres para frequentar o EaD. Vê alguma explicação plausível para este facto?
14. Considerando a sua experiência, em EaD as interações, entre professores e alunos e entre os pares, é impulsionadora de maior reflexão? Poder-se-ia falar que a EaD promove, se bem utilizada, a construção do conhecimento por parte dos estudantes?
15. Em EaD são exigidas mais responsabilidades pedagógicas ao professor. Em que aspetos?
16. No EaD, os estudantes sentem a falta de interação direta com o professor?
17. Pode-se ensinar mais e melhor recorrendo às tecnologias da informação e comunicação? Ou estas apresentam-se como obstáculos à educação?
18. O que acha da formação de professores poder ser feita apenas na modalidade de EaD?
19. Ainda existirá muita resistência da parte das IES para adotar a EaD?



20. O que é que uma IES precisa fazer para pôr a funcionar de forma eficaz do ponto de vista científico e pedagógico o EaD?
21. E do ponto de vista do apoio técnico e administrativo, há algo a ser feito?
22. Acha necessário estudar as taxas de evasão em EaD?
23. Acha que a EaD está em grande medida motivada por razões económicas?  
Ou é apenas necessidade de sobrevivência das IES? Haverá outras razões?
24. Podemos dizer que os certificados académicos em EaD continuam a ser menos valorizados do que os certificados obtidos através de cursos apenas com frequência presencial?
25. Gostaria de sublinhar algum aspeto que eu tenha esquecido e que considere muito importante no EaD?

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

## **Transcrição das entrevistas**

## **Entrevista (E1)**

Saudação e apresentação.

A entrevista insere-se na minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Sociologia da Educação e Políticas Educativas) a apresentar à Universidade do Minho, e tem por base alguns resultados de um estudo exploratório que realizei previamente. Trata-se, portanto, de um complemento importante para a compreensão do meu objeto de estudo. Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração e asseguro a total confidencialidade da informação aqui partilhada. Muito obrigada.

### **Dados pessoais:**

Como se chama?

*Lúcia*

### **Situação profissional:**

Que atividade profissional desempenha ou desempenhou até há pouco tempo?

*A minha atividade profissional foi sempre professora, desde o ano 1998/99, tive um 1º ano em que trabalhei no ensino básico e no ano seguinte, portanto em 99/2000, comecei a trabalhar aqui no Instituto Politécnico de Leiria, mais propriamente aqui na ESECS e desde dessa data que sou professora nesta escola.*

### **Formação Académica:**

Qual é a área da sua formação?

Uma vez que tem experiência de formação *online*, qual a Instituição de Ensino Superior que frequenta ou que frequentou?

*Para além da minha formação académica, fui tendo algumas experiências de formação que incluíram as TIC e incidiam sobre o uso das TIC em situações pedagógicas. Fiz a formação dos E-tutores aqui do Instituto Politécnico de Leiria, penso que foi em 2008/2009, para depois também começar a integrar a equipa que organizou o curso de Educação Básica a distância. Desde essa data que tenho aprofundado a minha formação sobre E-learning e B-learning, por autoformação. Recentemente, fiz novamente o curso dos E-tutores para fazer alguma atualização científica e pedagógica. Também tenho investigado sobre este assunto, tendo já escrito alguns artigos. Portanto, é desta maneira que eu me vou atualizando sobre E-learning e B-learning.*

1. Na sua opinião, a educação a distância contribui para que os adultos, que tenham suspenso a sua formação por alguma razão, retomem os seus estudos?

*Eu penso que sim. Como vantagens da educação à distância, nós conseguimos identificar a flexibilidade de horários e a flexibilidade de espaços onde se podem fazer as diferentes atividades. Penso que essas duas vantagens são muito importantes para quem tem vida profissional e pessoal que impossibilite frequentar um curso presencialmente. Para quem tem de conjugar a vida profissional-pessoal com os estudos, é uma solução. As metodologias utilizadas na educação a distância podem permitir que uma pessoa continue a evoluir e a acrescentar valor à sua formação e ao seu percurso profissional. Não tendo tempo para frequentar um curso presencialmente, a educação a distância constitui uma alternativa para que isso aconteça.*

2. Acha que a maioria dos adultos, que optam por estudar a distância, procuram essencialmente através desta modalidade a progressão do seu trabalho profissional? Ou haverá outras razões? Quais seriam, na sua perspetiva?

*Bem, pela minha experiência, no caso do curso que eu coordeno, o perfil do estudante do curso corresponde, mais ou menos, à faixa etária entre os 30 e os 45 anos, ou seja, são pessoas que estão integradas no mercado de trabalho e que, como disse, articulam a sua vida pessoal e profissional com o estudo. E, pelo conhecimento que vou tendo dos alunos e por aquilo que me vão transmitindo, em muitos casos, é para redirecionar a vida profissional ou para progredir na vida académica. Porque precisavam de obter uma licenciatura, por exemplo. Buscam um pouco mais de estabilidade na sua vida profissional...Penso que será muito por estas razões, embora também já tenha tido alunos que, apesar de terem um percurso académico diferente, sempre «sonharam» ser educadores ou professores. Sendo este curso, um curso da formação inicial de professores, veem nele a oportunidade de ainda fazer a formação.*

*Já tive algumas alunas que, embora tenham feito um percurso profissional noutras áreas, quando eram crianças ou quando eram mais jovens sonharam fazer um curso de educação e ser educadoras ou ser professoras. E, então, vieram agora, mais tarde, depois de já terem os filhos crescidos e mais autónomos, quiseram vir estudar nesta área, embora não tenham intenção de redirecionar a sua vida profissional. Como sempre foi uma área sobre a qual queriam saber mais, fizeram o curso quase como um hobby. Ou seja, os temas relacionados com a educação interessavam-lhes muito, não tiveram oportunidade de estudar ou de ter escolhido a profissão de educadora ou professora quando eram jovens e quiseram vir agora fazer essa formação... Portanto, no caso do curso de Educação Básica, em educação à distância, digamos que as razões que trazem os alunos a fazer o curso poderão ser muito diversas: redirecionar a vida profissional, alargar ou aprofundar a formação, ou mesmo, fazer o curso porque têm interesse, apesar de não perspetivarem a sua vida profissional nesta área.*

3. É necessário alguma formação inicial nas TIC para uma pessoa iniciar a sua formação a distância?

*No caso da formação que nós temos no Instituto Politécnico de Leiria eu diria que não é necessário, não são necessários pré-requisitos para que um estudante se consiga integrar na dinâmica de trabalho que nós temos na educação a distância. A plataforma é de uso muito fácil, muito intuitivo. No início da formação os alunos têm bastante suporte da unidade do ensino à distância para ajudar a minimizar algumas dificuldades que eventualmente existam. Eu penso, que hoje em dia as pessoas usam as tecnologias de uma forma muito fluente e, por isso, penso que não têm dificuldade em integrar-se no curso, não é necessária nenhuma formação inicial.*

4. Por vezes, ouvimos falar que esta modalidade de formação a distância é pouco exigente em termos de estudo, concorda?

*Não, não concordo. Por aquilo que observo e também pela minha intervenção como professora e coordenadora do curso, a minha percepção é que o curso é muito exigente. Portanto, os alunos têm mesmo que estudar bastante, que desenvolver bastantes trabalhos, apesar de ser em metodologias muito diversas. As experiências de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos são muito exigentes, requerendo muito esforço e trabalho. Diria mesmo que algumas atividades são mais exigentes do que as que temos no curso presencial porque, no fundo, os alunos têm que se fundamentar muito bem, têm que ser muito autónomos, têm que ser muito disciplinados, e organizados. Diria mesmo que, o aluno que faz um curso de formação à distância desenvolve mais estas competências pessoais do que os alunos que nós temos nos cursos presenciais.*

5. Não obstante a oferta formativa em EaD incidir muitas vezes nas áreas da educação e das humanidades, na sua opinião todas as áreas científicas podem ser ensinadas a distância?

*Bem, eu penso que haverá algumas áreas científicas cuja especificidade não poderia ser ensinada a distância. Estou-me a lembrar, por exemplo, do curso de medicina. Penso que em áreas que têm componentes muito práticas, em que os conhecimentos práticos e o saber fazer são uma dimensão muito importante da formação tem que haver necessariamente uma formação presencial. No entanto, penso que em áreas em que seja necessário aprofundar estudos teoricamente, seja necessária uma grande capacidade crítica e criativa, poderão desenvolvidas através das metodologias de educação a distância. A meu ver, apenas áreas específicas em que a componente prática e os saberes práticos são muito importantes estariam mais limitadas numa lógica de formação a distância. Penso que haverá áreas em que o professor e o aluno têm de estar envolvidos em experiências de interação, no saber fazer que as tecnologias poderiam limitar de alguma maneira, dou como exemplo a medicina.*

6. Os cursos superiores a distância deviam contemplar sempre momentos presenciais (*b-learning*). Tem uma opinião formada sobre esta questão?

*Não necessariamente. Não necessariamente. Embora seja útil do ponto de vista da organização, e da percepção que o aluno tem de construir sobre a sequência de experiências de aprendizagem em que vai ser envolvido. Eu penso que num momento inicial do processo de formação é importante haver um momento presencial, como acontece no b-learning, ou então um momento de interação em que o professor esteja em contacto com os alunos e consiga, de alguma maneira, estabelecer uma relação e explicar como vai ser o funcionamento dessa unidade curricular ou dessa unidade de formação. Penso que, a haver alguns momentos presenciais, seria útil principalmente no momento inicial e no momento final. Penso que pode trazer vantagens à organização e desenvolvimento das experiências de aprendizagem. Mas também pode não existir, eu acho que depende da qualidade e dos meios de interação que possam existir em todo o processo. A qualidade da interação entre os diferentes intervenientes pode tornar mais necessário ou dispensável haver momentos presenciais. Um momento inicial torna possível que os alunos esclareçam eventuais dúvidas sobre como tudo vai funcionar, é também necessário para que se troquem contactos, quer entre pares, quer entre professores e alunos...Para se perceber qual a sequência de experiências, para se perceber como vai ser a avaliação e para se clarificar quais serão as funções de todos os intervenientes. Pela minha experiência, penso que um momento inicial com a presença de todos os intervenientes traz vantagens.*

7. Na EaD a interação entre professor e aluno vê-se confinada a espaços e momentos virtuais e alguns autores referem que empobrece esta interação. O que pensa a este propósito?

*Bem, eu penso que, tal como nas relações interpessoais que se estabelecem em contexto de ensino presencial, tudo depende das características pessoais dos envolvidos. Eu penso que se pode estabelecer uma relação pessoal ótima, sendo esta mediada pelas tecnologias. Depende muito do modo como nós nos disponibilizamos aos alunos, como os alunos estão recetivos à nossa interação, ao modo como nós estamos presentes e mostramos a nossa disponibilidade, ao modo como nós os ajudamos a serem autónomos...Como disse, penso que tudo depende das características pessoais dos diferentes intervenientes. Porque as relações interpessoais podem ser muito fáceis ou muito difíceis, qualquer que seja o contexto, seja em ensino presencial ou em ensino a distância.*

8. A Educação a Distância promove o isolamento dos estudantes?

*Na sequência da resposta anterior, penso que tudo depende, como disse, das características pessoais dos alunos e dos professores envolvidos, a interação pode acontecer de uma forma mais fácil e fluente ou de uma forma menos frequente. As metodologias da educação a distância, se apostarem em modelos participativos, promovem essa interação. Se, por exemplo, os alunos forem envolvidos em fóruns de discussão, em sessões síncronas, etc., a interação é facilitada e pode atenuar a sensação de isolamento que, eventualmente, os alunos possam sentir. Às vezes, esse isolamento não é nem mais nem menos do que aquele tempo de estudo em que o estudante tem de estar em autonomia, dedicado ao seu estudo, às suas pesquisas e trabalhos.*

9. Os estudantes demonstram dificuldades na sua aprendizagem na EaD ou até o abandono do seu percurso acadêmico?

*Penso que há sempre alguns alunos que não se adaptam a este modelo de funcionamento, porque, lá está: exige muita disciplina, muita organização pessoal, muita persistência, exige um comprometimento com o projeto de estar a estudar e de querer fazer um curso. E nem todos os alunos têm estas características, mas eu diria que em termos da organização do curso, dos recursos, da disponibilidade dos docentes, as dificuldades procuram sempre ser minimizadas. Mas, depois depende também muito do comprometimento que o aluno tem em fazer o curso, como disse.*

10. A EaD promove práticas facilitistas para a obtenção de certificado face ao regime convencional?

*Eu penso que não, eu penso que não. Pelo menos, na minha opinião, quer enquanto professora, quer enquanto coordenadora de um curso que funciona em regime de ensino a distância, por aquilo que observo e pela perceção que vou construindo, não temos, de maneira nenhuma, práticas facilitistas. Pelo contrário, os alunos nas diferentes experiências de aprendizagem demonstram-nos de muitas formas como estão a construir o seu conhecimento e como estão a desenvolver competências. Também temos alguns momentos de avaliação presencial onde nos confirmam isso mesmo: temos alunos à nossa frente que, sendo em apresentações de trabalhos, sendo em provas orais, sendo em testes escritos, nos mostram como adquiriram conhecimentos e como desenvolveram as competências. No caso do curso que coordeno, os alunos, quando vão a exame, fazem os mesmos exames que os alunos que frequentam o curso presencial e os resultados são idênticos ou superiores. Portanto, a nossa experiência e a prática têm mostrado isso.*

- (Q.) Ou seja a avaliação é a mesma, quer seja para os alunos que estão em presencial, quer no ensino a distância?

*Exatamente. Sim, no caso da avaliação por exame. Os alunos de ambos os regimes fazem os mesmos exames, lado a lado.*

#### 11. O aluno tem mais tempo para estudar na EaD?

*Bem, depende muito do tempo que o aluno tiver disponível para se dedicar ao estudo. Talvez, seja um pouco difícil esta comparação. Até porque nós, no ensino presencial, também procuramos de alguma maneira potenciar algumas metodologias de educação a distância, para complementar o ensino presencial. Todas as unidades curriculares dos cursos presenciais têm um espaço na plataforma moodle onde os alunos podem consultar materiais didáticos e recursos diversos. Portanto, isso exige também algum tempo. Num curso presencial, todas as unidades curriculares têm também um grande conjunto de horas no chamado de «tempo autónomo». No caso dos cursos a distância, em que o plano de estudos é o mesmo, essas horas também existem e eu penso que serão ocupadas porque, de facto, os alunos que frequentam o curso de ensino a distância têm mesmo que utilizar os recursos, têm mesmo que consultar a plataforma, têm que cumprir as tarefas da aprendizagem que são propostas e tudo isso decorre em tempo que os alunos têm de despende. Eventualmente, penso que sim, que em termos de tempo, pensando que um aluno que faz o curso pelo regime presencial tem o tempo das aulas e depois terá que ter um tempo de estudo, penso que para os alunos do regime a distância esse tempo de estudo terá de ser superior devido à exigência das tarefas de aprendizagem em que são envolvidos.*

(Q.) *Esse aluno tem de ter mais disciplina do que o aluno que está em sala de aula tradicional?*

*Sim, acho que sim. Uma experiência de aprendizagem que seja proposta no regime presencial, portanto os alunos podem fazê-lo à nossa frente falo, por exemplo, de um trabalho prático na área das artes visuais. O aluno fá-lo na aula, mas depois em casa também estuda, também pesquisa, para depois complementar aquilo que faz na aula. No caso de um aluno que faça uma unidade curricular desta natureza a distância, no seu tempo de estudo, ele faz o trabalho, estuda, pesquisa, continua o trabalho,...Portanto penso que o tempo terá de ser bastante, terá de despende muito tempo. No entanto, também depende do ritmo pessoal de cada um, mas eu acho que pensar na educação a distância, é sempre pensar que é necessário tempo, muito tempo, bastante tempo disponível, para conseguir acompanhar a exigência do curso e realizar as tarefas propostas.*

#### 12. Os estudos apontam para uma tendência maior da parte das mulheres para frequentar o EaD. Vê alguma explicação plausível para este facto?

*Nunca refleti sobre este ponto, mas também pela experiência que tenho, de facto são mais mulheres a frequentar o curso que eu coordeno. Provavelmente pelas suas características pessoais, no que respeita à organização pessoal, à organização da vida familiar, pela persistência, pela motivação, por quererem muito, pelo desejo de terminar um curso...enfim por serem muito persistentes, muito*



*autônomas, talvez estas sejam algumas características pessoais que reconhecemos mais nas mulheres e que, provavelmente, poderão ter a ver com esta tendência.*

13. Considerando a sua experiência, em EaD as interações, entre professores e alunos e entre os pares, é impulsionadora de maior reflexão? Poder-se-ia falar que a EaD promove, se bem utilizada, a construção do conhecimento por parte dos estudantes?

*Eu penso que sim, eu quando penso na formação, quer seja no âmbito do curso ou mesmo nas unidades curriculares que leciono, penso sempre qual é que é o espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico. Onde é que está aqui a crítica? Onde é que está aqui a afirmação de ideias? Onde está aqui um pensamento para além do pensamento do senso comum?, Ou um pensamento mais elaborado acerca dos assuntos? Onde é que está aqui um olhar de alguma maneira interventivo e também criativo sobre a realidade?. Portanto, penso que as experiências em educação a distância também permitem que isto se concretize e, como disse há pouco, se elas se concretizarem através de um modelo participativo, em que há discussão de ideias, em que há partilha, penso que a construção de conhecimento por parte dos estudantes sai valorizada, se esses espaços de partilha e de crítica, de discussão e de debate existirem. Penso que modelos de funcionamento de educação a distância que privilegiem a discussão, o debate serão mais facilitadores desta construção de conhecimento, reflexão e desenvolvimento da capacidade crítica.*

14. Em EaD são exigidas mais responsabilidades pedagógicas ao professor. Em que aspetos?

*Comparando a experiência que tenho, (em que é mais longa a experiência de professora num regime presencial do que a experiência no regime à distância), eu penso que são exigidas bastantes responsabilidades pedagógicas porque, por exemplo, se a interação se basear em fóruns, ou outros meios assíncronos, nós temos de escrever muito, temos de ser muito claros na nossa comunicação, temos de ter um discurso escrito bem estruturado, bem organizado, que não é tão espontâneo como nas relações interpessoais que se realizam presencialmente. Por isso, penso que sim, que será mais exigente, quer em termos de tempo, quer em termos da nossa capacidade de comunicar com clareza e correção em todos os momentos, seja numa comunicação com informação científica, seja mesmo em situações de comunicação sobre assuntos mais básicos (do funcionamento das unidades curriculares, do funcionamento do curso, por exemplo). Sim, esta modalidade de ensino exige-nos muito. É mesmo muito exigente.*

15. No EaD, os estudantes sentem a falta de interação direta com o professor?

*Depende do modelo de funcionamento das diferentes unidades curriculares. Se a unidade curricular funcionar num modelo de grande participação em que existe interação nos fóruns, no skype ou em outras plataformas, ou se temos experiências de lecionar em canal aberto, em via streaming (em aulas que são transmitidas em via streaming), em que podemos ter alguma interação em tempo síncrono, penso que dessa forma eles não sentirão tanto a falta de interação. Se as unidades curriculares se centrarem mais em modelos de funcionamento em que o estudante trabalha com mais autonomia - o estudante estuda, trabalha e apresenta trabalhos em determinados momentos - penso que aí, haverá menos interação e, eventualmente, poderão sentir mais a falta do professor. Mas, eu encaro esta função do professor de educação a distância como um professor que tem de ter sempre bastante disponibilidade, tem de dar segurança e confiança ao aluno, em que tem de lhe dar uma resposta, portanto eu penso que é necessário sempre que os professores “acordem” com os alunos um tempo máximo de resposta. Eu costumo dizer aos meus alunos “se eu não responder no prazo de 24h, sabem que no outro dia de manhã terão a resposta”. E eles confiam. Portanto, há uma relação de confiança que se constrói, em que os alunos sabem que não ficam perdidos, que não ficam sem respostas, que não ficam sozinhos, sem saber o que fazer. Eles sabem que num curto espaço de tempo terão resposta. Penso que esta relação de confiança tem de se construir. A interação vai-se construindo...Portanto, os modos de funcionamento e de relacionamento entre os professores e os alunos vão-se construindo nesta relação de confiança que tem de existir e no comprometimento mútuo também.*

(Q.) A confiança será um aspeto fundamental para eles se sentirem também acompanhados?

*Sim, acho que sim, eu acho que este compromisso com o tempo máximo de resposta é fundamental. Ter respostas em tempo útil, penso que é fundamental. Se o aluno precisa de esclarecer uma dúvida para poder prosseguir com o seu trabalho, não pode ficar muito tempo à espera da resposta. O professor que leciona no regime de educação a distância sabe que tem de ter essa disponibilidade, tem de estar sempre atento e ver se está a ser necessária a sua intervenção em cada momento. Não pode ficar «ausente» muito tempo.*

16. Pode-se ensinar mais e melhor recorrendo às tecnologias da informação e comunicação? Ou estas apresentam-se como obstáculos à educação?

*Como obstáculos, penso que não, de maneira nenhuma. Eu acho que o nosso tempo é um tempo em que existem novas formas de aprender e de ensinar, e é claro que a educação e as instituições do ensino superior têm de estar despertas para essa realidade. Enfim, todas as pessoas hoje têm formas de estar em contato com os outros, formas de aprender, de ter acesso à informação e essa dimensão é intrínseca também a um processo de educação, penso que as tecnologias de informação e comunicação facilitam muito a nossa vida de professores, porque os alunos têm diferentes formas de poder consultar a informação.*

*Lembro-me, por exemplo, quando eu fiz o meu curso de ensino superior. Há 20 anos atrás, estava a frequentar a licenciatura, a minha formação inicial e nós só podíamos ter a biblioteca, os nossos recursos eram a biblioteca e os livros e não tínhamos mais nada. Com a emergência da internet, passámos a ter acesso a grandes bibliotecas, a grandes acervos de artigos científicos, de livros. Eu*

*fiz um curso na área das artes e passámos a ter acesso ao acervo de museus de arte de todo o mundo. Hoje em dia, através da internet, nós conseguimos ter uma experiência de observação das obras quase tão próxima como se tivéssemos lá. Falo, por exemplo, do Google Art Project ou mesmo de alguns museus que permitem às pessoas que exploram os seus websites, ter experiências de observação de uma forma muito próxima, nós conseguimos ver alguns quadros à lupa, por exemplo, conseguimos ver o estalar da tinta, das telas,... Eventualmente, se fossemos ao próprio museu não conseguiríamos estar tão próximos e observar deste modo... Ou seja, a evolução das tecnologias trouxe-nos formas de conhecer que até antes não conhecíamos e acho que só temos a ganhar com isso.*

(Q.) E já agora, *agarrando* um pouco nesse ponto, no ter acesso a outras fontes, à bibliografia, a outros meios informáticos que permitem ter acesso, no fundo, ao conhecimento. Também para os alunos as tecnologias podem facilitar a própria aquisição do conhecimento? nomeadamente não ter só o acesso à biblioteca mas acesso também a outras fontes documentais e bibliográficas?

*Sim, porque as tecnologias mostram-nos a informação em diferentes suportes sobre um assunto muito específico, nós podemos consultar um vídeo, podemos consultar outros trabalhos de investigação que já tenham sido feitos, podemos consultar imagens, podemos interagir com pessoas que trabalham temas muito específicos. Eu acho que se abriu uma infinidade de formas de acesso à informação que antes não existia.*

(Q.) Nesse sentido, não é difícil para um aluno que está a estudar a distância ter acesso à bibliografia neste caso?

*Não, nós temos aqui a nossa biblioteca, que continua a estar cheia de estudantes. Eu penso que uma coisa não substituiu a outra, mas veio complementar. A nossa biblioteca continua a estar cheia de estudantes, os livros continuam a ser requisitados... As tecnologias de informação e comunicação trouxeram-nos mais modos de ter acesso à informação, que está noutros suportes, e permite-nos ter acesso a mais pessoas que já trabalharam essa informação, também acho que isso enriquece os processos de ensinar e aprender.*

17. O que acha da formação de professores poder ser feita apenas na modalidade de EaD?

*A formação de professores tem sempre na sua estrutura uma componente de iniciação à prática profissional, ou seja, têm de existir experiências práticas onde os formandos possam experimentar e ver-se no papel de educadores ou de professores. Por isso, esta dimensão não seria fácil de transpor e não seria muito possível de transpor para um modelo de educação a distância. Penso que as componentes de formação geral e científica, que se traduzem mais em saberes teóricos, podem ser realizadas em modalidades de educação a distância mas, depois, a dimensão da prática na formação de professores é imprescindível e tem que se conseguir fazer. Por isso, a modalidade de ensino a distância não traria em pleno o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que são*

*necessárias ao educador e professor em formação, e que só a dimensão da prática e da interação com as crianças traria. As componentes de formação de iniciação à prática profissional têm, necessariamente, de ser feitas na prática, presencialmente.*

18. Ainda existirá muita resistência da parte das IES para adotar a EaD?

*Bem, eu penso que a tendência é que haja uma maior abertura e uma flexibilização das práticas para que a educação a distância também integre a oferta formativa das instituições do ensino superior. Precisamente, por causa da inovação tecnológica e porque as instituições não podem ignorar os contextos socioculturais onde estão. Portanto, as pessoas, hoje em dia, usam as tecnologias fluentemente, quer numa faixa etária mais jovem, quer numa faixa não tão jovem. As pessoas usam as tecnologias e podem usá-las para aprender. Penso que as instituições têm de estar despertas para esta realidade, e também integrar na sua oferta formativa a educação a distância, ou pelo menos alguns cursos nesta modalidade. Penso que assim terão mais alunos. As universidades certamente terão interesse em ter mais alunos, e terão de funcionar também de uma forma diferente, pois terão também de se reorganizar e criar estruturas, que apoiam a educação a distância, quer ao nível dos suportes técnicos, quer ao nível da formação dos docentes, e também da estrutura organizacional que é necessária para suportar a existência do regime da educação a distância. Penso, por isso, que essa abertura tem que existir. As instituições não podem estar fechadas sobre si e continuar a funcionar como sempre funcionaram, penso que uma instituição virada para o futuro tem que aceitar e flexibilizar-se de acordo com essa realidade.*

19. O que é que uma IES precisa fazer para pôr a funcionar de forma eficaz, do ponto de vista científico e pedagógico a EaD?

*Penso que têm de providenciar estruturas em termos das tecnologias, em termos das plataformas, proporcionar oportunidades de formação do corpo docente em educação a distância. Lá está, isto exige aprofundamento científico e pedagógico dos professores que têm também que flexibilizar as suas competências e o modo como trabalham...as especificidades deste regime assim o exigem.*

(Q.) E do ponto de vista do apoio técnico e administrativo, há algo a ser feito?

*Sim acho que sim, eu acho que em termos de apoio técnico e administrativo há requisitos fundamentais e complexos em que será necessário ter estruturas próprias para apoiar o funcionamento de um curso de educação a distância, quer ao nível técnico que ao nível administrativo e também da formação dos professores para funcionarem nesse regime. Para que sejam bem sucedidos, isso tem que existir, os professores têm de ser formados para trabalharem nesta modalidade de ensino.*

20. Acha necessário estudar as taxas de evasão em EaD?

*Eu penso que sim, eu penso que é sempre necessário perceber quando existe abandono por parte dos alunos, é sempre necessário perceber as razões para que, de algum modo, também os modos de funcionamento possam ser questionados e haja sempre, uma perspectiva de melhoria e evolução, quer ao nível de recursos, quer ao nível das metodologias. Pela minha experiência, quando os alunos abandonam o curso, penso que também já referi isso há pouco, por vezes é mesmo porque não existe um comprometimento com o projeto de formação e que não era algo que verdadeiramente queriam ou porque alguma situação pessoal os impediu de se envolverem e de prosseguirem com o desenvolvimento do curso...Ou então, porque não conseguiram de alguma maneira articular a sua vida pessoal e profissional com os estudos...Ou não conseguiram desenvolver a sua autorregulação, pois é necessária uma autorregulação por parte do estudante. Portanto, pela minha experiência, estes são alguns dos motivos que nós identificamos, por existir por vezes, algum abandono, mas penso que é necessário que seja sempre estudado, para que os cursos possam sempre ser avaliados numa perspectiva de melhoria e de desenvolvimento.*

21. Acha que a EaD está em grande medida motivada por razões económicas? Ou é apenas necessidade de sobrevivência das IES? Haverá outras razões?

*Bem, não consigo perceber se será por razões económicas, evidentemente que as instituições precisam de ter alunos...Evidentemente que ter mais alunos será mais vantajoso, em termos de gestão financeira, para as instituições do ensino superior. Mas, penso que o surgimento de educação a distância em instituições de ensino superior, deverá ser baseado numa abertura à inovação das suas práticas, ao desenvolvimento da própria instituição, ao perceber que no contexto atual as pessoas têm uma maior literacia digital, podemos dizer assim, e estão também mais abertas ao uso das tecnologias e a perceber que existem novos modos de aprender e de ensinar que também podem ser adotados. Penso que seria isso, de querer inovar, de querer flexibilizar práticas, de querer reconhecimento social também, de querer alargar a oferta formativa. Numa lógica de globalização, já não tem sentido que as instituições sejam fechadas sobre si próprias e não estejam abertas ao exterior, a ter estudantes internacionais, por exemplo. Enfim, penso que seria isso também, um enriquecimento maior, uma abertura a outras culturas, uma abertura a outros modos de funcionar, penso que será isso, e não apenas ter a oferta em regime EaD motivada por razões económicas.*

(Q.) Significa que uma maior oferta de educação à distância, no fundo, pode colmatar, de alguma forma, as baixas taxas que se têm vindo a observar em regime presencial, nomeadamente no público adulto. A oferta formativa a distância pode ser motivo para ele ir frequentar o curso?

*Sim, sim, eu acho que a oferta de cursos em regime a distância pode captar novos públicos. Sim, sem dúvida, principalmente um público adulto que está inserido no mercado de trabalho, que precisa de aprofundar a sua formação, ou de a alargar, ou de redirecionar a vida profissional, penso que desse modo alargar a oferta formativa em regime de educação à distância pode captar mais público e trazer mais estudantes.*

22. Podemos dizer que os certificados acadêmicos em EaD continuam a ser menos valorizados do que os certificados obtidos através de cursos apenas com frequência presencial?

*Enfim, não tenho muitas experiências que me permitam ter uma opinião formada sobre este assunto. De alguma maneira, eu penso que talvez, socialmente, haja a percepção de que um curso tirado a distância não tenha o mesmo valor que um curso feito com frequência presencial...Mas eu tenho trabalhado para que isso não aconteça, no caso do curso que eu coordeno - e penso que o certificado nem sequer traz a referência que o curso foi feito num regime de educação a distância - procuramos que as competências que os alunos desenvolvem sejam equivalentes às dos cursos que são feitos por frequência presencial. Espero que essa ideia não se consolide muito, porque pela minha experiência, não é verdade.*

- (Q.) Na sequência da sua resposta, e em relação aos seus alunos, tem a percepção que por parte de alguns exista alguma espécie de estigma, relativamente ao aluno tirar uma formação superior na modalidade a distância?

*Não, não tenho essa percepção.*

23. Gostaria de sublinhar algum aspeto que eu tenha esquecido e que considere muito importante no EaD?

*Não, acho que não...Eventualmente, por exemplo, se falarmos nas características pessoais que os alunos têm de ter para frequentar um curso a distância, eu voltaria a salientar a autorregulação, a autonomia, a organização pessoal, a disciplina. Do mesmo modo, também poderíamos falar da parte dos professores: que competências têm que ter os professores para trabalhar na educação a distância? Eventualmente, este também poderia ser um assunto com muito interesse...Nestas competências eu destacaria, por exemplo, a disponibilidade que têm de ter para os estudantes, a capacidade de comunicação, a capacidade de saber gerir bem a comunicação e interação, quer seja em meios síncronos quer seja em meios assíncronos. A este respeito, tal como disse há pouco, a comunicação tem de ser cuidada, tem de ser clara, inequívoca, cientificamente correta e completa. Em breves pontos, talvez estas sejam competências do professor de EaD. Talvez, seja importante salientar que o sucesso do curso depende muito dos professores e também e do modo como este encaram o trabalho pedagógico, numa lógica de desenvolvimento do aluno e de, enfim, abertura ao outro e de preocupação com o outro.*

*No caso do ensino presencial, por vezes, nós temos uma sala com 40 alunos, com 50 alunos,...E, para nós, é muito difícil construir a perceção do modo como eles estão a acompanhar a unidade curricular, como é que cada um está a desenvolver o seu conhecimento, como estão a acompanhar tudo o que propomos, digamos assim. No caso da educação a distância, apesar da distância, nós temos uma perceção muito mais real do modo como o aluno está a evoluir e de como se está a desenvolver, porque, precisamente, quando estamos a comunicar estamos a comunicar com um e não com 40 ou 50. Então, atendemos muito à individualidade...acabamos por conseguir dar um apoio muito individualizado, que não nos é possível fazer no ensino presencial e penso que isso contribui para que o sucesso aconteça. O professor tem que ter esta preocupação e esta visão de que, de facto, tem ali uma pessoa à espera da sua resposta, tem uma pessoa que ficará dependente do seu apoio e que, para isso, é necessário estar acessível, estar disponível, estar atento às questões, às dúvidas, dar feedback em tempo útil...a resposta tem de ser rápida. Esta preocupação tem que existir por parte do professor de EaD.*

(Q.) Pode-se dizer que também há uma aprendizagem contínua para o professor em todo este processo?

*Sim, penso que sim. Penso que é importante ir renovando as suas práticas, ir renovando os seus conhecimentos em termos das ferramentas e metodologias que pode utilizar, redesenhar as unidades curriculares, diversificar os recursos e as experiências de aprendizagem...Penso que isso é muito importante e, no meu caso, penso que é muito importante, principalmente, apostar nas metodologias mais participativas, pois já constatei que estas são potenciadoras de maior sucesso e fazem com que o aluno esteja mais envolvido no seu processo de formação.*

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

*De nada.*

### **Entrevista (E2)**

Saudação e apresentação.

A entrevista insere-se na minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Sociologia da Educação e Políticas Educativas) a apresentar à Universidade do Minho, e tem por base alguns resultados de um estudo exploratório que realizei previamente. Trata-se, portanto, de um complemento importante para a compreensão do meu objeto de estudo. Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração e asseguro a total confidencialidade da informação aqui partilhada. Muito obrigada.

#### **Dados pessoais:**

Como se chama?

*Rita Cadima.*

#### **Situação profissional:**

Que atividade profissional desempenha ou desempenhou até há pouco tempo?

*Professora do Ensino Superior.*

**Formação Académica:**

Qual é a área da sua formação?

*Matemática.*

1. A sua formação foi efetuada (em parte ou na totalidade) na modalidade a distância (*e-learning/b-learning*)?

*Fiz uma Pós-Graduação na Universidade de Aveiro e a parte curricular do Doutoramento na Universidade Politécnica da Catalunha.*

2. Na sua opinião, a educação a distância contribui para que os adultos, que tenham suspenso a sua formação por alguma razão, retomem os seus estudos?

*Sim, porque torna possível compatibilizar os estudos com uma vida profissional intensa.*

3. Acha que a maioria dos adultos, que optam por estudar a distância, procuram essencialmente através desta modalidade a progressão do seu trabalho profissional? Ou haverá outras razões? Quais seriam, na sua perspetiva?

*Julgo que as razões são iguais em ambas as situações, presencial ou b-learning, seja progredir na carreira ou mudar de carreira, prazer/necessidade de estudar/aprender, querer ter formação de maior grau. Ser em b-learning permite, por vezes, ter mais opções concretizáveis.*

4. É necessário alguma formação inicial nas TIC para uma pessoa iniciar a sua formação a distância?

*Não.*

5. Por vezes, ouvimos falar que esta modalidade de formação a distância é pouco exigente em termos de estudo, concorda?

*Não concordo. Considero até que é mais exigente em atividade e volume de trabalho.*



6. Não obstante a oferta formativa em EaD incidir muitas vezes nas áreas da educação e das humanidades, na sua opinião todas as áreas científicas podem ser ensinadas a distância?

*Sim, todas. Há atualmente muita oferta de soluções: simuladores, laboratórios virtuais, laboratórios de música, etc.*

7. Os cursos superiores a distância deviam contemplar sempre momentos presenciais (*b-learning*). Tem uma opinião formada sobre esta questão?

*Sim, é essencial o contacto presencial para potenciar a empatia entre colegas e o sentimento de comunidade. Torna mais fácil a comunicação virtual. Contudo, considero que sessões de videoconferência feitas em boas condições são equivalentes e podem substituir o contacto presencial no mesmo espaço físico.*

8. Na EaD a interação entre professor e aluno vê-se confinada a espaços e momentos virtuais e alguns autores referem que empobrece esta interação. O que pensa a este propósito?

*Discordo. No EaD pode até haver maior conhecimento entre professor e aluno.*

9. A Educação a Distância promove o isolamento dos estudantes?

*Sim e não. Se forem planeadas uma grande quantidade de atividades colaborativas a interação entre colegas é enorme. Contudo, se tal não estiver previsto pode acontecer um estudante nunca tomar a iniciativa de contactar com os colegas (dúvidas, dicas, apoio) e ficar bastante isolado.*

10. Os estudantes demonstram dificuldades na sua aprendizagem na EaD ou até o abandono do seu percurso académico?

*Sim, quando um estudante se isola demasiado e não consegue organizar e cumprir com as tarefas nos prazos propostos, há muita tendência para que desista.*

11. A EaD promove práticas facilitistas para a obtenção de certificado face ao regime convencional?

*Há muita EaD... Na EaD no ensino superior não acredito que haja facilitismo.*

12. O aluno tem mais tempo para estudar na EaD?

*O tempo perdido em viagens e tempos de espera no presencial traduz-se em mais tempo de estudo no EaD (também há menos cansaço físico). Além disso, no EaD o estudante tem sempre os seus materiais de estudo à mão e consegue rentabilizar todos os pequenos momentos disponíveis.*

13. Os estudos apontam para uma tendência maior da parte das mulheres para frequentar o EaD. Vê alguma explicação plausível para este facto?

*Julgo que poderá haver mais tendência para que uma mulher privilegie estar em casa, próxima da família. Para um homem será mais fácil estar fora de casa à hora do jantar, e do deitar dos filhos. Por isso privilegia mais formação pós-laboral (presencial).*

14. Considerando a sua experiência, em EaD as interações, entre professores e alunos e entre os pares, é impulsionadora de maior reflexão? Poder-se-ia falar que a EaD promove, se bem utilizada, a construção do conhecimento por parte dos estudantes?

*Muito, porque em todas as tarefas há espaço para pesquisar, questionar, ter dúvidas, tentar, ver o que os colegas estão a fazer e comparar. Estas dimensões traduzem-se num conhecimento mais refletido e consolidado.*

15. Em EaD são exigidas mais responsabilidades pedagógicas ao professor. Em que aspetos?

*É muito mais exigente para o professor. Tem que antever quais os conhecimentos prévios e potenciais dúvidas/dificuldades dos estudantes e preparar antecipadamente: instruções/enunciados claros, materiais necessários, feedback, avaliação. Em sala de aula, um professor pode adaptar, acrescentar, mas na EaD não há lugar a improviso.*

16. Na EaD, os estudantes sentem a falta de interação direta com o professor?

*Discordo. Através de uma ferramenta simples como o fórum ou o email, o estudante pode ter um apoio muito personalizado e em tempo real.*

17. Pode-se ensinar mais e melhor recorrendo às tecnologias da informação e comunicação? Ou estas apresentam-se como obstáculos à educação?

*Depende do contexto, da disciplina, do estudante, dos objetivos delineados. Creio que é fácil mostrar exemplos de ambas as situações (ser melhor, ser pior).*

18. O que acha da formação de professores poder ser feita apenas na modalidade de EaD?

*Há uma parte da formação que não pode ser substituída: o estágio, o estar em sala de aula com crianças acompanhado por um professor orientador. Tirando esta vertente tudo poderá ser feito em EaD.*

19. Ainda existirá muita resistência da parte das IES para adotar a EaD?

*Julgo que a resistência estará mais do lado da sociedade, dos potenciais estudantes.*

20. O que é que uma IES precisa fazer para pôr a funcionar de forma eficaz do ponto de vista científico e pedagógico o EaD?

*A parte tecnológica é muito importante – não pode falhar! Mas a parte pedagógica (uma formação adequada em metodologias do e-learning) é igualmente importante para garantir o sucesso das aprendizagens.*

21. E do ponto de vista do apoio técnico e administrativo, há algo a ser feito?

*Nas IES presenciais há que adequar os serviços ao estudante à distância (serviços académicos, serviços documentais). Também os regulamentos, regras e prazos.*

22. Acha necessário estudar as taxas de evasão em EaD?

*Sim, é sempre necessário conhecer melhor o fenómeno da evasão do ensino superior. No EaD há tendência para se registarem maiores taxas. Eu acharia interessante um estudo que comparasse entre presencial e EaD a motivação à entrada (ou seja, muitas pessoas que optam por EaD é porque não têm muitas condições/disponibilidade e chocam com o grande volume de trabalho e exigência).*

23. Acha que a EaD está em grande medida motivada por razões económicas? Ou é apenas necessidade de sobrevivência das IES? Haverá outras razões?

*Julgo que não está ligado a razões económica mas sim ao facto de se pretender abranger um público maior (profissionais no ativo ou pessoas geograficamente distantes).*

24. Podemos dizer que os certificados académicos em EaD continuam a ser menos valorizados do que os certificados obtidos através de cursos apenas com frequência presencial?

*Não é esse o feedback que temos tido de empregadores e Alumni.*

25. Gostaria de sublinhar algum aspeto que eu tenha esquecido e que considere muito importante no EaD?

*Não.*

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

### **Entrevista (E3)**

## **Entrevista nº 3**

Saudação e apresentação.

A entrevista insere-se na minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Sociologia da Educação e Políticas Educativas) a apresentar à Universidade do Minho, e tem por base alguns resultados de um estudo exploratório que realizei previamente. Trata-se, portanto, de um complemento importante para a compreensão do meu objeto de estudo. Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração e asseguro a total confidencialidade da informação aqui partilhada. Muito obrigada.

### **Dados pessoais:**

Como se chama?

*Manuela*

### **Situação profissional:**

Que atividade profissional desempenha ou desempenhou até há pouco tempo?

*Designer Instrucional (EaD).*

### **Formação Académica:**

Qual é a área da sua formação?

*Design (Lic.); Educação – Pedagogia do eLearning (Mestrado), EaD e eLearning (Doutoramento)*

Uma vez que tem experiência de formação *online*, qual a Instituição de Ensino Superior que frequenta ou que frequentou?

*Universidade Aberta*

---

1. A sua formação foi efetuada (em parte ou na totalidade) na modalidade a distância (e-learning/b-learning)?

*Totalmente a distância (E-learning).*

2. Na sua opinião, a educação a distância contribui para que os adultos, que tenham suspenso a sua formação por alguma razão, retomem os seus estudos?

*Sim, totalmente de acordo.*

3. Acha que a maioria dos adultos, que optam por estudar a distância, procuram essencialmente através desta modalidade a progressão do seu trabalho profissional? Ou haverá outras razões? Quais seriam, na sua perspetiva?

*Creio que a progressão profissional não será um fator decisivo na procura e escolha do regime. A opção pelo regime EaD deve-se essencialmente à facilidade de conciliar a vida profissional e familiar com os estudos. A maioria das pessoas que opta por este regime não tem a perceção dos desafios que vai enfrentar nesta modalidade (online), nem das competências que vai desenvolver. E, na minha opinião, são estas competências relacionadas com a modalidade online (uso da tecnologia, gestão e filtragem de informação, desenvolvimento do pensamento crítico, gestão do tempo e de atividades, cumprimento de prazos, socialização a distância, gestão emocional, etc.), que a tornam mais vantajosa e atrativa relativamente à modalidade presencial. Contudo, só depois de passar pela experiência de estudante online é que se ganha real consciência das vantagens e desvantagens (que dependem do modelo adotado, dos docentes, dos colegas e da comunidade académica em geral).*

4. É necessário alguma formação inicial nas TIC para uma pessoa iniciar a sua formação a distância?

*Apesar de muitas instituições não apresentarem a formação em TIC como um requisito de seleção, a verdade é que ele é necessário. Claro que se pode aprender em simultâneo, mas as dificuldades (que já serão muitas) serão acrescidas. Algumas das desistências, e certamente muitas angústias, devem-se exatamente ao baixo nível de literacia digital.*

5. Por vezes, ouvimos falar que esta modalidade de formação a distância é pouco exigente em termos de estudo, concorda?

*Discordo totalmente.*

6. Não obstante a oferta formativa em EaD incidir muitas vezes nas áreas da educação e das humanidades, na sua opinião todas as áreas científicas podem ser ensinadas a distância?

*Sim, mas variando as estratégias pedagógicas.*

7. Os cursos superiores a distância deviam contemplar sempre momentos presenciais (*b-learning*). Tem uma opinião formada sobre esta questão?

*A necessidade de momentos presenciais depende da sua finalidade, mas ousar dizer que, na maioria dos cursos, as sessões presenciais são dispensáveis. Só as práticas, laboratórios e simuladores físicos que não tenham equivalente virtual, justificam os momentos presenciais.*

8. Na EaD a interação entre professor e aluno vê-se confinada a espaços e momentos virtuais e alguns autores referem que empobrece esta interação. O que pensa a este propósito?

*Depende do perfil do professor e da necessidade do estudante. Se o professor se mostrar presente, quer em momentos formais quer em momentos informais, variar os modos (síncrono e assíncrono) e os meios (fórum, chat, webconf, feedback de trabalhos, etc.), pode criar momentos de interação mais intensos e ricos relativamente ao ensino presencial.*

9. A Educação a Distância promove o isolamento dos estudantes?

*Olhando para as primeiras gerações de EaD, a resposta é claramente afirmativa. Contudo se olharmos para os novos hábitos de comunicação e socialização das pessoas e a forma como a web conectou as pessoas em inúmeras redes, o isolamento na EaD só depende do modelo adotado pela instituição, do perfil dos professores e da turma onde se está inserido.*

10. Os estudantes demonstram dificuldades na sua aprendizagem na EaD ou até o abandono do seu percurso académico?

*Não existem dificuldades na aprendizagem na EaD, existem sim, formas de ensinar totalmente desadequadas para o EaD (infelizmente os casos são muitos!!) e que levam ao abandono.*

11. A EaD promove práticas facilitistas para a obtenção de certificado face ao regime convencional?

*(Pelo que sei, nenhum dos ex-políticos que obtive certificado ao domingo estudou no regime EaD...LOLOL). Agora a sério: Discordo e creio que a ideia do facilitismo surgiu, por um lado, da confusão com a palavra flexibilidade, e por outro lado, porque o tipo de cursos oferecido neste regime estava associado a áreas científicas “mais fáceis” de ensinar em EaD. Também a pouca procura por este regime, assim como a escassa oferta, criaram o mito do ensino de segunda e do facilitismo. Creio que esta mentalidade está a mudar, quer pela competência comprovado dos formados neste regime e reconhecida pelas entidades empregadoras, quer pela experiência dos que passam pelo EaD, quer pelo desenvolvimento científico neste domínio.*

12. O aluno estudar tem mais tempo para estudar em EaD?

*Não tem mais tempo, pelo contrário. Estudar online exige mais tempo e organização que no ensino presencial*

13. Os estudos apontam para uma tendência maior da parte das mulheres para frequentar o EaD. Vê alguma explicação plausível para este facto?

*De acordo com dados estatísticos entre 2010 e 2013, (em Portugal, EUA e EU) a % de mulheres a frequentar o ensino superior é maior que a % de homens, pelo que será natural que esta maioria de género se verifique também no EaD. Além disso, sendo este regime*

*flexível em termos de horários e considerando que as mulheres dedicam mais tempo às atividades domésticas e familiares, é natural que esta modalidade de ensino seja mais atrativa para as mulheres.*

14. Considerando a sua experiência, em EaD as interações, entre professores e alunos e entre os pares, é impulsionadora de maior reflexão? Poder-se-ia falar que a EaD promove, se bem utilizada, a construção do conhecimento por parte dos estudantes?

*Totalmente de acordo.*

15. Em EaD são exigidas mais responsabilidades pedagógicas ao professor. Em que aspetos?

*Discordo. Creio que as responsabilidades do professor são as mesmas, as competências é que serão diferentes. No EaD o professor deverá saber estar e saber ser, o que não é fácil dada a sua cultura e experiência de ensino enquanto aluno e professor. O conceito de aula, de tempo, de transmissão de conceitos, de avaliação, de motivação, de resposta, etc. ganha outra dimensão no EaD, sendo necessário ter sólidos conhecimentos dos ambientes online e do potencial que a tecnologia oferece a novas formas de ensino e aprendizagem.*

16. No EaD, os estudantes sentem a falta de interação direta com o professor?

*Depende de cada estudante, mas é natural que se sinta falta da presença física, o que é compreensível uma vez que a oralidade, o contacto físico e a linguagem corporal são as formas primárias de comunicação do ser humano.*

17. Pode-se ensinar mais e melhor recorrendo às tecnologias da informação e comunicação? Ou estas apresentam-se como obstáculos à educação?

*A pergunta está um pouco redutora. Em contextos de ensino, a tecnologia é apenas mais um meio que permite diversificar métodos de ensino e aprendizagem. Poderá ser facilitadora de aprendizagem se devidamente adequada aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem e se cumprir com os princípios da usabilidade.*



18. O que acha da formação de professores poder ser feita apenas na modalidade de EaD?

*Considero pertinente, possível e útil, depende claro, dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver.*

19. Ainda existirá muita resistência da parte das IES para adotar a EaD?

*Creio que as IES estão atualmente abertas ao EaD como forma de conquistar novos estudantes, internacionalizar-se e disseminar conhecimento. Creio que a resistência está essencialmente do lado dos professores e não das direções.*

20. O que é que uma IES precisa fazer para pôr a funcionar de forma eficaz do ponto de vista científico e pedagógico o EaD?

*Assumir o EaD como estratégia efetiva de ensino. Para tal é fundamental criar um departamento de apoio ao docente, que possa ser reconhecido dentro da instituição, composto por uma equipa multidisciplinar com competências pedagógicas e tecnológicas em EaD. É importante que se defina o modelo a adotar e que se regule esta modalidade de ensino, assim como formar os professores (carácter obrigatório).*

21. E do ponto de vista do apoio técnico e administrativo, há algo a ser feito?

*A maioria das instituições está preparada do ponto de vista administrativo e técnico, para responder às necessidades do ensino presencial. Ao ser adotado o EaD, é necessário adequar serviços, processos e tecnologias que possam responder às necessidades deste regime de ensino.*

22. Acha necessário estudar as taxas de evasão em EaD?

*Sim, os instrumentos de avaliação são fundamentais para analisar o passado, melhorar o presente e inovar no futuro.*

23. Acha que a EaD está em grande medida motivada por razões económicas?  
Ou é apenas necessidade de sobrevivência das IES? Haverá outras razões?

*Penso que o grande motivo, neste momento em Portugal, é a captação de novos públicos e as IES posicionarem-se “na linha da frente”, apesar do EaD ainda não ter sido verdadeiramente adotado em Portugal. A oferta EaD ainda é escassa e, na sua maioria, pouco inovadora, não conseguindo por isso ganhar dimensão e popularidade junto dos potenciais estudantes. As turmas geralmente são pequenas, iniciando com cerca de 30 estudantes, dos quais cerca de metade desiste, o que torna este regime insustentável e dispendioso.*

24. Podemos dizer que os certificados académicos em EaD continuam a ser menos valorizados do que os certificados obtidos através de cursos apenas com frequência presencial?

*Não tenho conhecimento que atualmente haja discriminação pelo regime de ensino, mas creio que depende da entidade empregadora. Creio que a preferência por determinado regime ou por determinada instituição vai depender dos “rankings” e não tanto da qualidade com que se aprende efetivamente.*

25. Gostaria de sublinhar algum aspeto que eu tenha esquecido e que considere muito importante no EaD?

*Regulamentação oficial que venha clarificar a EaD é fundamental para impulsionar esta modalidade de ensino com qualidade. Enquanto tivermos uma entidade reguladora do Ensino Superior que vincula a forma de ensinar a distância aos modelos e currícula presenciais, dificilmente as IES poderão inovar e aumentar a oferta formativa, tornar esta modalidade mais atrativa e alternativa.*

Muito obrigada pela sua disponibilidade.