

Reflexões sobre o Ensino a Distância em Portugal no contexto Europeu

José da Silva Ribeiro

Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás. CEMRI – Universidade Aberta.

jsribeiro.49@gmail.com

Resumo

A Universidade Aberta de Portugal é uma instituição pública de ensino superior. Sintonizada, desde a sua fundação, com outras universidades de ensino a distância e seguindo de perto os mesmos modelos de ensino e semelhantes os materiais de ensino, teve profundas mudanças nos vinte e cinco anos da sua história. Destas destacam-se a passagem do ensino a distância de segunda para terceira geração e a adequação ao Processo de Bolonha que tinha como objetivo criar vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e a mobilidade de estudantes e professores. Para os estudantes estas mudanças alteraram profundamente sua situação no processo de ensino-aprendizagem – de autoaprendizagem para ensino colaborativo, criação da unidade turma, utilização sistemática das tecnologias digitais (inclusão digital), passagem do ensino baseado na transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competência, foco na empregabilidade (ação), reconhecimento pela academia dos saberes profissionais. Os Estudantes ganham assim um maior protagonismo, uma maior responsabilidade e participação mais ativa no processo educativo. Pretendemos apresentar o histórico dessas profundas mudanças e o Modelo Pedagógico Virtual para a Universidade Aberta e sobretudo as práticas concretas, baseado no modelo e nas transformações referidas, de modo a definir as estratégias necessárias para elaboração de cursos adequados ao perfil dos estudantes de EaD e à redefinição / reconfiguração dos papéis do estudante e do professor. A presente comunicação foi apresentada na Universidade Federal de S. Carlos em 2014.

Palavras-chave: 2ª geração EAD. 3ª geração EAD. Processo de Bolonha. Desenvolvimento de competências. Reconfiguração de funções de professor e aluno

Reflections on Distance Learning in Portugal in the European context

Abstract

The Open University of Portugal is a public institution of higher education. It has been linked to other distant learning universities since its founding following similar teaching methods and instruments; it has undergone profound changes in the twenty-five years of its history. These include the transition from second

to third generation distance education and the adaptation to the Bologna Process, which aimed at establishing closer ties between the European Higher Education Area as well as exchange of students and teachers. For students, it changed their teaching-learning process considerably - from self-learning to collaborative teaching, creation of students units, systematic use of digital technologies, transition from the teaching method of knowledge transmission to development of competence, emphasis on employability (action), and recognition by the academy of professional knowledge. Students thus gain greater prominence, responsibility and active participation in the educational process. This article intends to present the history of these profound changes and the Virtual Pedagogical Model for the Open University. Above all, we want to present concrete practices, based on the transformation methods referred to, in order to elaborate courses suitable to the profile of the EaD students and to redefine/reconfigure student and teacher roles. This communication was presented at the Federal University of S. Carlos in 2014.

Keywords: *2nd generation EAD. 3rd generation EAD. Bologna Process. Competence development. Reconfiguration of teacher and student roles*

A Universidade Aberta de Portugal - contexto da sua criação e principais desenvolvimentos.

A Universidade Aberta de Portugal - UAb foi criada em 1988. Completou, em 2013, 25 anos¹ da sua história. É, pois, uma instituição universitária jovem se tivermos em conta outras universidades portuguesas como a Universidade de Coimbra (1290), Universidade de Évora (1559) ou as Universidades do Porto (1911) e de Lisboa (1930). Faz parte das “novas universidades” fundadas ou que iniciaram suas atividades a partir das mudanças políticas verificadas em Portugal em abril de 1974 ou mesmo partir de década de 1980. A Universidade do Minho, fundada em 1973, iniciou suas atividades em 1975/76, a Universidade dos Açores fundada em 1976; Universidade da Beira Interior (UBI) e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro fundadas em 1986; a Universidade do Algarve, a Universidade da Madeira e a Universidade Aberta foram criadas em 1988. A UAb é a universidade pública de ensino a distância - EaD.

¹ Em 2010, o EaD praticado pela UAb foi distinguido com o Prémio da EFQUEL - European Foundation for Quality in Elearning e com a certificação da UNIQUE - The Quality Label for the use of ICT in Higher Education (Universities and Institutes). No mesmo ano, a UAb foi também qualificada, por um painel internacional de especialistas independentes, como a instituição de referência para o ensino em regime de elearning em Portugal. Em 2011, a UAb foi distinguida com o 1º Nível de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM). Em 2014 reconhecido como “*ator-chave*” do sistema de ensino superior português pelo Modernisation of Higher Education in Europe.

A primeira iniciativa em educação a distância no Ensino Superior em Portugal surge após do 25 de Abril de 1974, como solução da preparação ad-hoc ao acesso universitário. As mudanças políticas verificadas democratizaram o acesso ao ensino superior. As Instituições Universitárias não respondiam às necessidades e antes de se criar o 12º ano de escolaridade (hoje a escolaridade obrigatória) foi criado o Ano Propedêutico e extinto o Serviço Cívico como condição de acesso ao ensino superior. Funcionou a partir de emissões de Televisão em diferido e de materiais em suporte escrito. Os estudantes utilizam os materiais escritos produzidos especificamente para o efeito e assistiam individualmente, em casa, às emissões de televisão. O ano propedêutico demonstrou a possibilidade de desenvolver um programa de ensino a distância, centralizado, dirigido a uma grande audiência, geograficamente dispersa. Esta experiência levou, em 1979, à criação do Instituto Português de Ensino a Distância (I.P.E.D.), com o objetivo de adquirir conhecimentos, competências profissionais, instalações, equipamentos e preparar o caminho para a futura Universidade Aberta. Em 1984, a equipa do I.P.E.D. considerou que o Instituto estava preparado para levar por diante esse objetivo – a criação da Universidade Aberta.

A Universidade Aberta resulta assim da experiência acumulada no IPED (e de outras situações anteriores de ensino mediado pelas tecnologias) e sintonizada com outras universidades de ensino a distância e seguindo de perto os mesmos modelos, semelhantes os materiais de ensino e os objetivos de democratização do acesso ao ensino superior e inclusão de população ainda excluídas por condicionalismo geográficos e compromissos profissionais e familiares.

Lembremos que na Europa, a partir de meados da década de 1960, o aumento da população estudantil, procedente de classes anteriormente excluídas da Universidade e decorrente do aumento de natalidade do pós-guerra, levou os Estados a criar novas instituições universitárias, frequentemente nas periferias das cidades afastando os estudantes do centro das cidades – Universidade de Nanterre, em França² (1964) e a

² Em França o aumento dos salários reais, o *baby boom* do pós-guerra, em 1968, cerca de um terço da população francesa tinha menos de 20 anos de idade e cerca de 500.000 frequenta a Universidade. A Universidade de Nanterre – Paris X, criada em 1964 admitiu nesse mesmo ano 23.000 estudantes e em 1968 eram cerca de 100.000 os estudantes que a frequentavam ou nela se aglomeravam. A Universidade tinha sido criada na periferia, entre autoestradas e os *bidonvilles* habitados por migrantes portugueses espanhóis e magrebinos, para aliviar a pressão “formigueiro do Quartier Latin”. É neste contexto que surge o Maio de 1968 que alguns autores comparam às manifestações que por todo o mundo tem

Universidade Autónoma de Madrid (1968). As Universidades de EaD surgem nessa mesma época (paralelamente a algumas mudanças tecnológicas – vídeo) e com objetivos semelhantes – democratizar o acesso ao ensino superior, incluir os estudantes impedidos de frequentar o ensino presencial.

Universidades	Países	Fundação	Materiais de ensino adotados
Athabasca University	Canada	1971	Materiais impressos, teleconferências, www, áudio, vídeo e tutoria
UK Open University	Inglaterra	1971	Materiais impressos, kits, áudio e vídeo em suporte material, www e workshops
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia	Espanha	1972	Materiais impressos, programas de radio e televisão /áudio e vídeo em suporte material, www e tutoria.
FernUniversität - Hagen Universidade de ensino a distância baseado na pesquisa	Alemanha	1974	Materiais impressos, áudio e vídeo em suporte material, CBT-Aufgabentrainer, www e tutoria, Aulas em Centro de Estudos, Seminários.
Open University of the Netherlands	Holanda	1984	Materiais impressos, áudio e vídeo em suporte material, CAI, IV, CD-I, CD-ROM e tutoria.
Indira Gandhi National Open University (IGNOU)	Índia	1987	Materiais impressos, fitas de áudio e vídeo em suporte material e tutoria.
Universidade Aberta	Portugal	1988	Materiais impressos (Manuais), programas de radio e televisão / audiogramas e videogramas em suporte material e tutoria (telefone e email). Em 2007 adotado modelo pedagógico de ensino online ³ .

emergido na década de 2010 com palavras de ordem semelhantes: “l’imagination au pouvoir” e a ideia central dos Fóruns Sociais Mundiais de que “um outro mundo é possível”.

³ Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta - <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>.

Desde sua fundação até 2006 a Universidade Aberta, tal como outras Universidades de Educação a Distância, funcionou segundo um modelo pedagógico de autoaprendizagem. Os conteúdos eram mediatizados através de manuais escritos especificamente para ensino a distância, videocassetes e audiocassetes e programas de rádio e de televisão. Ao longo dos anos foram produzidas e realizadas centenas de programas, emitidos na Televisão Pública (RTP2), em regime de antena aberta, possibilitando, assim, o seu acesso ao público em geral e não apenas aos estudantes da Universidade Aberta.

A influência e o impacto da Uab no ensino universitário⁴ dá-se, pois, a dois níveis - nas universidades que adotaram manuais e outros materiais de ensino e no público em geral que assiduamente assistiam às emissões abertas de rádio e televisão. O estudo neste sistema/modelo de ensino a distância era então individual, não existindo turmas. Os estudantes contactavam telefonicamente e mais tarde por email com os seus professores em horários pré-determinados (atendimento). Podiam também recorrer aos Centros de Apoio, existentes em todas as capitais de Distrito. Tinham ainda acesso a outros materiais de apoio, como os Cadernos de Testes Formativos, Cadernos de Apoio com indicação de atividades, sugestões de trabalho, perguntas e respostas, que permitirão ao aluno preparar-se para a avaliação. Os estudantes eram no final do ano sujeito a uma avaliação final por exame em situação presencial.

Com o aparecimento das comunicações digitais, da Internet e da web 2, tornaram-se possíveis novas formas de comunicação e de inclusão, conseqüentemente, novos modelos de ensino/aprendizagem. Tornam-se assim realizáveis formas diversificadas de interação: a interação professor-estudante, a interação estudante conteúdos e a interação estudante-estudante. Os estudantes, anteriormente isolados na situação autoaprendizagem, passaram a poder participar num processo de aprendizagem em grupo e em "comunidade" e a poder fazer parte de uma "turma virtual".

⁴ Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability (2014) *Eurydice Report Southern Europe is characterized by the highest concentration of higher education institutions focusing on the provision of distance learning. The oldest and the biggest institution in this geographical area is the National Open University (UNED) in Spain – the institution that was created in the early 70's and currently has more than 180000 students. Publicly funded distance learning higher education institutions that exist in other southern European countries – namely the Universidade Aberta in Portugal, the Hellenic Open University in Greece and the Open University of Cyprus – were founded slightly later, in 1988, 1992 and 2006 respectively, and their student populations vary from around 4 300 students in Cyprus to around 7 800 in Portugal and 33 000 in Greece.*

Embora não se tenha abandonado o recurso à autoaprendizagem individual, abriu-se assim também a possibilidade da aprendizagem colaborativa. Este paradigma emergente redefine o papel do professor, da autoridade do saber, do papel da investigação. Sobretudo reconfigura quer o processo de aprendizagem e de comunicação, quer os papéis do professor e do aluno, o estatuto do saber.

Estudantes e Professores interagem em um ambiente online de aprendizagem suportado por software especificamente desenhado para objetivos educativos, tipicamente conhecido como "Plataformas de E-Learning", mas também com utilização intensiva de outros recursos da rede como, por exemplo, os Blogs, os Wikis, os e-Portfólios, Plataformas virtuais – Youtube, Vimeo... São diversificadas as atividades: exercícios e pequenos testes ou projetos, ensaios, resolução de problemas, estudos de caso⁵, participação em discussões, relatórios, testes. Em 2006, a Universidade Aberta cria o Modelo Pedagógico Virtual para a Universidade Aberta e a concretização de um programa de formação dos docentes da Universidade, com vista à apropriação das novas metodologias de trabalho pedagógico que acima referi como uma das experiências a partir da qual elaboramos esta escrita.

Depois de ter contato, enquanto jovem, com a 1ª geração de ensino a distância – Ensino por correspondência (curso de formação em electrónica), vivi com eufórico entusiasmo uma segunda experiência no ensino a distância: 1) a criação de materiais para ensino – manual de Métodos Técnicas de Investigação em Antropologia, Cadernos de Apoio em Antropologia Visual, produção de videogramas, audiogramas, guias de leitura de videogramas e audiogramas, materiais de avaliação; 2) o exercício da função docente, como professor de ensino a distância no sistema de auto-aprendizagem, modelo inicial da Universidade e a consequente utilização dos materiais produzidos; 3) formação e organização de um grupo de investigação orientado para a produção audiovisual em ciências sociais e a ligação entre investigação e ensino – Laboratório de Antropologia Visual / media e mediações culturais.

⁵ Os estudos de caso constituem uma atividade de investigação e de aprendizagem de particular importância. Torna-se necessário o aprofundamento dos estudos de caso. Veja-se Bent Flyvbjerg em *Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*.

A terceira fase de participação no sistema de ensino a distância, segunda fase na Universidade Aberta, acompanha a fase de mudança institucional - a de transformação do ensino a distância em ensino online (modelo de autoaprendizagem em modelo virtual de aprendizagem), a adequação ao Processo de Bolonha⁶ e a transformação da antropologia visual em antropologia virtual, da antropologia visual baseada na fotografia e no cinema (vídeo) para os novos media que, ao diluírem as especificidades do media, incorporam potencialmente todos os anteriores (Stam, 2001), transformando toda a cultura e a teoria cultural num «código aberto» (Manovich, 2000).

No âmbito da transformação do ensino a distância em ensino online (modelo de auto aprendizagem em modelo virtual de aprendizagem) o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta apresenta-se como um modelo marcado pela "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" (PEREIRA e Allii, 2007, p. 4) no contexto sociohistórico atual da sociedade em rede. Define-se como "um modelo centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação" (Pereira e Allii, 2007:8) e perseguindo o objetivo de "maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem" (PEREIRA e Allii, 2007, p. 8). O Modelo define três variantes: 1) o modelo inteiramente virtual de 1º ciclo - PUC; 2) o modelo de 2º e 3º ciclos (classe virtual e classe mista) - Contrato de Aprendizagem; 3) o modelo de cursos curtos - ALV: Aprendizagem ao Longo da Vida.

Quatro linhas de força orientam o modelo virtual de ensino da Universidade Aberta - 1) aprendizagem centrada no estudante, isto é, o estudante é considerado como agente ativo da aprendizagem, empenhado e comprometido com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem; 2) o primado da flexibilidade, permitindo que o estudante possa aprender independente da distância, dos constrangimentos dos horários, das responsabilidades pessoais e profissionais, dos

⁶ Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Em Portugal é instituído pelo decreto-lei 74/2006, publicado a 16 de Março de 2006 (https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf) - <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

saberes diferenciados dos participantes no ensino; 3) o primado da interação como princípio subjacente ao processo de ensino aprendizagem - à comunicação professor-estudante do processo clássico de ensino a distância sucede uma forma mais completa de comunicação - professor-estudante, estudante-professor, estudante-estudante, (estudantes-conteúdos, estudante-contexto individual/historicidade do estudante); 4) princípio da inclusão digital - utilização sistemática das tecnologias de informação e comunicação nos processos sociais e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, na sociedade do conhecimento.

Na variante de primeiro ciclo, três documentos fundamentais contribuem para a organização da formação: 1) PUC - Plano de Unidade Curricular que constitui para o estudante um guia do processo de aprendizagem 2) Plano de atividades formativas - documento base para o trabalho dos estudantes; 3) Cartão de aprendizagem - cartão que explicita e torna disponível a produção do estudante no processo de aprendizagem.

Na variante do segundo ciclo o documento organizador do ensino é o Contrato de Aprendizagem, que tem como função fazer a mediação entre as exigências acadêmicas (programa) e os interesses e necessidades dos estudantes. O Contrato de Aprendizagem constitui o documento central de organização de ensino do 2º e 3º ciclo.

A investigação em Antropologia Visual, atualmente Media e Mediações Culturais desenvolvida no Laboratório de Antropologia Visual do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, acompanhou o processo de transformação das sociedades e das culturas, as mudanças tecnológicas como instrumentação científica, a conseqüente fundamentação epistemológica, ética e política na investigação em antropologia, a relação entre investigação e ensino.

No que se refere à mudança das temáticas de investigação, os objetos tradicionais de investigação antropológica alargaram-se para o âmbito das comunidades virtuais e dos artefactos digitais como elementos novos dos processos sociais e culturais na era digital. A instrumentação científica usada no desenvolvimento desta área de conhecimento é paralela ao desenvolvimento social e cultural. Definimos cinco grandes etapas: 1) instrumentação tecnológica para a produção documental visual, audiovisual e sonora; 2) a instrumentação na construção de narrativas audiovisuais (montagem); 3) relevância e epistemologia do som direto; 4) estruturação complexa das narrativas

polifônicas multisituadas (no tempo e no espaço); 5) passagem de metodologia baseada na fotografia e no cinema (vídeo) para os novos media que, como afirmámos acima baseado em Robert Stam (2001) e Lev Manovich (2000), ao diluírem as especificidades dos media anteriormente utilizados, incorporam-nos e potenciam-nos” e transformam a cultura e a teoria cultural num «código aberto», levam ao desenvolvimento de novas bases epistemológicas e à redefinição dos princípios metodológicos éticos e políticos na representação antropológica.

Finalmente a investigação mediada pelas tecnologias cria situações de poder disponibilizar aos utilizadores, aos estudantes, e de forma imediata (sem o longo percurso da edição) quer as fontes primárias (documentos de pesquisa), quer os ensaios que proporcionam a "observação diferida", a "construção reflexiva", a "construção guiada do conhecimento", a "ensino experiencial".

Área específica de ensino, investigação e extensão universitária

São antigas as considerações acerca da importância da experiência do mundo real na construção do conhecimento e no ensino e o privilégio dado à aprendizagem pela experiência ou à aprendizagem experiencial em oposição à escolástica e à retórica. Para Aristóteles, existe um único mundo: este em que vivemos. Só nele encontramos as bases sólidas para empreender investigações filosóficas. São o deslumbramento e a inquietação decorrentes da experiência do mundo que nos faz refletir e filosofar para o entender. Também Kant privilegiava a experiência do mundo real em relação à razão que, sozinha, não apenas tem limites, mas pode ser enganosa (Dewey). Daí a ênfase dada à aprendizagem pela experiência, o conhecimento do mundo.

Quando eu reconheci, imediatamente nas minhas aulas (carreira) académica, que existia uma grande negligência entre os estudantes jovens, que eles aprendiam cedo a raciocinar, sem possuir conhecimento histórico suficiente que pudesse tomar o lugar da [falta] de experiência: eu decidi tornar a história da condição presente da Terra ou da geografia, em seu sentido mais amplo, uma síntese simples e agradável, que poderia servir para prepará-los para a razão prática [...] (Kant citado por Fischer, 2009: 144).

A aprendizagem experiencial mereceu a atenção de muitos pedagogos, filósofos e cientistas sociais e é abundantemente referida⁷ (DEWEY,1938; KOLB,1984; LUCKNER & NADLER, 1992; JOPLIN, 1995; BENT FLYVBJERG, 2002; HUBERT & STUART DREYFUS, 2012) O modelo do assenta em quatro princípios ou fases ou estágios que apresentamos à luz de nossa experiência de ensino, do ensino online e da realização do trabalho de campo em antropologia: a primeira fase baseada na experiência vivida no quotidiano dos indivíduos e ou nas experiências planeadas – estudos de caso, trabalho de campo em antropologia, experiência laboratorial, realização de um filme ou mesmo a participação num curso online, o indivíduo apreende pelos sentidos essa experiência (muitas formas de apreensão da experiência) devendo passar para uma segunda fase da reflexão e reflexividade a tomada de consciência e de si próprio e do objeto do conhecimento, isto é, do que viram, sentiram e pensaram durante a experiência vivida e como se situaram nela (com seus saberes, suas emoções, sua cultura), a reflexividade e reflexão sobre a experiência vivida permite o desenvolvimento de uma terceira fase de generalização ou criação de princípios que possibilitem a adaptação da experiência anterior a novas situações, isto é, a passagem a uma fase de aplicação, de resolução de problemas de possibilidade de confronto com o imprevisto.

Outra questão colocada também por Kant é o cosmopolitismo. Ávido leitor de literatura de viagens, interessado em estabelecer relações da Antropologia com a Geografia - desde que Kant introduziu o curso de Antropologia alternava-o com o curso de Geografia, habitante em Königsberg que Foucault descreve como “capital administrativa, cidade universitária e centro comercial, cruzamento, próximo do mar teve um valor pedagógico constante na compreensão do homem como um cidadão do mundo inteiro” (Foucault) comentava que a antropologia deveria interessar a um público crescentemente esclarecido, aberto a uma reflexão pluralista e cosmopolita. Num recente trabalho Michael Fisher - Não perguntem o que é o Homem, mas o que se pode esperar dele, interroga-se “que diferença teria feito se Kant se tivesse sentado [noutros lugares...

⁷ «A Association for Experiential Education (AEE – Associação para a Educação Experiencial) é uma associação sem fins lucrativos, dedicada à educação experiencial e aos estudantes, educadores e profissionais seguindo os seus princípios filosóficos. Uma grande variedade de membros compõem a associação inclusive operadores de percursos de aventura, escolas, colégios e pessoal universitário e da faculdade; terapeutas, formadores de educação ao ar livre, especialistas de desenvolvimento organizacional, profissionais experimentados trabalhando nos espaços privados ou académicos sem fins lucrativos e membros de muitas outras áreas da educação experiencial.»

enumera outros lugares] nódulos em redes globais de troca cultural? “Na verdade os filósofos realistas pragmáticos consideram que objetos (entidades) como os eletrões são reais na medida em que os atores humanos podem usá-los ou em que suas formas representadas ou instrumentalizadas possam efetuar mudanças no mundo (Iam Hacking). As comunidades virtuais são reais.

A tecnologia é apenas uma das muitas forças que guiam a história humana. A política, a religião, a economia, as ideologias, as rivalidades militares e culturais são pelo menos tão importantes como a tecnologia. A tecnologia dá-nos apenas ferramentas. Os desejos e instituições humanas decidem o modo como essas ferramentas são usadas (DYSON, 1999, p.15).

Mudanças no ensino superior na Europa

Estes dois princípios – ensino experiencial e cosmopolitismo, ou estas duas metas, estão presentes nas recentes mudanças que têm decorrido no ensino superior na Europa. Estes apontam para o reconhecimento de saberes profissionais, o desenvolvimento de competências, a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, o reconhecimento da experiência profissional e a internacionalização do ensino superior.

O reconhecimento de saberes profissionais constitui uma abertura do ensino superior à sociedade e considera a Universidade e suas tradicionais funções de investigação e formação e extensão (intervenção/ação sobre a realidade) como força dinâmica de transformação social e cultural e de inovação baseado no conhecimento e na criatividade. As estas ideias associam-se os conceitos de empregabilidade e de desenvolvimento de competências.

Empregabilidade entendida como capacidade de um indivíduo encontrar ou manter um emprego num contexto socioeconómico determinado (Minarelli, 1995). Este conceito é recente e remete simultaneamente para as capacidades indivíduos (empenhamento, atividade, capacidade adaptação á mudança, polivalência, espírito crítico e inovador, etc.), para o mercado de trabalho (mundializado, competitivo, tecnológico, mutante) e para o contexto socioeconómico e cultural resultante do advento da tecnologia da informação, globalização da produção, abertura das economias, mundialização do capital e constantes e complexas mudanças. Neste contexto a investigação e o conhecimento apresentam-se como indissociáveis de uma formação de

qualidade, que permita aos estudantes realizar seus projetos pessoais e profissionais e inserir-se de forma criativa e ativa, não apenas crítica, nas dinâmicas das sociedades contemporâneas marcadas por acelerados processos de mudança social, cultural e tecnológica.

A legislação que institui em Portugal o processo de Bolonha, decreto-lei 74/2006, refere que se torna necessário a “transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”. É pois reconhecida quer pela repetição insistente desta necessidade de mudança, o decreto-lei repete cinco vezes esta afirmação, quer pela sua formulação explícita “a questão central no Processo de Bolonha é reconhecida como a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante”. Considera ainda que o modelo de ensino baseado na transmissão – aquisição de conhecimentos é “questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal”. Se corretamente identificado o problema, talvez seja nesta transição ou transformação que poderemos identificar a natureza da mudança e perspetivar o desenvolvimento de “boas práticas”.

A noção de competências e, associada a esta a de empregabilidade, adquirem aqui uma particular relevância. Herdada do mundo empresarial por via da formação profissional, a noção de competências invadiu o discurso pedagógico contemporâneo. Poderá constituir apenas um disfarce modernista das práticas mais tradicionais e seletivas, como nos alerta Bernard Rey (2005) ou apenas uma mudança superficial, mudança de palavras de uma instituição que, de formas muito diversas, vem revelando uma extraordinária capacidade de fazer tudo da mesma maneira não obstante as contínuas reformas. Bernard Rey e a sua equipa referem a dimensão construtivista e antropológica do conceito. Construtivista, porque as competências são construídas a partir de situações-problema, por ex. estudo de caso, que o professor deve criar. Antropológica, na medida em que estas competências não inscrevem uma visão utilitarista, ao serviço do uso concreto e imediato. Elas encontram-se inscritas na sua

dimensão cultural e articulam-se com interrogações basilares, que lhes atribuem sentido. A noção de competência conserva traços do mundo laboral – capacidade individual de adaptação a situações inéditas e conseqüentemente o domínio de processos e a capacidade de os mobilizar para um problema inédito. No ensino, articulam-se a tensão de duas competências específicas de cada um dos sistemas - atingir os objetivos finais de formação (capacidade reflexiva) e a capacidade de dar resposta a situações inéditas (ação).

Parecem consensuais algumas vantagens de um ensino baseado no desenvolvimento de competências. Apontam-se algumas: desfragmentação e sentido da globalidade da formação, motivação para a aprendizagem ativa, atribuição de uma finalidade aos saberes académicos; contribuição para tornar a aprendizagem numa transformação profunda dos estudantes; contribuindo para a redução da seletividade académica (escolar) e da “cultura de insucesso” (REY, 2005).

Constitui um grande desafio e uma tarefa de dificuldade acrescida para professores e investigadores: identificar competências, investigar e produzir materiais que possam ser integrados no ensino, desenvolver metodologias adequadas à sua concretização, proceder à sua avaliação académica e de inserção no processo social. Esta “transição”, de pôr em prática este novo paradigma ou modelo de ensino para que aponta o Processo de Bolonha, é, em nosso entender e nos documentos do Processo de Bolonha, o cerne da mudança do ensino superior na Europa e que traz encargos acrescidos e novas atitudes para os intervenientes no processo – professores, investigadores, estudantes e instituições de ensino e de investigação.

Identificamos na primeira abordagem desta problemática três vias simultâneas neste desafio. A primeira focaliza a proximidade em relação ao terreno, isto é, privilegia um ensino experiencial resultante de uma aproximação entre investigação e ensino manifesta sobretudo na ideia de ação e de resolução de problemas (estudos de caso), já presente em algumas universidades de ensino a distância⁸. A segunda via é a de desenvolvimento de formas de aprendizagem colaborativa – as comunidades de prática (Wenger, 1998, 2002) poderão ter neste contexto um particular interesse no

⁸ FernUniversität – Hagen, cujo fundador e primeiro reitor foi Otto Peters (2004), oferece cursos a distância através de 50 centros de estudos na Alemanha e em outros países da Europa Central.

desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, a utilização das tecnologias digitais com suas extraordinárias potencialidades de comunicação, de reconfiguração do espaço-tempo e de novas linguagens (ou de estabelecer novas ligações entre elementos constitutivos das linguagens), de tratar maior quantidade de informação e de recolha, armazenamento e tratamento de informação, de “convergência cultural” (Jenkins, 2008). Estas constituem instrumentação indispensável para esta mudança. Finalmente, a aprendizagem centrada na procura de soluções ou resolução de problemas e estudos de caso (Flyvbjerg, 1993, 2005) remete necessariamente para questões de natureza interdisciplinar⁹. Não esqueçamos, porém, a inércia de disciplinas estabelecidas e o que o que afirma Dan Sperber (2003):

A organização disciplinar da ciência tal como a conhecemos não é um mero reflexo no conhecimento das divisões naturais permanentes entre os níveis de realidade. É um produto da história, que, em sua forma atual, remonta ao século XIX e do desenvolvimento de universidades e instituições de pesquisa moderna. Esta organização da ciência pode mudar rapidamente com novas expectativas sociais e económicas da ciência vis-à-vis, com a Internet e seu impacto crescente na comunicação de ciência (tanto no ensino e pesquisa), e com o avanço da própria ciência. O atual sistema disciplinar pode ser frágil, e o desenvolvimento de pesquisa interdisciplinar pode ser um sintoma dessa fragilidade. Mais positivamente, novas formas de redes científicas podem surgir com a ajuda da Internet. Não é certo que a descrição dessas formas em termos de disciplinas e interdisciplinaridade para compreender o novo. Tudo isso merece ser repensado (SPERBER, 2003).

Acrescentemos ainda duas questões relevantes no ensino superior europeu e suas consequências no Ensino a Distância. A primeira decorrente do facto de prever o acesso de estudantes provenientes não apenas das formas tradicionais de acesso ao ensino

⁹ Não é simples, nem pacífico o debate em torno da interdisciplinaridade. Em primeiro lugar, porque há um consenso em torno do *disciplinar*. Este funciona como forma clássica de produção de uma cultura com uma *linguagem* - jargão próprio de cada disciplina; métodos de investigação específicos; regras e constrangimentos institucionais - formação e investigação organizada em disciplinas; reconhecimento ou aceitação dos limites - dificuldade ou impossibilidade de um investigador se tornar perito de diversas disciplinas. *Disciplinar* remete também para um processo disciplinador que assegura que as disciplinas se alinhem (Hacking, 2003), se organizem no conjunto dos saberes, definam suas fronteiras, relações interdisciplinares privilegiadas, necessariamente flutuantes (flexíveis e fluidas) ao longo do tempo. Em segundo lugar, há uma multiplicidade de conceitos em torno da disciplinaridade (pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade) ou para além desta a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade induz na ideia de algo que está para além da disciplinaridade, através, ou ao revés, da disciplinaridade na procura de uma linha de reflexão (ou da problematização) acerca de problemas concretos. Sugere a ideia de passagem (de prática liminar) de saber transversal estimando sinergias de encontro entre disciplinas e uma atividade transformadora e formadora de novos campos de pesquisa. Finalmente, o discurso sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são ricos em paradoxos e a sua prática, por vezes, oportunista (SPERBER, 2003) ou exclusivamente voltada para a valorização económica da pesquisa (PESTRE, 2003).

superior, mas também a estudantes que trazem para os ambientes de formação experiências profissionais de valor reconhecido. A chegada à universidade de estudantes com experiências profissionais relevantes trará, com certeza, um efeito de sociedade para o ensino superior, para os saberes e para as práticas acadêmicas. Em primeiro lugar, porque exige à Universidade que se pronuncie sobre esses saberes, os tome em conta, os considere relevantes e os reconheça. Em segundo lugar, uma vez aceites na Universidade, poderão criar formas dinâmicas de tensão entre as práticas e competências profissionais, e os saberes, reflexão e competências acadêmicas e proporcionar processos de socialização e trabalho conjunto de estudantes provenientes da via escolar e da via profissional. Finalmente, institui a formação ao longo da vida e conseqüentemente a possibilidade de retorno à Universidade e a necessidade da Universidade acompanhar os processos de mudança nas diversas áreas disciplinares, permitindo manter a continuidade da relação entre a Universidade e os antigos alunos, dando-lhe uma dimensão mais pragmática e motivada às já existentes e desenvolvidas pelas associações de antigos alunos. Espera-se, com esta situação, trazer para dentro do ensino superior (para as diferentes áreas do saber) novas problemáticas, mas também as respostas das experiências profissionais e a dinâmica dos atores sociais. Não se esgota a Universidade no saber acadêmico, não se fecha em sua torre de marfim. Poderá assim contribuir para a rutura com a “extraordinária capacidade da escola de construir o velho a partir do novo” (MEIRIEU, 2005).

A segunda consequência decorre do fomento da mobilidade de estudantes e professores é uma forma de pensar a identidade numa perspectiva de encontro intercultural. Encontro intercultural e comunicacional entre parceiros com narrativas histórico-culturais diversas, semeadas, frequentemente, de conflitos e tensões, alianças e desconfianças, boas intenções e ambiciosas expectativas, mas também entre matrizes e tradições acadêmicas específicas dos sistemas de ensino superior de cada país. A mobilidade exige-nos assim um melhor conhecimento de nós próprios em relação ou confronto com o outro e a exploração de vias de negociação e realização de projetos concretos. A realização destes encontros permite ela própria o exercício deste processo “a complexa interligação de acontecimentos culturais transmite por si própria, informações ao que participam nesses acontecimentos” (LEACH, 1976, p. 10). Na verdade, não nos

fazemos compreender somente pela linguagem falada, escrita ou expressa. Comunicamos pelo contacto, pelo corpo através de diversas formas de apresentação, expressão e de representação, pela utilização e apropriação das técnicas e das tecnologias, pela argumentação, pelas respostas às situações. Estes rituais de encontro indispensáveis ao aparecimento e à prática da sociedade e de todas as formas de vida coletiva, da política à economia, da arte à cultura, da educação e da formação ajudam-nos a ordenar e a interpretar o mundo e a nossa própria situação, a vivê-lo e a construí-lo intelectualmente. Tornam possível simultaneamente a continuidade e a mudança, a estrutura e os laços sociais, as experiências da passagem e a transcendência (WULF, 2005,p. 11). Esta mobilidade de professores e estudantes é de particular importância na Europa. São relevantes os números e as experiências vividas. A Comissão Europeia estabeleceu uma meta que até 2012, 3 milhões de estudantes deveriam participar no programa ERASMUS. Ainda que os números reais tenham ficado aquém das metas e expectativas são relevantes os números, os trabalhos de investigação produzidos acerca deste fenómeno, os resultados e os testemunhos (blogs) dos participantes nos programas. Não devemos esquecer, porém, que o programa deu apenas resposta a 20% dos estudantes europeus. Mas o que acontece com os restantes 80% dos estudantes? O programa ERASMUS não só responde a uma percentagem reduzida de estudantes, como também está a desacelerar devido à situação de crise económica na Europa - redução de verbas e de apoios à mobilidade de estudantes e professores. Os elevados custos que estes programas acarretam, levaram a União Europeia a procurar alternativas e, como tal, nada melhor que utilizar os recursos das novas tecnologias da informação e comunicação, que constituem um inovador instrumento na criação de ambientes de ensino-aprendizagem. Estes começam a ser credibilizados e já que contribuem para um profundo e vasto desenvolvimento cognitivo. Nos ambientes virtuais, esse contato com a alteridade é facilmente conseguido e constitui mesmo prática quotidiana, sobretudo entre as gerações mais jovens. Esta mobilidade online pode ser assim entendida como a possibilidade de viajar no mundo virtual e através do acesso tecnológico realizar a transposição de eventuais barreiras/fronteiras impostas pelo local e pelo desconhecimento dos usos, códigos, línguas e linguagens que dão forma ao mundo virtual, sem esquecer de que se trata de um mundo real, de uma sociabilidade real embora configurada pelos novos

meios de interação. O Campus Virtual e a Mobilidade Virtual poderão oferecer oportunidades educacionais que não são mais dependentes da localização e permitir a colaboração com os alunos e professores estrangeiros e, assim, promover a compreensão intercultural. Para além destes aspetos transculturais e mobilidade, a Campus Virtual tem um enorme potencial para contribuir e aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida. Os estudantes aprendem a partir de suas casas, após o trabalho, no tempo em que está disponível para eles. Esta mudança responde ao programa de trabalho definido sobre o prosseguimento dos objetivos dos sistemas de educação e formação na Europa da Comissão Europeia. As questões chave que são mencionados para alcançar a implementação do objetivo estratégico de facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação são não só a educação e formação para que os adultos possam efetivamente participar e conciliar a sua participação na aprendizagem com outras responsabilidades familiares e atividades profissionais ou outras mas também a promoção de aprendizagens flexíveis para todos. É, portanto, de extrema importância que os decisores estejam conscientes das possibilidades e armadilhas de campus virtuais e os professores, investigadores e estudantes preparados para novas mudanças que apontam para concretização deste objetivo preconizado no Processo de Bolonha.

Notas Finais

A democratização do ensino, iniciada com a criação das universidades novas na década de 1960 na Europa e na década de 1970 em Portugal, atinge patamares relevantes com a criação do EaD com a inclusão de populações geográfica dispersas e afastadas dos centros universitários; da diversidade cognitiva, psicoafectiva, motivacional e cultural que enformam o que cada um é socialmente; dos modelos de vida quotidiana, familiar e de ocupação profissional que delimitam as disponibilidades de dedicação a projetos pessoais; de maiores oportunidades de internacionalização. Os estudantes manifestam altos ou razoáveis níveis de satisfação.

O EaD é frequentemente acusado de mercantilização do ensino, o estudante considerado cliente, o professor – funcionário e sua conseqüentemente proletarização, os tutores têm uma situação precária (remuneração, estatuto). É precária a integração da investigação no ensino e as preocupações de um ensino experiencial. A linguagem

utilizada na promoção da EaD – “ensino de segunda oportunidade” pode prejudicar a imagem da EaD e não corresponder à situação concreta dos estudantes que nele encontrar uma “primeira oportunidade”. A centralidade das tecnologias, a falta de contato com os estudantes, podem contribuir para um ensino indolente e mais tradicional que o ensino presencial e uma tendência para o facilitismo e as recompensas imediatas pela parte dos estudantes. É também escasso o reconhecimento pleno pelas instituições.

Há, porém, um longo e irreversível percurso a desenvolver no âmbito do EaD e os resultados da inclusão dos estudantes no ensino superior e de aproximação da Universidade aos cidadãos são garantia que o EaD será o ensino do futuro, talvez numa situação mista de Ensina a Distância e Ensino Presencial.

Referências

ARETIO, L et ALLII. **De Ia educación a distância a Ia educación virtual**, Barcelona: Ariel, 2006.

BELTRAN, I. S. Por qué Ia UOC puede concebirse como una organización fractal? 2002, <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/isalas0902/isalas0902.pdf>.

BOWER, B. L. e HARDY, Kimberly P., From Correspondence to Cyberspace: Changes and Challenges in Distance Education, **New Directions for Community Colleges**, no.128, 2004.

COSTA E SILVA, F. Uma proposta de classificação das manifestações virtuais religiosas, <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/40/40>, 2005,.

SPERBER, D. Pourquoi repenser l'interdisciplinarité?. **Séminaire virtuel Rethinking interdisciplinarity/Repenser l'interdisciplinarité** à www.interdisciplines.org, 2003.

DREYFUS, H. & S. **Expertise Intuitiva Para além do pensamento analítico**, Editora Fabrefactum, 2012.

FLYVBJERG, B. Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. **Estudios Sociológicos**, vol. 23, no. 68, pp. 561-590, 2005.

FLYVBJERG, B. Mantendo Práticas Não-racionalizadas: Corpo-mente, Poder e Ética Situacional: Uma Entrevista com Hubert & Stuart Dreyfus. **Trans Form Ação**, vol. 16, pp. 119-143, 1993.

FLYVBJERG, B. Sócrates não Gostava do Método de Estudo de Casos: Por Que Você Gostaria? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 74, No 177, p.371-384, 1993.

GARRISON, D. R. e ANDERSON, T. **El e_Learning em el siglo XXI**, Barcelona: Octaedro., 2006.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf

<http://lead.uab.pt/>

JOHNSON, S. **Surpreendente! a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

LEACH, E. **Culture and communication: the logic by which symbols are connected**, Cambridge University Press, 1976.

MANOVICH, L. **The Language of new media**, Massachusetts: MIT Press, 2000.

MARIET, F. **Laissez-les regarder la télé**, Paris: Presses Pocket, 1989.

MEIRIEU, P. **Le choix d`éduquer: éthique et pédagogie**, Paris: ESF, 2005.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade: O Caminho das Pedras**. SP: Ed. Gente, 1995.

MOORE, M. e KEARSLEY, G. **Educação a Distância, uma visão integrada**, Brasil: Thomson, 2007.

PEREIRA, A. e Allii Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro, Lisboa: Universidade Aberta
<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>, 2007.

PEREIRA, A. et allii "Contributos para uma pedadogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo", **Discursos. Série Perspetivas em Educação**, nº 1, pp. 39-53, 2003.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

RIBEIRO, J. S. e BAIRON, S. **Antropologia Visual e Hipermédia**, Porto: Edições Afrontamento, 2007.

RIBEIRO, J. S. Investigação e variantes curriculares do ensino online em antropologia 9-36 em RIBEIRO, J. S. e AIRES, L., **Investigação e variantes curriculares do ensino online**, Lisboa: Universidade Aberta
http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2196/1/ebook_interativo_investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20variantes.pdf, 2013.

RIBEIRO, José da Silva Reflexões sobre as imagens da cultura no contexto do Processo de Bolonha em **Imagenes de Ia Cultura I Cultura delas Imagenes**, Universidad de Múrcia, 2007.

ROSENBERG, M. J. **E_Learning, estrategias para transmitir conocimiento en la era**

digital, Colombia: Mc Graw Hill, 2001.

Séminaire virtuel *Rethinking interdisciplinarity / Repenser l'interdisciplinarité*, http://www.interdisciplines.org/medias/confs/archives/archive_3.pdf, 2013.

SLEVIN, J. E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback, **Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse** - nr. 9, pp 1-17 2006

SLEVIN, J. **Internet e Sociedade**, Lisboa: Temas e Debates. 2002.

STAM, R. **Teorias del cine**, Barcelona: Ed. Paidós, 2001.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**, Cambridge University Press, New York, 1998.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**, Barcelona: Paidós, 2001.

WENGER, E., McDERMOTT, R., SNYDER, .M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**, Harvard Business School Press, Boston, 2002.

WULF, Christoph **Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales**, **HERMES** - revue de l'Institut des sciences de la communication du CNRS

Submissão: Fev. 2018
Aprovado: Jun. 2018