

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EMERGÊNCIA CULTURAL

*Maria Ivone Gaspar**

*Isolina Oliveira***

Resumo: A Educação a Distância, em Portugal, como noutros países, tem vindo a expandir-se graças ao desenvolvimento tecnológico das duas últimas décadas, colocando novos desafios sobre os quais importa refletir. Neste sentido, este artigo focaliza-se na Educação a Distância e, embora centrado na atualidade, não olvida os antecedentes e a trajetória evolutiva até à apropriação das tecnologias no ensino e na aprendizagem, indispensáveis à modalidade *on-line* e ao *e-learning*.

Na procura da estabilização do conceito de educação a distância e com a perspectiva de o operacionalizar, evidenciam-se os pilares que o suportam dissecando os seus referentes. Ao confinar o contexto de análise a Portugal, apontam-se as suas origens com a indicação dos marcos significativos ao seu desenvolvimento e referem-se as diferentes gerações que se foram sucedendo e provocando profundas alterações na educação a distância, ao longo das últimas décadas. Ilustra-se, entretanto, o caso da Universidade Aberta por ser a única instituição de ensino superior que expressa esta modalidade de ensino no diploma da sua fundação e a primeira a criar e aplicar um modelo pedagógico radicado nesta modalidade de ensino. Ao concluir, serão feitas considerações gerais sobre a educação a distância na atualidade, seguindo uma matriz reflexiva e questionante que visa a relevância da sua dimensão pedagógica mais propriamente na exigência inovadora das suas didáticas.

Palavras-chave: ensino a distância, educação a distância, gerações de educação a distância

* Investigadora no Centro de Estudos e Desenvolvimento Humano da UCP.

** Professora da Universidade Aberta.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico tem tido, ao longo dos tempos, forte impacto na educação em todo o mundo, em particular em Portugal. Este impacto é mais evidente na educação a distância, quando caracterizada pela mediação da tecnologia.

A preferência pela expressão «educação a distância», preterindo a expressão «ensino a distância», justifica-se pela sua atualidade, embora a distância tenha sido marcada, num primeiro momento, pela ideia do ensino.

A educação a distância organizada deu os primeiros passos na primeira metade do século XIX; surgiu com a palavra ensino e não educação e iniciou-se com o formato do ensino por correspondência, relacionado com o desenvolvimento das comunicações.

O ensino a distância apropriou-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), responsáveis pela sua mudança de ambiente e contexto, e substituiu a centralidade da ideia de ensino pela de aprendizagem. As designações «auto-estudo», «aprendizagem independente», «aprendizagem aberta», «aprendizagem a distância» e «educação a distância» são muitas vezes usadas indiferentemente (Rocha Trindade, 1993:7)¹. Contudo, estas expressões resultam de étimos diferentes, logo apresentam significado distinto e os pressupostos que as suportam são também diferentes, mas parece-nos que elas subentendem a auto-regulação da aprendizagem.

Ensino a distância não é, jamais, só de interesse para estudantes, individualmente. Ele é uma conquista da sociedade, pois permite responder às suas grandes necessidades: desenvolver o ensino de massas, tornar possível o alargamento da frequência do pré-escolar, facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória, prolongar o período de escolaridade obrigatória, aumentar a frequência de níveis mais avançados, percorrer caminhos mais desenvolvidos de educação, aumentar a oferta de educação ao longo da vida; enfim, reforça o acesso à educação formal e multiplica as ofertas de educação não formal. Assume-se, então, que o ensino a distância é o responsável pela transformação do paradigma monopolista na organização da instituição de ensino e na pedagogia desenvolvida no espaço fechado da sala de aula, cen-

¹ Armando, TRINDADE. *Basics of Distance Education* EDEN, 1993.

trada no ensinante (o professor). Torna-se cada vez mais evidente que tal modalidade de ensino permite, ou melhor promove e estimula, a aprendizagem em colaboração e partilha.

Estas ideias suportam o título deste artigo: *Educação a distância: emergência cultural*. Recordar-se que Roberto Carneiro, no prefácio da obra organizada por Silva & Silva em 2005², referiu que a nova tecnologia da informação e da comunicação daria um novo folego ao construtivismo e às pedagogias centradas no aprendente, enquanto Castells, um pouco mais tarde (2007:464)³, sublinhou que «Na sociedade global, as duas fontes da Rede, a institucional militar/científica e a contra-cultura da computação pessoal, tiveram um terreno comum: o mundo universitário». Estas opiniões contribuíram para a construção do objeto deste artigo que se focaliza no ensino superior, organizando-se em torno de dois pontos: (1) Educação a distância – conceito ou conceitos e (2) Educação a distância em Portugal (emergência cultural), finalizados por um conjunto de considerações sobre a atualidade em Portugal.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CONCEITO OU CONCEITOS

Informação, conhecimento e saber são três ideias-chave na caracterização da sociedade atual, constituindo-se muitas vezes numa base triangular de suporte a decisões de natureza política. De facto, a informação, recebida numa atitude crítica, será elaborada e integrada a fim de gerar conhecimento que se traduza em saber. O saber, compreendido e apropriado, manifesta-se na sua usabilidade e é a capacidade de usar o saber ou de o colocar em ação, em distintos contextos, que revela a competência adquirida. As novas competências para tratar a *informação* conduzem a novos modos de *aquisição do conhecimento*, originando novos modelos formativos que provocam, naturalmente, reformulações de componentes dos processos de formação e de aprendizagem, ainda que todos tenham por base a comunicação.

² Ricardo Vidigal da SILVA; Anabela Vidigal da SILVA (organizadores). *Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

³ Manuel, CASTELLS. *A Sociedade em Rede*, vol. I, 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

O modo da comunicação humana foi transformado pela mente alfabética (Havelock, 1982)⁴, possibilitando o discurso conceptual, mas a alfabetização só foi possível depois da invenção e difusão da imprensa escrita e do fabrico do papel. Embora a ordem alfabética permitisse o discurso racional, separava a comunicação escrita do sistema audiovisual, tão importantes para a expressão da mente humana. O sistema de comunicação foi evoluindo de maneira a que 2700 anos após a criação do alfabeto, uma transformação tecnológica integrou diferentes modos de comunicação numa rede digitalizada que tem capacidade para incluir e abranger todas as expressões culturais (Castells, 2007)⁵.

Estas ideias servem de base ao ponto com o título *Educação a distância – conceito ou conceitos* que desenvolvemos seguindo três itens (i) a evolução da educação a distância com a indicação dos marcos mais significativos e um apontamento sobre as principais características das fases que foi percorrendo; (ii) o destaque para os grandes eixos da educação a distância na atualidade, que consideramos os seus pilares ou as linhas fortes da sua estrutura e (iii) o conceito que suporta a ideia de educação a distância neste artigo, numa relação com a expressão ensino a distância.

1.1. Linha evolutiva da educação a distância

Os sistemas educativos, no sentido de responder aos novos desafios da sociedade, são obrigados a diversificar a oferta educativa, quer nos seus paradigmas filosóficos quer nos seus paradigmas processuais e metodológicos. É neste pressuposto que aparece o *ensino a distância* como uma metodologia que começou por ser utilizada à margem dos sistemas educativos, passando entretanto a integrá-los, quer como estratégia alternativa quer como estratégia supletiva, no âmbito da expansão da escolaridade.

No contexto internacional, o ensino a distância tem experimentado fases diferentes de acordo com a natureza das suas ferramentas e das próprias tecnologias. Tendo-se iniciado no século XIX, com o aproveitamento do sistema dos Correios, experimentou grande desen-

⁴ Cit. Castells (2007: 438).

⁵ *Op. cit.*

volvimento contagiado pelo impulso das telecomunicações e, depois, com a aplicação das diferentes inovações tecnológicas.

É frequente designar por gerações as diferentes fases que têm marcado a evolução do ensino a distância.

Os primeiros teóricos da educação a distância (Garrison, 1985)⁶ apoiaram-se nas tecnologias para a descrever, definindo a primeira geração pelo uso da correspondência postal, a segunda pela utilização da rádio, televisão e produção de filmes e a terceira marcada pela introdução das tecnologias interativas – áudio, texto, vídeo, web e imersivas. A quarta e eventualmente quinta geração incorporariam a Web 2.0 ou tecnologias web semânticas.

Afastando-se destas posições, Anderson e Dron (2011)⁷ apresentam uma distinção entre três gerações do ensino a distância com base na pedagogia que sustenta as experiências de aprendizagem incorporadas no seu *design*. Acrescentam que em cada geração, de acordo com as perspetivas preponderantes da época, foram desenvolvidas pedagogias distintas, tecnologias, atividades de aprendizagem e formas de avaliação consistentes e que o aparecimento de uma não levou ao desaparecimento da anterior.

No sentido de contribuir para uma melhor compreensão, transpõe-se, para aqui, uma breve descrição das mais relevantes teorias sobre a aprendizagem, evidenciando como as metodologias em educação a distância têm vindo a mudar, suportadas pela evolução tecnológica e pelo ambiente que as diversas tecnologias proporcionam.

As **pedagogias behaviorista e cognitivista** que se desenvolveram na primeira metade do século XX concebem a aprendizagem como um processo individual, sendo que o foco exclusivo no comportamento expande-se para incluir o funcionamento cognitivo. O *locus* de controlo está no professor ou no *designer* instrucional e os modelos de aprendizagem são gerados a partir dos modelos de ensino. Enfatizam a importância de uma identificação clara dos objetivos de aprendizagem, independentemente do estudante e do contexto. Pelos

⁶ David, GARRISON. «Three generations of technological innovations in distance education». *Distance Education*, 6(2), 1985, pp. 235–241.

⁷ Terry, ANDERSON & Jon DRON. «Three generations of distance education pedagogy». *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 2011, pp. 80-97. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663> acedido em 08.10.2015.

constrangimentos das tecnologias da época, em que a teleconferência era a forma mais bem sucedida de comunicação, embora com custos por vezes insuportáveis, os métodos apoiavam-se na comunicação um-para-muitos e um-para-um, não possibilitando muita interatividade entre os intervenientes. Maximizou o acesso em grande escala a custos mais reduzidos dos que os existentes na educação convencional, combinando-os com uma maior liberdade para o estudante, mas simultaneamente, com reduções significativas de presença social. Estas pedagogias predominam na era pré-web.

As **pedagogias socioconstrutivistas**, cujas raízes se encontram nas perspetivas de Piaget e Vygotsky, reconhecem a natureza social do conhecimento e a sua construção pelos indivíduos ao empenharem-se, com eficácia, nas suas experiências pessoais. O indivíduo constrói meios através dos quais gera e integra o novo conhecimento em conhecimentos anteriores. Privilegiam o *scaffolding* tendo em conta as necessidades e os contextos individuais. Desenvolvem-se em paralelo com as tecnologias de comunicação *two-way*, usadas para criar oportunidades de interação entre professores e estudantes e entre estudantes, de modo síncrono e assíncrono. O *locus* de controlo sofre uma mudança, ou seja, o professor torna-se mais um orientador do que um instrutor, assumindo «o papel crítico de configurar as atividades de aprendizagem e de desenhar a estrutura na qual estas atividades ocorrem» (Anderson & Dron, 2011:85)⁸. A expansão destas pedagogias dá-se quando as tecnologias de comunicação muitos-para-muitos se tornam amplamente disponíveis, com os *emails*, a *World Wide Web* e as tecnologias móveis. Todavia estas pedagogias centradas na interação suscitam problemas relacionados com a acessibilidade, com custos e podem, eventualmente, aproximar-se da educação presencial pelo potencial domínio do docente. Estas pedagogias floresceram com a web 1.0.

A **pedagogia conectivista** emergiu recentemente com George Siemens & Stephen Downes, que consideram a aprendizagem como um processo de construção de redes de informação e de recursos, aplicados na resolução de problemas reais (Siemens, 2005⁹; Downes,

⁸ *Op. Cit.*

⁹ George, SIEMENS. «A learning theory for the digital age». *Instructional Technology and Distance Education*, 2 (1), 2005. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> acedido em 04.02.2011.

2007¹⁰). Esta pedagogia privilegia a aprendizagem focada na construção e manutenção de conexões em rede, mas suficientemente flexível para ser aplicada aos problemas existentes e emergentes. Desenvolvida na era da informação de uma sociedade em rede (Castells, 2007)¹¹, onde a informação é abundante, permite ao estudante assumir outro papel determinante, para além de memorizar ou mesmo entender tudo, que consiste em pesquisar e aplicar o conhecimento quando e onde for necessário. Deste modo, o conectivismo situa-se no contexto da teoria do ator em rede (Latour, 1993)¹², particularmente, ao considerar que a aprendizagem pode residir num dispositivo não-humano, não havendo limites bem definidos entre objetos físicos e convenções sociais. Importa, então, expor o estudante às redes da era da informação onde pode desenvolver as suas capacidades, utilizando ferramentas acessíveis e, neste caso, professores e estudantes são responsáveis pela conceção ou definição de conteúdos, que poderão servir para uso futuro por outros. Há um apoio explícito na ubiquidade das conexões em rede entre as pessoas, os artefactos digitais e os conteúdos. Nas pedagogias conectivistas, a aprendizagem acontece em contextos de rede, diferindo das pedagogias anteriores, onde a aprendizagem se faz em contextos de grupo ou individuais. É baseada na produção e consumo de conteúdos educativos; os produtos podem ser objetos de aprendizagem e recursos, reflexões, comentários críticos e outros artefactos digitais de criação e disseminação de conhecimento, criados e recriados colaborativamente entre estudantes e professores (Andersen & Dron, 2011)¹³. A participação é promovida através de comentários, reflexões produzidas e contribuições diversas dos estudantes envolvidos no curso. No processo avaliativo, a auto-avaliação é considerada a par da avaliação dos professores. As abordagens conectivistas exigem uma grande dose de energia para manter a rede e impedir que alguns estudantes se sintam confusos no cenário criado e assentam predo-

¹⁰ Stephen, DOWNES. *An introduction to connective knowledge*. International Conference on Media, knowledge & education, 2007 <http://www.downes.ca/post/33034> acedido em 04.02.2011

¹¹ *Op. Cit.*

¹² Bruno, LATOUR. *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

¹³ *Op. cit.*

minantemente num líder carismático (Andersen & Dron, 2011)¹⁴. O conectivismo surge como produto da web 2.0.

Mais recentemente, Withaus; Rodríguez; Guàrdia & Campillo¹⁵ (2016) acrescentam outros contributos para a definição da próxima geração pedagógica, perspetivando-a como inteligente, distribuída, envolvente, ágil e situada. A designação de pedagogia inteligente pretende sublinhar uma abordagem em que a tecnologia é utilizada para mediar a experiência de aprendizagem; distribuída significa a autoria partilhada ou distribuída de diferentes elementos dos vários interessados no processo; envolvente por privilegiar o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem; o atributo ágil refere-se à flexibilidade e à capacidade de resposta, às necessidades dos alunos e, por fim, pedagogia situada pela relevância do currículo bem como da contextualização do processo de aprendizagem em termos dos objetivos pessoais ou profissionais dos alunos.

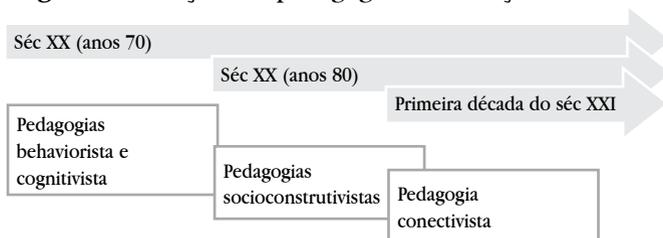
Os ambientes de aprendizagem criados incorporam perspetivas com diferentes origens epistemológicas e consequente utilização das tecnologias. Embora o triângulo professor, estudante e conteúdo seja comum às três gerações, o modo como se desenvolvem as relações entre eles é diverso: na primeira predomina a interação estudante-conteúdo, na segunda é privilegiada a interação estudante-estudante e na terceira domina a relação em rede estudante-conteúdo-professor, mediada pelos artefactos digitais que são criados por professores e estudantes.

As três gerações pedagógicas, embora tenham emergido em épocas distintas, resultantes das teorias de aprendizagem dominantes e das tecnologias existentes na altura, coexistem no tempo presente, tal como evidencia a figura 1.

¹⁴ *Op. cit.*

¹⁵ Gabi WITTHAUS; Brenda Cecilia Padilla RODRÍGUEZ; Lourdes GUÀRDIA; Cris Girona CAMPILLO. *Next Generation Pedagogy: Ideas for Online and Blended Higher Education*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2016 http://empower.eadtu.eu/images/fields-of-expertise/Course__Curriculum/Next_Generation_Pedagogy.pdf acedido em 15.11.2016.

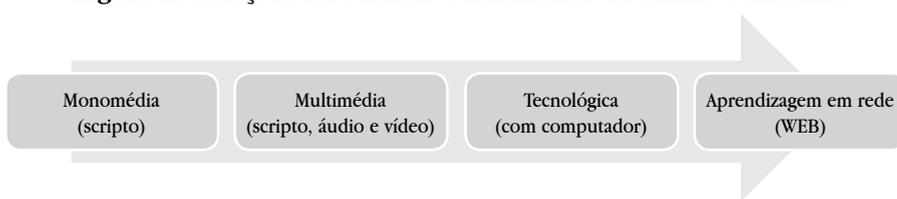
Figura 1. Gerações da pedagogia da educação a distância



A comunicação, apesar de ser a essência do ensino e a determinante na aprendizagem, tem diferentes lógicas, construídas a partir de *clusters* de ideias que constroem a sua matriz. Essa matriz tem por base princípios teóricos, tal como se acaba de referir, que se transformam nos seus fundamentos, ao serviço dos quais colocam diferentes técnicas e ferramentas. São estas técnicas e ferramentas que servem de base ao traçado de outros quadros evolutivos das gerações do ensino a distância.

Não sendo consensual a aceitação desses quadros, sobretudo quanto à designação e quantidade das fases, optamos por aquele que se apresenta na figura 2 com quatro fases, cujas designações e sequências são as mais comuns.

Figura 2. Gerações das técnicas e ferramentas do ensino a distância



Estas quatro gerações são iniciadas pela **monomédia** que se sustenta no correio postal, com o predomínio das ferramentas que suportam um único meio de comunicação (um média que é o *scripto*). Nesta fase, é clara a separação entre espaço e tempo, na relação do professor com o aluno. A fase (ou geração) **multimédia** tem o suporte principal nas telecomunicações – usa o plural da palavra comunicação a que faz sentido juntar o prefixo grego *téle* que significa à distância. Esta fase junta e conjuga vários modos de comunicação, como a escrita, o áudio e o vídeo servindo meios separados ou conjugados dessa comunica-

ção; uma das expressões da geração multimédia foi a televisão, líder da comunicação em todo o mundo nas últimas décadas do século XX. A geração **tecnológica**, com início no final do século XX, tem na base a utilização do computador, ferramenta responsável pela grande «revolução tecnológica» com o surgimento e afirmação significativa da expressão educação a distância. O computador facilitou o contacto, criou proximidade, desfez barreiras culturais; integrando e facilitando o acesso à informação e ao conhecimento, mediou a aprendizagem. Com o computador criou-se a virtualidade e desencadeou-se a Rede. Surge, assim, a quarta fase (ou geração), cuja marca é a aprendizagem em rede ou a **WEB** (*World Wide Web*) e pressupõe a internet que foi o meio de comunicação que conseguiu a taxa de penetração mais rápida, com a interatividade.

Para Castells, «A internet é a espinha dorsal da comunicação global mediada por computador (CMC): é a rede que liga mais redes de computadores» (2007: 455)¹⁶.

A pergunta que se impõe é a seguinte: qual é a próxima geração? Os autores que temos vindo a seguir deixam-nos algumas pistas. Uma tendência encara a Web 3.0 como a web semântica, outros introduzem a *mobile learning*, a realidade aumentada, mas não parece ser suficiente para uma mudança paradigmática. No entanto, Andersen & Dron (2011)¹⁷ apontam os modelos de aprendizagem *activity-based*, de que se destaca Cloudworks, um produto criado na Open University (UK), em que os objetos do discurso são privilegiados face à construção e sustentação das redes. Emergem novas formas de comunicação, criando-se laços que ligam todas as pessoas que acedem a um blogue, a uma página da wikipédia ou à pesquisa através do *Google*. E como sublinham Andersen & Dron (2011) «[...] não são indivíduos, grupos ou redes que nos ajudam a aprender mas uma inteligência *faceless* (sem rosto) que é parcialmente feita de ações humanas, parcialmente de uma máquina» (p. 91)¹⁸.

¹⁶ *Op. cit.*

¹⁷ *Op. cit.*

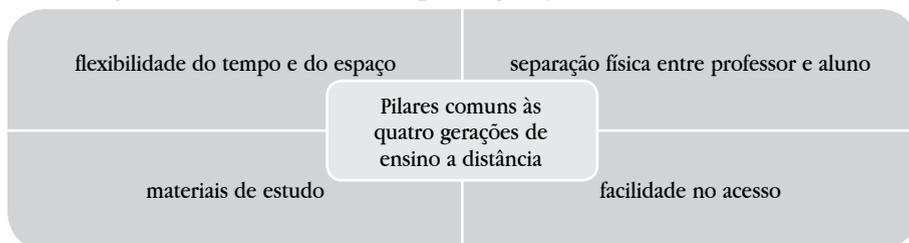
¹⁸ *Op. cit.*

1.2. Eixos (ou pilares) da educação a distância

Carmo (1995)¹⁹ afirmara que todo o ensino a distância assenta na produção de materiais educativos. O uso de diversos suportes para esses materiais contribui para a alteração de padrões de consumo de produtos e serviços culturais, tornando o estudante como o gestor da sua aprendizagem. O ensino a distância é, então, produtor de autonomia que, em conjunto com os materiais, são os seus principais pilares²⁰. Davies (1998)²¹ reforça uma das ideias de Carmo, destacando como um forte pilar do ensino a distância os materiais de estudo. Identifica como um outro pilar o plano de relacionamento individual dos estudantes com aquele que, com designações diferentes – conselheiro, tutor, mentor, orientador ou professor – tem por função apoiar o estudante no decurso dos seus estudos.

Na realidade, quer os eixos quer os pilares do ensino a distância têm-se evidenciado na sucessão das suas diferentes gerações, referidas no item anterior. Contudo, poderemos apontar quatro eixos comuns às diferentes gerações: separação física entre professor e aluno, facilidade no acesso, flexibilidade do tempo e do espaço e materiais de estudo. Da primeira à quarta geração estes eixos são bem visíveis e determinantes para o lançamento e adesão a este modo de ensinar e aprender, embora a última geração evidencie a centralidade na aprendizagem (figura 3).

Figura 3. Pilares comuns às quatro gerações de ensino a distância



¹⁹ Hermano, CARMO. *Modelos Ibéricos de Ensino Superior a Distância* (no contexto mundial). Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

²⁰ Esteban, CANO; María Luísa, SEVILLANO. *Educadores em rede – elaboración y edición de materiales audiovisuais para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas, UNED, 2011.

²¹ WJ.K. DAVIES, *Open Learning Quality Development Guide* (não publicado), 1998.

A evolução da matriz do ensino a distância criou e apropriou características de modo a substituir a sua natureza de metodologia pela de modelo, surgindo, então, um *cluster* suportado por cinco ideias fundamentais: ambiente, estruturação, autonomia, interação e controlo. O **ambiente** é a determinante que cria os alicerces que possibilitam a criação de contextos e de cenários; poderá ser a pedra angular do modelo. A **estruturação** é uma característica indispensável na programação de um curso, o que exige a explicitação dos objetivos e do *design* organizativo, a indicação dos conteúdos e a seleção dos materiais, meios e ferramentas adequados ao ambiente. A **autonomia**, referenciada ao estudante, assenta na flexibilidade quanto ao espaço e tempo de estudo, no respeito pela estruturação, vinculada ao ambiente. A **interação** resulta da relação que o estudante estabelece e desenvolve com o seu professor, o seu tutor ou com o grupo turma, no pressuposto da separação física (ou a não presença); o computador é uma ferramenta fundamental na caracterização do ambiente que, ao incrementar essa relação, ganha uma dimensão específica e expansiva com a internet e a *web*; dando acesso à Rede, entra na virtualidade e separa o espaço e o tempo. O **controlo** é, vulgarmente, visível na avaliação que tenta julgar a predição. Partilhado por figuras com funções diferentes e complementares – o professor ou o tutor e o coordenador do curso – corresponde a uma certa vigilância sobre a informação e poderá (deverá) assumir a vertente de supervisão, perante o modelo que a partir da interação, na virtualidade, desenvolve a comunidade de aprendizagem, na perspetiva da «apropriação reflexiva do conhecimento» (Giddens, 2002: 37)²².

Recordamos, num breve traço, que relativamente à aprendizagem para a conceção empirista ou behaviorista o computador é uma máquina para ensinar, suportando o ensino programado – CBT (*Computer Based Training*) ou WET (*Web Basic Training*) ou WBI (*Web Basic Instructions*) – podendo, entretanto, conjugar a característica de programado com a da oferta a distância. Entretanto, para a conceção interacionista ou socioconstrutivista, o computador é considerado como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo que suporta a criação e desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e comunidades virtuais de aprendizagem – espaços onde os sujeitos podem interagir, construir, partilhar e distribuir conhecimento.

²² Anthony, GIDDENS. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 2002.

Ao longo das várias gerações sobre o ensino a distância a literatura da especialidade tem destacado o impacto das tecnologias, sem descuidar do desenvolvimento de uma pedagogia própria e sua definidora, refletindo-se em modelos pedagógicos distintos. Com efeito, as novas tecnologias abriram perspectivas e criaram espaços novos de interação caracterizados por *input* de ideias, discussão no grupo e construção de conhecimento através da interação entre os vários participantes, aspetos que são comuns ao ensino presencial. Há, contudo, características específicas do ensino a distância como a comunicação ser maioritariamente textual bem como a independência espaço-temporal. Refira-se que a assincronia das interações proporciona um tempo de reflexão sobre um dado tema antes da colocação do comentário ou realização da tarefa.

No ensino *online* ocorre a interação entre um grupo de pessoas que colocam as suas competências em benefício da comunidade de aprendizagem, na resolução de uma tarefa, partilhando repertórios, propósitos e objetivos comuns (Lave & Wenger, 1991²³; Wenger, 1998²⁴). A quantidade e intensidade das interações, o acesso à co-construção de conhecimento, o suporte da comunidade num ambiente onde as relações se caracterizam pela horizontalidade, o acesso sem constrangimentos de espaço ou tempo promovem aprendizagem e geram motivação. A partilha de pontos de vista diversos, criando situações de conflito sociocognitivo (Perret-Clermont, 1978)²⁵, bem como o *feedback* que acompanha a resolução das tarefas exige um esforço de compreensão por parte de todos os participantes, traduzindo, deste modo, a dimensão social da colaboração. A cognição individual desenvolve-se na execução de uma dada tarefa como no caso da leitura, ou da resolução de um problema, mas o desencadear de mecanismos cognitivos é mais frequente quando existe colaboração (Dillenbourg, 1999)²⁶.

²³ Jane, LAVE; Etienne WENGER. *Situated Learning: Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: University Press, 1991.

²⁴ Etienne, WENGER. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

²⁵ Anne-Nelly, PERRET-CLERMONT. *Desenvolvimento da inteligência e interação social* Lisboa: Instituto Piaget, 1978.

²⁶ Pierre, DILLENBOURG, *Introduction: What do you mean by "Collaborative Learning"*. In Pierre Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning – Cognitive and Computational Approaches*, Amsterdam: Pergamon, 1999, pp. 1-19.

Autores como Dalsgaard & Paulsen (2009)²⁷ distinguem o modelo colaborativo da aprendizagem cooperativa considerando que esta combina a liberdade individual com cooperação significativa. A aprendizagem colaborativa limitaria a flexibilidade individual dado que o indivíduo teria de respeitar o ritmo do grupo, suscitando um controlo na sua própria gestão das aprendizagens. Para estes autores, a aprendizagem individual é conduzida pelo indivíduo, a colaborativa depende dos grupos e a cooperativa acontece nas redes.

Como pontos fundamentais do ensino *online* considera-se a comunicação mediada por computador através de comunicação assíncrona e síncrona, com independência de espaço e tempo, e as interações colaborativas. O ensino *online*, especialmente apropriado para uma abordagem colaborativa da aprendizagem e adequado às especificidades do ensino a distância, espelha uma mudança de paradigma (Morgado, 2003)²⁸ que teria as suas origens nas potencialidades da tecnologia e no seu impacto na «sociedade em rede» (Castells, 2007)²⁹.

Importará referir que as TIC ultrapassam a relação enfática dos média tradicionais (editor-utilizador, programador-consumidor, perito-leigo) para desencadear um paradigma de ensino que terá em conta que a aprendizagem se sustenta numa metacognição dinâmica exercida sobre *corpuses* variáveis de saberes, passados, atuais e futuros. Contudo, as TIC são sobretudo uma tecnologia de veiculação e não um catalisador de novos paradigmas na aprendizagem e formação. Poderão, entretanto, conduzir a novos modelos de ensino que arras-tam abordagens pedagógicas inovadoras.

Havendo um novo conceito de aprender que emerge culturalmente a partir daqueles fatores ele apoiar-se-á em novos modos de ensinar. Assim o manual ou a sebenta, em formatos vulgarmente conhecidos, deixarão de ter qualquer utilidade no ensino pois perdem a sua função na aprendizagem desejada. A aventura da aprendizagem é indissociável da densidade em capital social e cultural do meio onde ela se opera. (Carneiro, 2015: 12.)

²⁷ Christian, DALSGAARD; Morten, PAULSEN. Transparency in Cooperative Online Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 2009 <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/671/1267>. acessado em 13.02.2014.

²⁸ Lina, MORGADO. Os novos desafios do Tutor a Distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos, Série Perspetivas em Educação*, 1, 2003: 77-89.

²⁹ *Op. Cit.*

Em resumo, começamos por sublinhar que a educação tem por base a comunicação, mediada pelo computador na especificidade da distância e desenvolvida pela Rede através das diferentes redes. Estas vertentes sustentam os grandes eixos da educação a distância na sua quarta geração que elegemos como os mais evidentes: organização, flexibilidade, aprendizagem, individualização, virtualidade, colaboração e interdisciplinaridade. Três pilares sobressaem – a aprendizagem (individual e social), a colaboração e a interdisciplinaridade – base do desenvolvimento de diversas competências.

1.3. Operacionalização (ou estabilização) do(s) conceito(s)

A educação a distância tem a mais simples definição na separação física do professor e do aluno. Uma curta análise do significado de educação a distância conduzirá à estabilização do conceito para este trabalho, operacionalizando-o.

Começamos por registar o ponto 3 do Art. 1.º do Decreto-Lei n.º 444/88 de 2 de dezembro de 1988³⁰ (diploma de criação da Universidade Aberta):

Designa-se por ensino a distância o conjunto de meios, métodos e técnicas utilizados para ministrar ensino a populações adultas, em regime de auto-aprendizagem não presencial, mediante a utilização de materiais didáticos escritos e mediatizados e a correspondência regular entre os estudantes e o sistema responsável pela administração do ensino.

Recordamos Baath (1988: 11)³¹ que define ensino a distância como «todas as formas de ensino e aprendizagem sistemáticas e organizadas onde ensinante e aprendente não estão juntos no mesmo espaço». Entretanto, Carmo (1995: 267)³² aceita, obviamente, esta definição básica e afirma que «ensino a distância é uma modalidade de ensino que obriga a um processo de mediatização para suprir a descontinuidade entre ensinante e aprendente».

Constatamos que, nos três excertos referidos, é utilizada a expressão «ensino a distância»; parece existir a intenção de acentuar a ideia de

³⁰ DR. n.º 278, I Série de 02.12.1988.

³¹ John, BAATH, (1988) *The Diploma in Distance Education – Course for Writers*. The Association of European Correspondence Schools, 1988.

³² *Op. cit.*

«ensino» com a caracterização da não presença física dos seus atores e da sua mediação por alguns fatores ou instrumentos. Entre múltiplas expressões que pretendem definir educação a distância, selecionamos quatro: «modalidade alternativa de ensino», «sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional», «modalidade pedagógica», «prática educativa mediatizada». Segundo Neder (2000)³³, através dessas definições percebe-se que a educação a distância é compreendida como «um meio», «uma forma» de possibilitar o ensino, destacando o seu aspeto instrumental. Denunciam uma visão de educação não como processo, ou prática integradora e socializante, mas sim como um sistema que pode estar desligado da realidade social, económica e cultural, pelo que acentua a ideia de ensino. O ensino tem, naturalmente, a sua determinante na aprendizagem e ao longo de séculos exigiu a presença dos responsáveis pelas funções de ensinar e de aprender, isto é o ensino presencial, desenvolvido numa relação face a face entre professor e aluno, com a valorização da oralidade na sujeição a um espaço e a um horário. A comunicação oral foi o eixo central de um paradigma educacional que tem dominado durante séculos.

O termo «a distância» não é questionado mas sim o termo «ensino»; os processos utilizados ultrapassam totalmente os meios tradicionais e os novos ambientes, com diferentes ferramentas, configuram novos tipos de relação que tecem a malha da aprendizagem e que têm sido o gérmen para o desafio da criação de novos modelos pedagógicos, vinculados a contextos e situações específicos³⁴.

No sistema de comunicação multimédia todas as espécies de mensagens funcionam de modo binário: presença/ausência. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), principalmente a internet, disseminou a socialização da informação, alargando a comunicabilidade e a socialização da mensagem. Revolucionaram-se as formas de ensinar e aprender, pois o fácil acesso à informação subsidiou a construção do conhecimento e constituiu um dos elementos base de um novo paradigma educacional que assenta na interação entre pessoas

³³ Cit. por Magnavita – <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/magnavita.pdf> acedido em 10.11.2015.

³⁴ Maria Ivone, GASPAR. Ensino a distância e ensino aberto – paradigmas e perspectivas. *Discursos, Perspectivas em Educação*, 1, 2001a), pp. 67-76.

(os sujeitos), as tecnologias e a informação. Preterimos a expressão «ensino a distância», relativamente à expressão «educação a distância».

Educação a distância não é sinónimo de *eletronic-learning* (*e-learning*). O *e-learning* resultou do cruzamento de duas linhas de investigação: a educação a distância e a exploração das tecnologias baseadas na Web, produzindo ambientes de aprendizagem virtual e conduzindo a uma nova ecologia de aprendizagem através dos *Learning Management Systems* – os suportes das plataformas. Contudo, a última geração da educação a distância tende a incluir o *e-learning*, convivendo, em alternativa, com o *blended learning* (*b-learning*) que ajusta o ensino presencial com o ensino (educação) a distância.

Sublinhamos que a transformação global dos sistemas de educação dependerão da emergência de novas lideranças, assim como de processos de gestão da mudança e da autêntica valorização do papel da supervisão, pois, segundo (Carneiro, 2006: 13,14)³⁵, a SRL (*Self Regulation Learning*) contém o potencial de contornar as disfunções de aprendizagem.

Assumimos a Educação a Distância (EaD) como um conceito que assenta na separação física entre quem ensina e quem aprende, permite a autonomia do estudante para a aprendizagem desenvolvida com suporte tecnológico e a oferta de diversas fontes didáticas. Afirma-se na comunicação bidirecional e multidirecional, através da ligação em Rede, para a colaboração na interação reflexiva, visando a construção (e/ou desconstrução e reconstrução) do conhecimento. Educação a Distância significa, portanto, um modo e, também, um processo de educação que poderá transformar-se na estrutura de um modelo pedagógico.

O professor nesta versão do conceito de educação a distância assume o papel de organizador do contexto, assessor, guia, conselheiro e orientador dos processos de construção e distribuição do conhecimento. Nestes novos ambientes virtuais de aprendizagem os professores serão cada vez menos meros transmissores de informação ou dispensadores de conhecimento. O professor transforma-se crescentemente num tutor (*e-tutor*) das aprendizagens pessoais e grupais. A assistência à construção de perfis individuais de aprendizagem e à sua eficaz realização, adquire relevância nos novos papéis dos pro-

³⁵ Roberto CARNEIRO; Karl STEFFENS; Jean UNDERWOOD (editors). *Aprendizagem auto-regulada em ambientes de aprendizagem enriquecidos pela tecnologia*. Lisboa: CEPCEP/UCP, 2006.

fessores a quem se pede um novo perfil de competências de diagnóstico, acompanhamento, facilitação, organização de atividades de grupo, gestão da metamotivação e metacognição do aluno-formando, supervisão de práticas, avaliação permanente dos ritmos e percursos de aprendizagem (Carneiro, em Silva & Silva, 2005: 11).

2. PORTUGAL

Após uma análise, feita na generalidade ao aparecimento e evolução da educação a distância, situamo-la, entretanto, no contexto português. O ensino a distância em Portugal registou os seus primeiros passos no início da primeira metade do século XX, com iniciativas no campo do ensino não formal. Na segunda metade desse século, tornou-se conhecido por decisões que implicavam as condições para o prolongamento do ensino obrigatório, atingiu o ensino superior, flexibilizando o paradigma da sua oferta, na perspectiva de alternativa ao ensino presencial. Duma metodologia com algum grau de complexidade – o ensino a distância – chegou a um paradigma que suporta um modelo educativo – a educação a distância. Este ponto organiza-se em torno de três itens (i) origens e marcos evolutivos, (ii) gerações de educação a distância e (iii) Universidade Aberta: o caso.

2.1. Origens e marcos evolutivos

Importa referir que houve, em Portugal, várias iniciativas de entidades públicas e privadas para instaurar o ensino a distância, iniciativas que visavam a formação profissional a distância e medidas de aperfeiçoamento do sistema educativo, nomeadamente, no que se referia à utilização do audiovisual pelo ensino (Carmo, 1994).³⁶ Tal como foi referido na Introdução, o objeto deste artigo focaliza-se no ensino superior, tendo em conta que o ensino a distância, neste país, entrou no sistema educativo como forma de expandir o acesso à educação. Num simples quadro – Quadro 1 – pretende-se dar a ideia da sucessão dos contributos normativos para a criação, implementação e desenvolvimento do ensino/educação a distância. Após passagem por um crivo seletivo, apresentam-se, numa ordem cronológica de pouco mais de 20

³⁶ *Op. Cit.*

anos, indicando o nome da instituição, o ano da sua criação, elementos da sua finalidade ou da sua caracterização e o diploma que a criou.

Quadro 1. Instituições marcantes para o ensino a distância em Portugal

Instituição/ deliberação	Ano de início	Caracterização	Documento de criação
Instituto de Meios Audiovisuais (IMAVE)	1964	Promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas áudio visuais como meios auxiliares e de difusão do ensino e de elevação do nível cultural da população.	Decreto-Lei n.º 46135 de 31 de dezembro de 1964; DR. n.º 305, I Série de 31 de dezembro de 1964
Telescola ³⁷	1964- -1965	Expandir o acesso à escolaridade, prolongada no seu período de obrigatoriedade.	Decreto-Lei n.º 46136 de 31 de dezembro de 1964; DR. n.º 305, I Série de 31 de dezembro de 1964
Instituto de Tecnologia Educativa (ITE)	1971	Substituir o IMAVE com a pretensão de aplicar as técnicas modernas, designadamente as áudio visuais, a todos os sectores educativos.	Decreto-Lei n.º 408/71 de 27 de setembro; DR. n.º 5228, I Série de 27 de setembro de 1971
Universidade Aberta (UNIABE)	1976	Contribuir para o progresso da democracia [...] como instituição de ensino e educação de âmbito nacional que utilizará [...] como canais de comunicação pedagógica os sistemas multimédia de educação e ensino a distância.	Decreto-Lei n.º 5146/76 de 19 de fevereiro; DR. n.º 542, I Série de 19 de fevereiro de 1976
Ano propedêutico ³⁸	1977	Preparar para o acesso ao ensino superior, com aulas através de emissões televisivas, em deferido.	Decreto-Lei n.º 491/77 de 23 de novembro; DR. n.º 271, I Série de 23 de novembro de 1977
Instituto Português de Ensino a Distância (IPED)	1979	Conceber e projetar cursos de investigação no ensino a distância.	Decreto-Lei n.º 519-VI/79 de 29 de dezembro; DR n.º 299, I Série de 29 de dezembro de 1979
Universidade Aberta (UAb)	1988	Atingir zonas e sectores da população que não têm possibilidade de frequência presencial de instituições de ensino formais; desenvolver a educação não formal no domínio da formação e reconversão profissionais [...] Com referentes às várias vertentes de ensino, de investigação, de difusão cultural e de prestação de serviços à comunidade, é um estabelecimento de ensino superior especialmente vocacionado para exercer as suas funções através de metodologia própria designada por ensino a distância.	Decreto-Lei n.º 444/88 de 2 de dezembro; DR n.º 278, I Série de 2 de dezembro de 1988

³⁷ A telescola foi criada em resposta à obrigatoriedade do prolongamento do período de frequência escolar.

³⁸ Solução *ad hoc* para o ingresso no ensino superior.

Importa recordar que a expressão «ensino a distância» é definida no diploma legal que cria a Universidade Aberta, referência, neste artigo, em 1.3. Esta instituição de ensino superior foi fundada com base no princípio da distância que determina a sua missão; resulta do Instituto Português de Ensino a Distância e absorve o Instituto de Tecnologia Educativa. Não é irrelevante recordar que tanto a telescola como o ano propedêutico perderam o seu espaço com a reestruturação do sistema educativo, em particular com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro³⁹ (Lei de Bases do Sistema Educativo).

O ensino a distância, em Portugal, foi-se afirmando na conjugação dos meios técnicos responsáveis pela configuração de novos modos de ensino; com a aplicação desses meios, qualquer das situações emergiu dentro de contextos institucionalizados. O Instituto de Meios Audio-visuais, criado em 1964, foi o suporte tecnológico da telescola para em 1971 se transformar no Instituto de Tecnologia Educativa. Tanto a telescola como o ano propedêutico foram experiências de ensino a distância que trouxeram contributos para o Instituto Português de Ensino a Distância, antecessor direto da Universidade Aberta. A figura 4 pretende evidenciar o que se registou neste parágrafo.

Figura 4. A emergência – Universidade Aberta



A Universidade Aberta, em Portugal, é uma ideia que foi traduzida para diploma legal, ainda, em 1976; contudo, necessitou de novo diploma de criação doze anos mais tarde para a afirmar dentro da

³⁹ Publicada no DR. n.º 237, I Série de 14 de outubro de 1986.

missão inicial – ensino a distância. Tal concretização realizou-se dentro da Reforma Educativa em Portugal, convocada pelo XI Governo Constitucional com início de funções em 1987. Passados alguns anos, em 2000, é caracterizada «pela diferença que lhe advém, sobretudo da metodologia de ensino que a define; pela população aprendente, adulta e trabalhadora, que procura atingir e a frequenta, pela diversidade dos espaços que abarca e que a tornam transnacional e pela investigação interdisciplinar que desenvolve, recorrendo privilegiadamente às tecnologias da informação e da comunicação» (Tavares, 2000: 79)⁴⁰.

A formação de professores, o complemento de habilitações para os cursos tecnológicos, a formação contínua em diferentes áreas e várias licenciaturas foram oferecidos em regime de ensino a distância, na modalidade multimédia, geridas pelo Instituto de Ensino a Distância. Tanto os mestrados como os doutoramentos, criados em diferentes áreas, tiveram uma oferta em regime presencial e a sua coordenação geral pertencia ao Instituto de Estudos Pós-Graduados que era, também, o impulsor da investigação. Representamos esta ideia, na figura 5.

Figura 5. Estrutura indicadora da oferta da Universidade Aberta (adaptado de Tavares, 1990)



A par da docência, a Universidade Aberta integrou a investigação desde os primeiros anos da sua existência. Foi conhecendo algumas

⁴⁰ Maria José, TAVARES. *Relatório da Universidade Aberta*, 2000 (não publicado).

unidades de I&D, duas das quais – Centro de Estudos em Ensino a Distância e o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais – foram integrados e apoiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, situação que este último Centro tem mantido até ao presente.

Já em 1994, no diploma que publica os Estatutos desta instituição, lê-se no ponto 1 do Art.º 1.º, Despacho Normativo n.º 197/94 de 25 de março⁴¹:

A Universidade Aberta é um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que através da articulação do estudo, da docência, da investigação e da prestação de serviços, serve a sociedade onde se integra, encontrando-se vocacionada para exercer as suas funções em particular através de metodologia própria designada por ensino a distância.

Estão explícitas as funções chave de qualquer instituição universitária, apresentando-se neste caso, a tecnologia, como característica diferenciadora.

Entretanto, passada uma década, em 2010, a Universidade Aberta apresentou e publicou o seu Projeto Educativo, Científico e Cultural⁴², que reflete e consubstancia a sua missão, dando-lhe um sentido prospetivo.

2.2. Gerações da educação a distância

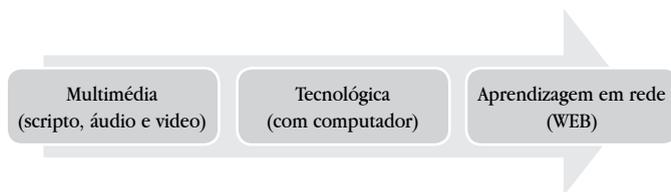
Sublinha-se que, desde o primeiro momento, o ensino a distância em Portugal, no âmbito em que é considerado neste capítulo – o sistema educativo – é integrado num contexto multimédia. Neste sentido, perante as quatro gerações referidas no ponto anterior, constatamos que Portugal, segundo as etapas apontadas na figura 2, não aplicou a etapa do monomédia, identificada como a geração do ensino por correspondência. Em tempo mais recuado ou mesmo na contemporaneidade, esta 1.ª geração está marcada pelo desenvolvimento de cursos técnicos e profissionais. Assim, na situação portuguesa, e tendo

⁴¹ DR. n.º 71, I Série-B de 25 de março de 1994.

⁴² Despacho n.º 8119/2010 de 10 de maio. In *Diário da República*, 2.ª série — N.º 90 — 10 de Maio de 2010.

por base enquadradora o sistema educativo, o ensino a distância é caracterizado por três gerações, tal como se pode observar na figura 6.

Figura 6. As gerações de educação a distância, em Portugal



A geração multimédia foi largamente utilizada e teve efeitos sociais e culturais profundos. Com o suporte materializado, institucionalmente, primeiro no Instituto de Meios Audiovisuais e, depois, no Instituto de Tecnologia Educativa, esta geração compreendeu todo o período de ensino a distância em Portugal, desde a telescola até ao início da segunda década de existência da Universidade Aberta. Foi responsável pela consolidação do alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos e materializou a possibilidade de prolongar o segmento do ensino não superior, mais propriamente o período do ensino secundário. Foi um auxiliar indispensável de maturidade para a criação da Universidade Aberta.

A geração tecnológica afirmou-se no início do século XXI, com forte impulso a partir da divulgação de uma «matriz de cursos de pós-graduação a distância» elaborada por um grupo constituído para este objetivo e tendo por cenário a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)⁴³. Em 2003, foi reformulado o mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, tendo como pressuposto a aprendizagem em rede, assumindo a vulgarmente designada por 4.^a geração de ensino a distância⁴⁴. Quer a geração tecnológica quer a geração da aprendizagem em rede têm tido o seu corolário na Universidade Aberta e motivaram o desaparecimento da aplicação de metodologias próprias do ensino presencial. Através da utilização de recursos abertos, tornou-se possível centrar a oferta pedagógica em metodologias dominadas pelo *e-learning* e pelo *b-learning*. Estas

⁴³ Deliberação n.º 227/01, Reunião plenária do Conselho Científico em 12 de dezembro de 2001.

⁴⁴ Apontada como a última situação específica em análise.

metodologias começaram por ser experimentadas em cursos de pós-graduação, designadamente mestrados, que foram espaços privilegiados para assumirem características projetadas na formação de comunidades de aprendizagem e na partilha do conhecimento em rede.

2.3. Universidade Aberta: o caso

O título deste ponto pretende ser um indicador do seu conteúdo. Este «caso» tem a sua substância num modelo pedagógico mas será necessária uma curta referência à evolução da instituição até à criação desse modelo. A Universidade Aberta, criada em 1988, iniciou as atividades de ensino formal em 1990 e na sessão de abertura do ano 1989/1990, o Ministro da Educação considerou-a instituição inovadora (in *Jornal Primeiro de Janeiro*, 27.10.1989, p. 15). A sua primeira experiência foi relativa à formação de professores, quer no que respeita ao completamento de habilitação académica quer na formação pedagógica, no quadro da «profissionalização em serviço». Em 1990, iniciou a oferta de mestrados (com o Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) e, a partir de 1991, iniciou a oferta de licenciaturas.

«Para além do material didático (manual, videogramas e audiogramas), os estudantes tinham ao seu dispor um sistema tutorial via telefone e presencial nos centros de apoio, dispersos pelo país e situados nas capitais dos distritos, nas Universidades públicas presenciais ou nas Escolas Superiores de Educação, mediante protocolos» (Tavares, 2000: 25)⁴⁵. Duas delegações – uma em Lisboa e outra no Porto – tornaram-se nas âncoras geográficas da Universidade Aberta. Entretanto, foram criados os Centros Locais de Aprendizagem «que resultam da criação de parcerias entre a Universidade Aberta e a sociedade civil, procurando desenvolver uma intervenção, em termos culturais e educativos, enquadrada nas dinâmicas locais e de acordo com as especificidades da respetiva área de influência.»⁴⁶ Cabe ainda aos Centros Locais de Aprendizagem facultar o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção, assim

⁴⁵ *Op. cit*

⁴⁶ In <http://www.uab.pt/web/guest/organizacao/servicos/servicos-desconcentrados/cla;jsessionid=C18A54E603CBD3A71AC5078CE343D318> acedido em 22.03.2014

como a responsabilidade de coordenação e organização do processo de avaliação presencial não descurando a publicação da oferta educativa da Universidade Aberta. Eles têm um papel de interação com o meio local e estão dispersos por várias regiões do país.

Entretanto, a Universidade Aberta criou um modelo pedagógico, patenteado em 2012, que tem aplicado e transformou em vários objetos de investigação. Este modelo caracteriza-se por uma prática de ensino online e teve as suas origens num documento elaborado em 2001 e aplicado a partir de 2003, em diferentes cursos de pós-graduação, designadamente mestrados, no âmbito do Departamento de Ciências da Educação⁴⁷. Em 2007, foi alargado a todos os cursos da UAb e acompanhado por formação avançada para todos os docentes. O modelo pedagógico, entendido como «um quadro geral de referência das atividades educativas [...]» (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007: 8)⁴⁸, assenta na «valorização da integração social e comunitária dos estudantes, do acompanhamento personalizado da sua aprendizagem e do respeito pelo contexto específico da experiência de vida de cada aluno» (*Idem*: 4). Considerado um modelo plural de educação a distância assume quatro linhas de força – aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital – que orientam «a organização do ensino, o papel do estudante e do professor, a planificação, conceção e gestão das atividades de aprendizagem a propor aos estudantes, a tipologia de materiais a desenvolver e a natureza da avaliação das competência adquiridas» (*Ibidem*: 10).

Os princípios pedagógicos fundadores deste modelo configuram diversas variantes didáticas que se aplicam a cenários distintos: i) uma variante, totalmente virtual, destinada aos cursos de 1º ciclo; ii) uma variante dedicada a cursos de 2º e 3º ciclos; iii) uma variante para cursos de curta duração. As duas últimas variantes poderão ser oferecidas com algumas componentes em prática presencial.

Na Universidade Aberta, o professor é responsável pelo desenho curricular e sua implementação, assim como pela promoção das inte-

⁴⁷ Designado por Departamento de Educação e Ensino a Distância, desde 2007.

⁴⁸ Alda, PEREIRA; António, MENDES; Lina, MORGADO; Lúcia, AMANTE; José, BIDARRA. *Modelo Pedagógico virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

rações entre os estudantes, no âmbito de cada unidade curricular. O professor orienta e encoraja o estudante, a tomar decisões; promove, a colaboração, estimulando a interação bi e multi direcional, facilita a reflexão partilhada e organiza o *feedback*. Ele atua como facilitador do processo de aprendizagem, apoiando o estudante no desenvolvimento de capacidades metacognitivas, na apropriação do conhecimento e na aquisição de competências.

O estudante debate nos fóruns as suas leituras, troca ideias e partilha pesquisas que realiza individualmente ou em grupo. Deste modo, desenvolve-se a capacidade de autonomia e de criatividade dos estudantes, bem como o sentido de pertença a uma comunidade. O estudante tem, assim, um papel ativo na gestão temporal das atividades, na monitorização das aprendizagens, no estabelecimento de metas e na formação de comunidades de aprendizagem. A interatividade é acentuada nos cursos de 2.º e 3.º ciclos que desenvolvem autênticas comunidades de aprendizagem.

O modelo de ensino *online* da UAb prepara o estudante para focar a sua atividade no processo de aprendizagem, durante o curso e, simultaneamente, cria um contexto social promotor de uma aprendizagem colaborativa. Neste sentido, a comunicação evidencia-se no processo de aprendizagem e como ocorre num ambiente virtual de aprendizagem, pode ser suportada por redes de comunicação síncrona ou assíncrona. No primeiro caso a comunicação pode recorrer a tecnologias síncronas que possibilitam a comunicação, entre dois ou mais participantes, em tempo real e no segundo caso os meios de comunicação assíncrona permitem a comunicação sem haver necessidade de calendarizar horários para as sessões de trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUALIDADE

Neste artigo, procuramos evidenciar a importância que o ensino/educação a distância tem tido, desde os tempos de Sêneca que utilizava a correspondência para formar os seus discípulos até à atualidade com a utilização do computador e da internet (Sangrà, 2003)⁴⁹,

⁴⁹ Albert, SANGRÀ. La Educación a Distancia como Factor Clave de Innovación en los Modelos Pedagógicos. *Discursos, Série Perspetivas em Educação*, 1, 2003, pp. 15-22.

na formação das pessoas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Neste longo percurso foram usadas as diversas tecnologias da época, como o telefone, rádio e televisão e sistemas de scripto, áudio e vídeo.

«Em muito pouco tempo, à escala humana, passou-se da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, para nos situarmos cada vez mais na Sociedade do Conhecimento, ou em sociedades aprendentes» (Dias de Figueiredo, 1996, cit. Gaspar; Pereira; Oliveira; Teixeira⁵⁰, 2015: 133).

Dado que a educação a distância é mediada pela tecnologia ultrapassando distâncias geográficas e, muitas vezes, temporais, entre estudantes e professores, há tendência para se pensar nas abordagens sobre a educação a distância em termos da tecnologia que é utilizada, base para a distinção das gerações. De facto, as tecnologias sempre tiveram grande impacto no desenvolvimento e inovação na educação a distância, sobretudo nos modelos pedagógicos que se têm apoiado nelas, fazendo emergir uma pedagogia própria. Parecendo haver uma valorização dos aspetos tecnológicos na educação a distância, «aquilo que o(a) caracterizou e permitiu o seu desenvolvimento foi a pedagogia» (Pereira, Quintas-Mendes, Mota, Morgado & Aires, 2003: 40)⁵¹.

No período de evolução, a educação a distância surge como um modo de proporcionar o acesso à formação de pessoas, visando quer a sua qualificação profissional quer a sua habilitação académica. É, justamente, esta finalidade que leva à criação de universidades, nos anos 60 e 70, especificamente dedicadas ao ensino a distância. A Universidade Aberta portuguesa insere-se na mesma linha, embora tenha sido criada na década seguinte, em 1988.

Perante a história da educação a distância, em geral, e, especificamente, em Portugal, temos vindo a argumentar sobre o contributo desta para a expansão da democraticidade, não só com a qualificação profissional proporcionada a muitos professores integrados no sistema educativo nas décadas de 80 e 90, mas também, considerando

⁵⁰ Maria Ivone GASPAR; Alda PEREIRA; Isolina OLIVEIRA; António TEIXEIRA. *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

⁵¹ Alda, PEREIRA; António, MENDES; José, MOTA; Lina, MORGADO; Luísa AIRES. Contributos para uma Pedagogia do Ensino online Pós-Graduado: proposta de um Modelo. *Discursos, Série Perspetivas 1*, 2003, pp. 39-51.

as políticas mais recentes sobre a aprendizagem ao longo da vida. Nas duas últimas décadas tem vindo a aumentar a busca de conhecimento e a capacitação profissional por pessoas que, numa dada fase da vida, foram forçadas a interromper os estudos e por aqueles que pretendem aprofundar e alargar conhecimentos numa das áreas oferecidas nos cursos da UAb.

Neste sentido, perspetivamos a educação a distância como um instrumento relevante para a progressão do sistema educativo, aumentando o nível cultural da população e reforçando o objetivo social da aprendizagem ao longo da vida. Contudo, os resultados da investigação académica em educação a distância, sobretudo no que respeita à comunicação mediada pela internet, são escassos, por ser um fenómeno demasiado recente.

Tal situação tem criado um espaço de dúvidas e introduzido polémicas que a atualidade tem acarinhado.

«Perguntar-se hoje se a aprendizagem melhora com os computadores é uma questão inadequada, que induz respostas incompletas. A aprendizagem é um processo complexo, onde intervêm inúmeros fatores, de ordem cultural, social e psicológica. É também, dependente dos contextos e dos cenários onde se realiza esse processo, dos ambientes onde ele decorre e das relações que se estabelecem com os outros integrados nesses ambientes» (Gaspar; Pereira; Oliveira & Teixeira⁵², 2015: 133).

Nestes novos contextos, a instituição escolar situa-se como um espaço social de intersecção entre as narrativas tradicionais e as novas tecnologias. Se foi inevitável e é imparável a transformação dos modos de vida quotidianos, a cultura educacional terá de prover e assumir as mutações necessárias à preparação das novas gerações visando a cidadania responsável e a aprendizagem ao longo da vida, com a mutabilidade que o século XXI parece impor.

No que concerne às polémicas, comecemos pelo questionamento em torno da dimensão social da internet: será que a internet favorece o desenvolvimento de novas comunidades ou estará a induzir ao isolamento pessoal, quebrando os laços dos indivíduos com a sociedade, ou ao limite com o «mundo real»?

⁵² Maria Ivone GASPAR; Alda PEREIRA; Isolina OLIVEIRA; António TEIXEIRA. *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

Mark Slouka (1995)⁵³ tem caracterizado a desumanização das relações sociais trazidas pelos computadores uma vez que a vida *online* parece uma forma fácil para escapar à vida real. Sherry Turkle (1996)⁵⁴ demonstrou que os utilizadores estão a desempenhar papéis e a construir identidades *online*. Contudo, a autora conclui pela dificuldade da verdadeira «noção de real resposta». Justifica, escrevendo «as pessoas que vivem vidas paralelas no monitor estão sempre limitadas nos seus desejos, dores e mortalidade dos seus “eus físicos”». E acrescenta «as comunidades virtuais oferecem um novo e espectacular contexto para pensar a nova identidade humana na era da Internet» (*Idem*, 1995: 267). Dominique Wolton (1998)⁵⁵ chamou a atenção dos intelectuais para resistirem à ideologia tecnocrata dominante personalizada pela internet.

«Além do mais, rigorosas investigações académicas parecem indicar que, dependendo de certas condições, a utilização da internet favorece a solidão, sentimentos de alienação ou mesmo estados depressivos [...] e ainda o declínio da comunicação familiar» (Castells, 2007: 468)⁵⁶.

Uma segunda questão dirige-se à interatividade, como indutora de modos de ensinar e aprender: As comunidades, desenvolvidas em rede, são promotoras de aprendizagem?

Howard Rheingold (1993)⁵⁷, na sua obra *Virtual Communities* argumentou fortemente a favor do nascimento de uma nova forma de comunidade, levando as pessoas a unir-se *online* em torno de valores, e interesses partilhados. Schlemmer⁵⁸ afirma «quanto mais uma interface permitir interatividade, mais contribuirá para a construção do conhecimento» (p. 37). William Mitchell (1995, 1999, cit por Cas-

⁵³ Mark, SLOUKA. *War of the worlds: cyberspace and the high-tech assault on reality*. New York: Basic Books, 1995.

⁵⁴ Sherry, TURKLE, *Who Am We?* 1996. <http://archive.wired.com/wired/archive/4.01/turkle.html> acedido em 22.03.2014.

⁵⁵ Dominique VOLTON. *Penser la Communication*. Champs: Flammarion 1998. <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article32> acedido em 23.03.2014.

⁵⁶ *Op. cit.*

⁵⁷ Howard, RHEINGOLD. *The Virtual Community*. 2003. <http://rheingold.com/books/> acedido em 18.02.2014.

⁵⁸ Eliane, SCHLEMMER. *Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. In Barbosa, Rommel Melgaço (org.) *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005, pp. 29-49.

tells, 2007: 468)⁵⁹ argumentou convincentemente, que estão a surgir *online* novas formas de sociabilidade e novas formas de vida urbana adaptadas ao nosso ambiente tecnológico. «O ponto-chave reforçado por Wellman é relembrar que as “comunidades virtuais” não têm que ser opostas às “comunidades físicas”: são diferentes formas de comunidade, com regras e dinâmicas específicas que interagem com outras formas de comunidade» (Castells, 2007: 469).⁶⁰

Reservamos para uma terceira questão a qualidade do ensino com a resultante nas «boas aprendizagens» nas universidades presenciais frente às universidades a distância. É facilmente reconhecido que a conceção mecanicista do ensino induz a docência a uma lógica inflexível, enquanto as universidades *on-line* oferecem uma diversidade de programas com qualidade e permitem facilmente a organização e composição dos planos de estudos (são menos rígidas e impositivas). Permitem aos estudantes interagir com professores especialistas e aprenderem através de *software* multimédia, ajudando-os a apropriarem conhecimentos e a desenvolverem competências essenciais ao seu desempenho profissional.

O dilema educação a distância/educação presencial que mereceu profundas reflexões e debates na segunda metade do século XX foi enfraquecendo e poderemos afirmar que ao longo do período percorrido no século XXI são notórias e tornam-se evidentes as vantagens da educação a distância como um modo de balizar alguns efeitos das redes sociais que têm surgido e disseminado em forte escalada.

A principal questão quanto à educação a distância começou por ser de natureza tecnológica e hoje é de natureza pedagógica. Convoamos Roberto Carneiro⁶¹, transcrevendo:

A força da rotina pedagógica e das burocracias dos sistemas nacionais de ensino, inamovivelmente assentes no postulado de que o aluno só alcança aprender se for muito ensinado, foram domesticando a novidade tecnológica à «boca da sala de aula». A conceção mecanicista do ensino induziria a uma outra lógica inflexível quanto à docência. O modelo securitário do sistema educativo, abundantemente normativo e prescritivo, foi desenhado para resistir às perigosas «derivadas» de professores menos submissos. (p. 11)

⁵⁹ *Op. cit.*

⁶⁰ *Op. cit.*

⁶¹ Ricardo Vidigal da SILVA; Anabela Vidigal da SILVA (organizadores). *Um paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

Em Portugal, em julho de 2009 foi apresentado um Relatório com o título *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal* com as conclusões do trabalho desenvolvido por um painel de especialistas⁶², sob encomenda do então Ministro do Ensino Superior. Destacamos algumas afirmações deste Relatório pelo significado que entendemos dar-lhes dentro do contexto de mudança de paradigma, relativamente à educação a distância. Transcrevemo-las em inglês, na fidelidade ao pensamento dos seus autores.

«Currently, DL⁶³ in Portugal covers only a small proportion of HE⁶⁴ enrolment, roughly less than 3 per cent. Approximately 90% of these students are enrolled with the Universidade Aberta (UAb), while small offerings come from other Universities and Polytechnics». (p. 5)

«Most Universities and Polytechnics do not consider DL as a major activity. Their main interest in DL is on enriching classroom lecturing, that is, using modern DL pedagogy as a supplement to face-to-face learning and blended models. There is the beginning of a trend where eLearning pedagogy being applied on an institution-wide basis.» (p. 6)

«A first question relates to who should have the responsibility for providing the expanded offers, which institutions and which types, acting singly or in co-operation. Most Universities in Portugal so far have taken a cautious approach to promoting distance learning, especially as there is some reluctance on the part of the teachers to embrace the online methodology. This attitude is gradually changing as the potential benefits of the eLearning approach become better appreciated in the context of blended options for their regular students. Universities need to take account of DL's positive impact on student performance, and the option it offers for a more learner-centred delivery of education.» (p. 13)

«As noted already the level of DL expansion being contemplated will not be attainable through one approach alone. The subject offers being contemplated by various HEIs⁶⁵ is likely to remain narrow and

⁶² Carlos, BIELSCHOWSKY; Wolfram, LAASER; Robin, MASON; Albert, SANGRÀ and Hasan, ABRAR. *Reforming Distance Learning Higher Education in Portugal* (não publicado), 2009.

⁶³ DL = Distance Learning.

⁶⁴ HE = Higher Education.

⁶⁵ HEI = Higher Education Institution.

inadequate to tap into the large potential pool of adult learners that form the Government's focus. An extensive expansion the UAb offer of programmes would remain a large part of the strategy to achieve significant expansion of the DL sector. The UAb is not only the main DL institution by far of the country, it is the only institution with credible expertise in the new DL pedagogy.» (p. 14)

Estas ideias são representativas da importância da Universidade Aberta para a afirmação da educação a distância em Portugal, daí ser o caso por excelência nesta matéria.

A educação a distância tem-se revelado como modelo configurador, tanto em cursos de formação inicial como na formação ao longo da vida. Responsável pelas alterações na conceção e na gestão do tempo e do espaço, dinamiza a personalização da aprendizagem e reforça o papel do professor como mediador entre **quem** aprende e **o que** é aprendido. O diálogo e o sentido de pertença a um grupo com objetivos idênticos promovem a constituição da comunidade que desenvolve a aprendizagem em rede. Entendemos, portanto, este modo de aprender como um dos que melhor sustenta a apropriação de conhecimento e o desenvolvimento das competências transversais nucleares.