

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA ARAUJO COUTINHO CAMPOS

**CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO:
políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas**

Belo Horizonte
2017

FERNANDA ARAUJO COUTINHO CAMPOS

**CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO:
políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Belo Horizonte

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho.

Convergência na educação: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas. Fernanda Araújo Coutinho Campos; Orientador Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo — Belo Horizonte — MG, 2017.

Tese (Doutorado) — FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

(LC HV- a preencher pela biblioteca)

Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Orientador – FaE/UFMG)

Prof. Dr. Daniel Silva Ribeiro Mill (DEd - UFSCar)

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas)

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Suzana Gomes (FaE/UFMG)

Prof. Dr. Wagner José Corradi Barbosa (ICEx/UFMG)

Belo Horizonte, 17 de abril de 2017.

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil

AGRADECIMENTOS

Atravessar este ciclo não foi fácil, conflitos internos, conflitos temáticos; por vezes, parecia que o mais fácil era desistir. Enfim, cá estamos nós com o trabalho concluído. Esse período de quatro anos de estudos proporcionou mudanças, em nível pessoal e intelectual, que só foram possíveis porque tive ao meu lado pessoas importantes, às quais não posso deixar de agradecer:

Aos meus pais, por me apoiarem e acreditarem em mim. Por sempre terem uma palavra de incentivo e de carinho. Pelo amor incondicional a que eles me dedicam, só tenho a agradecer.

Ao meu irmão, Gabriel, por sua paciência e por seus conselhos.

Ao meu companheiro, Rui, por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui, mesmo com todos os choros e ansiedades. Por sempre me dizer que o mundo estava a minha espera, tranquilizar-me nos momentos de saudades e de reconhecer as exigências deste momento.

Ao meu orientador Prof. Fernando Fidalgo, com quem tive o prazer de dialogar e aprender durante todo o tempo em que trabalhamos juntos.

Ao Professor Domingos Caeiro e à Professora Daniela Melaré, que me acompanharam durante o estágio doutoral na Universidade Aberta de Portugal (UAb).

A minha família portuguesa, que me acolheu tão amorosamente.

Aos amigos, que compreenderam as ausências, as distâncias, as saudades, mas que, na medida do possível, encontravam um tempo para um abraço e um conforto.

Em termos financeiros, é preciso agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior Capes, por financiar período de estágio doutoral na Universidade Aberta de Portugal, através do Programa de Doutorado Sanduíche – PDSE (Processo BEX 4239/14-8).

Sem nada disso, não seria possível concluir mais um ciclo. Obrigada.

CAMPOS, F. A. C. **Convergência na educação**: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas. 261 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

RESUMO

Em tempos da denominada sociedade da informação, estivemos atentos às modificações sociais, culturais, políticas, econômicas e, evidentemente, educacionais. Dentre as várias mudanças no campo educativo, focalizamos as alterações derivadas da presença e do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação que promoveram reflexões sobre os paradigmas educacionais tradicionais, os modos de ensinar e de aprender, o tempo e o espaço, a ampliação dos espaços de trocas de conhecimento, as políticas educacionais, as modalidades presenciais e a distância; assim como, nas formas de se relacionar e produzir novos conhecimentos que envolvem a colaboração, a partilha, a participação, a horizontalização, as comunidades de aprendizagem, a interação, a mediação, os ambientes virtuais de aprendizagem, a socialização, a autonomia e as redes. Nesse emaranhado de situações e de provocações, criamos como hipótese que a convergência verificada em outras áreas do conhecimento — tecnologia, comunicação e artes — e o uso cada vez mais constante da educação a distância (EaD), conjugada com o ensino presencial, consubstanciaria-se em convergência na educação. Dessa maneira, este trabalho teve por objetivo geral compreender a convergência na educação como uma possibilidade para o ensino superior. Por objetivos específicos, problematizar as atuais políticas de educação no contexto do ensino superior, relacionando a oferta de disciplinas a distância no ensino presencial; caracterizar conceitualmente a convergência na educação; identificar os elementos da convergência na educação; problematizar sobre as noções de presença e de distância. Para tanto, a metodologia desta investigação foi dividida em dois eixos: (1) analítico, em que se destacam as políticas públicas, os sentidos da convergência, os elementos da convergência, a presença e a distância; e, (2) operacional, na qual a pesquisa se desenvolveu por meio da metodologia filosófica, da análise documental e do Estágio Sanduíche (realizado entre agosto de 2014 a setembro de 2015 na Universidade Aberta de Portugal-UAb). Ao final, verificamos que a convergência, antes de mais, é social. Ela se faz nas relações criadas em rede e mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e ampliam os paradigmas educacionais, os locais de ensinar e aprender, as relações entre os sujeitos — professores e estudantes. Ademais, a convergência se verifica como uma tendência do presente com os olhos para o futuro.

Palavras-chave: ensino superior, convergência, tecnologias da informação e da comunicação.

CAMPOS, F. A. C. **Convergência na educação**: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas. 261 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Orientador: Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

ABSTRACT

In these times of the so-called information society, we have been aware of social, cultural, political, economic and, of course, educational changes. Among the various changes in the educational field, we have focused on the changes derived from the existence and development of the information and communication's digital technologies that promoted reflections on traditional educational paradigms, ways of teaching and learning, time and space, expansion of knowledge exchange spaces, educational policies, face-to-face and distance modalities; as well as in ways of relating and producing new knowledge that involves collaboration, sharing, participation, horizontality, learning communities, interaction, mediation, virtual learning environments, socialization, autonomy and networking. In this tangle of situations and provocations, we hypothesized that the convergence observed in other areas of knowledge - technology, communication and arts - and the increasingly constant use of distance learning, combined with face-to-face teaching, would be the basis of convergence in education. Thus, this work has the goal of understanding convergence in education as a possibility to higher education; and as specific goals, to question current education policies in the context of higher education, relating the offering of distance learning subjects in face-to-face teaching; conceptually characterize the convergence in education; identify elements of convergence in education; to review on the notions of presence and distance. To do so, the methodology employed on this research was divided into two axes: (1) analytical, in which public policies, the meanings of convergence, the elements of convergence and the presence and the distance stand out; and (2) operational, in which the research was developed through the philosophical methodology, the documental analysis and the Internship (conducted between August 2014 and September 2015 at Universidade Aberta de Portugal-UAb). As final considerations, we verified that convergence, above all, is social. It is done among the relationships created by networking and mediated by TDIC (Information and Communication's Digital Technology) as well as broaden educational paradigms, places of teaching and learning, relationships between subjects - teachers and students. In addition, convergence is seen as a tendency of the present with eyes towards the future.

Keywords: higher education, convergence, information and communication technologies.

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ABT – Associação Brasileira de Tricologia

APP – Associação de Editores Americanos

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CLA – Centro Local de Aprendizagem

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Col – Comunidade de Inquirição

DED – Diretoria de Educação a Distância

EaD – Educação a distância

ECTS – European Credit Transfer System

Enem – Exame Nacional de Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América do Norte

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação

Giz – Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

IFE – Instituto Federal de Educação

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOT – Internet of Things

Ipae – Instituto de Pesquisas e Administração da Educação

ITU – International Telecommunication Union

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIT – Massachusetts Institute of Technology

OER – Open Educational Resources

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

Prouni – Programa Universidade para Todos

REA – Recursos Educacionais Abertos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria Especial de Educação a Distância

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu – Sistema de Avaliação Unificada

SNEL – Sindicato Nacional de Editores de Livros no Brasil

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAb – Universidade Aberta de Portugal

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unirede – Associação Universidade em Rede

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Nuvem de palavras em destaque a partir do levantamento bibliográfico	40
Figura 2:	Distribuição do número de concluintes em cursos de graduação — Brasil – 2003/2014	93
Figura 3:	“GFP Bunny”	159
Figura 4:	Modelo de Col, por Garrison, Anderson e Archer (2000)	210
Figura 5:	Hipótese inicial de como se constituía a convergência	228
Figura 6:	Elementos da convergência na educação	231

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Ensino Híbrido	21
Gráfico 2:	Evolução das matrículas da educação superior brasileira entre 1990 e 2013.	86
Gráfico 3:	Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Resultado da busca de artigos, dissertações e teses em repositórios científicos	39
Quadro 2:	Palavras-chave para pesquisa nos repositórios científicos	39
Quadro 3:	Palavras-chave mais recorrentes nas publicações	40
Quadro 4:	Agrupamento dos documentos brasileiros (1996–2014)	43
Quadro 5:	Agrupamento dos documentos portugueses (2001–2014)	44
Quadro 6:	Gerações da educação a distância	76
Quadro 7:	Fases de desenvolvimento dos meios de comunicação	140
Quadro 8:	Diferença entre semipresencial, blended learning, convergência na educação	178
Quadro 9:	Síntese Cultura de sentido e da Cultura de presença	197
Quadro 10:	Diferença entre as teorias e modelos para educação a distância online	224
Quadro 11:	Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014	256
Quadro 12:	Documentos selecionados para análise – Portugal – 2001-2014	263

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Sentir de tudo	15
1.2 Os percalços do caminho	18
1.3 “Viva a convergência”	23
1.4 Tema e problematização	30
1.5 Objetivos e hipótese	33
1.6 Metodologia	34
1.6.1 Eixo analítico	34
1.6.2 Eixo operacional	37
1.7 Organização da tese	47
2 CIRCUNSTÂNCIAS E PRESSUPOSTOS PARA A OCORRÊNCIA DA CONVERGÊNCIA	48
2.1 Contexto	49
2.2 Espaço-tempo	56
2.3 Ciberespaço	59
2.4 Compressão espaço-temporal	61
2.5 Considerações parciais	64
3 A CONVERGÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOCUMENTAL NO BRASIL E EM PORTUGAL	66
3.1 As gerações da educação a distância: das cartas aos <i>chats</i>	67
3.2 As políticas públicas para o ensino superior	78
3.2.1 Ensino superior no Brasil	78
3.2.2 Ensino superior em Portugal: implicações do Processo de Bolonha	94
3.3 A Educação a Distância: democratização e expansão do ensino superior	97
3.4 A relação das disciplinas a distância no ensino presencial: a compreensão a partir da análise documental	111
3.4.1 Modalidades educativas no ensino superior — presencial e a distância	111
3.4.2 Convergência na educação	117
3.4.3 Integração entre presencial e a distância	126
3.4.4 Relações pedagógicas	134
3.5 Considerações parciais	135

4	DIMENSÕES DA CONVERGÊNCIA: ARTE, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS	137
4.1	A convergência tecnológica digital	138
4.2	Convergência na comunicação	150
4.3	Convergência nas artes.....	158
4.4	Considerações parciais sobre as dimensões da convergência	162
5	ELEMENTOS DA CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO	164
5.1	Quais os elementos da convergência na educação?	165
5.1.1	Flexibilidade curricular	166
5.1.2	Interação e colaboração	170
5.1.3	Comunidades de aprendizagem	173
5.1.4	Blended learning e Mobile Learning.....	176
5.1.5	Recursos didáticos.....	180
5.1.6	Convergência em sala de aula	184
5.1.7	Convergência das TDIC no currículo	185
5.2	Considerações parciais sobre os elementos da convergência na educação	187
6	PRESENÇA E DISTÂNCIA: APONTAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS	189
6.1	A presença e a distância na dimensão filosófica.....	193
6.1.1	Presença, produção de presença e onipresença: caminhos com Gumbrecht.....	193
6.1.2	Presença e ausência: implicações para a educação	201
6.1.3	A presença e a ausência na teoria das representações	204
6.2	Presença e distância em contextos de aprendizagem online: perspectivas pedagógicas	206
6.2.1	Presença na educação: Comunidade de Inquirição (Col).....	207
6.2.2	Modelos de aprendizagem colaborativa online	217
6.2.3	A teoria da distância transacional	220
6.3	Considerações parciais sobre presença e distância	224
7	CONCLUSÕES	226
	REFERÊNCIAS.....	236
	APÊNDICES.....	256

1 INTRODUÇÃO

Um texto, normalmente, inicia-se por uma introdução, espaço em que o autor procura apresentar ao leitor o tema e as principais ideias do que será tratado. No caso deste texto, de caráter acadêmico, que agora está lendo, optamos por, para além dessas fases que compõe a introdução como objetivos, metodologia, organização da tese, também descrever alguns de nossos sentimentos no decorrer do processo investigativo, assim como mostrar alguns redirecionamentos analíticos. Dessa, forma, organizamos a apresentação deste trabalho em sete tópicos: “Sentir de tudo”, “Os percalços do caminho”, “Viva a convergência”, “Tema e problematização”, “Objetivos”, “Metodologia” e “Organização da tese”.

1.1 Sentir de tudo

Antes de iniciarmos o relatório desta pesquisa, consideramos importante expor em algumas palavras sobre parte do processo de investigação. Longe de querer reescrever sugestões, tais quais na obra literária “Como se faz uma tese” de Eco (2014), em que o autor indica caminhos para a elaboração de uma tese; mas talvez mais próximo do que pretendeu Freitas (2001) em seu ensaio intitulado “Viva a tese: um guia de sobrevivência”, em que a autora buscou alertar aos aventureiros no campo acadêmico e científico as adversidades da produção de uma tese. Este preâmbulo pretende, mais do que justificar as possíveis falhas, compreender que o processo de investigação e escrita é também de transformação.

No período de quatro anos, aos quais nos dedicamos ao doutorado, muita coisa acontece, seja em termos pessoais, profissionais ou acadêmicos. Somos sujeitos socioculturais, como nos lembra Teixeira (1996), plenos de corporeidade, vivências, sociabilidade, linguagens múltiplas, espacialidade, concreticidade, pluralidade, ética e ação. Ou seja, um trabalho deste porte carrega o suor e as noites mal dormidas, mas também, a nossa própria identidade e formas de ser e estar neste mundo. Nesses quase 1.460 dias,

sentimos de tudo, sensação também lembrada por esta professora durante alguma conversa que tivemos por aí. Sentimentos bons e maus, de otimismo e de pessimismo, de vontade de fazer a melhor tese do mundo e de largar tudo, de estar com a família e amigos, e a cabeça lá naqueles arquivos do computador (a cabeça não para: era preciso dedicar mais umas horas e estou aqui), de vitória e de derrota, de capacidade e de medo; são múltiplos os sentimentos e sensações pelas quais passa um/uma doutorando/doutoranda.

Não é novidade. Sabemos que não é fácil. Prazos a cumprir, textos a entregar, tempo a acabar; é preciso ser forte, erguer a cabeça e acreditar em si. Afinal, mesmo com todos os sentimentos (os de fracasso são aqueles que nos derrubam mais), precisamos ser mais fortes, superá-los. Não haverá ninguém fazendo por você, a não ser você mesmo.

E se tiver bolsa de alguma agência financiadora, a pressão aumenta. Tudo em prol do desenvolvimento científico.

Aquilo que lá no começo nos motivou, por vezes, teve o entusiasmo reduzido no decorrer no caminho, sobretudo, quando sentimos que o labirinto que nos metemos não teria saída. Frustrações. Até que podemos encontrar uma “luz no fim do túnel” e o fôlego é retomado novamente. Ansiedade. Entre conversas com o orientador, a qualificação e a dedicação, segue a vida para os pós-graduandos.

E a tese, já entregou? Esta é uma pergunta que, por vezes, dá volta ao estômago.

E em conjunto com Antunes (2016), indagamos: para que escrever (ou por que resolvi fazer isto)?

[...] Ocupa o tempo inteiro, dá poucas alegrias, os momentos de desânimo são os mais frequentes, é necessário abdicar de muita coisa e existe um sem número de passatempos agradáveis na vida. Para quê escolher o tormento e a angústia? Claro que nessa época não sentia tormentos nem angústias: isso veio depois, queria apenas fechar o brilho na palma da mão. O tormento e a angústia, esses, chegam devagarinho, pé ante pé, quando comparamos o que fizemos com o que queríamos fazer, começamos a pensar: — Não sou capaz não sou capaz. E voltamos ao princípio vezes sem conta. (ANTUNES, 2016, s/p).

Não podemos deixar a angústia e a ansiedade nos dominar. Temos de acreditar que somos capazes, temos de dar conta que o que vamos fazer não é

o melhor (é cobrança demais), mas temos de entender que o produto entregue é o que fomos capazes de fazer (evidente, sempre esperamos que seja, pelo menos, bom). Assim como Borges (2000, p. 52), poeta argentino, que outrora havia sido uma palavra de conforto, diz-nos que cada um “lê o que gosta — porém não escreve o que gostaria de escrever, e sim o que é capaz de escrever”. Isso talvez diminua as angustias e a taquicardia.

Na tentativa de diminuir as nossas, escrevemos este par de palavras não como uma justificativa, mas como um desabafo, que pode ser compartilhado entre aqueles que neste momento precisam entregar um trabalho de conclusão de curso, dissertação ou tese. Os momentos de solidão são imensos e, por isso, pensamos que estamos em um barco sozinho; quando, na verdade, esses sentimentos são bastante comuns entre aqueles que resolveram adentrar na pós-graduação.

A possibilidade de fazer estágio no exterior também provoca emoções. Será possível? Entrar em contato com o professor no estrangeiro, entregar documentos, aguardar e aguardar. Enfim, conseguiu! Paciência é uma palavra recorrente nesses anos. Onde vou morar? Ainda não conheço a cidade. Buscas e buscas por um lugar. Finalmente acertei. Legalizar a sua situação no país, horas em departamentos públicos para resolver burocracias. Saudades da família. Nova rotina, novos espaços, novas pessoas. Aprendizado. Compartilhamento de conhecimentos com professores e colegas. Congressos. Parte da formação tanto no âmbito intelectual, quanto pessoal. Mudanças. Adaptações. Transformações. Sim, este é período cheio delas.

Foi necessário perceber por onde andamos nesses caminhos e de como ele foi se alterando, desde o momento do processo de seleção à finalização da investigação. Acredito que conseguir entender essas transformações e angustias — e saber superá-las — é parte também do processo.

Assim este preâmbulo, para além de desabafar sentimentos recorrentes, tem por intenção apresentar as alterações pelas quais este trabalho passou e de como se revela na organização final da tese. Não ignoramos a forma como inicialmente abordamos o tema. Incorporamos os primeiros estudos realizados para a tese, nomeadamente, a análise documental das políticas públicas para a educação a distância no ensino superior no Brasil e em Portugal. Entretanto, tivemos de nos dar conta que essa era uma análise que nos deixava em uma

espiral, muitas vezes, sem saída. Foi preciso contorná-la e verificar outras perspectivas para se definir as dimensões da convergência na educação. As mudanças se realizaram ao longo do caminho, a partir de conversas com o Prof. Fernando Fidalgo e também com os professores e colegas que acolheram em Portugal, respectivamente, o Prof. Domingos Caeiro e a Profa. Daniela Melaré (Universidade Aberta – UAb – Portugal), e a Profa. Elena Mallman (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), para além da banca de qualificação em que tive a oportunidade dialogar com o Prof. Daniel Mill (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) e Prof. Eucídio Arruda (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), e dos caminhos que a revisão bibliográfica e teórica que esta investigação nos levou.

Apesar de tudo, esperamos que o esforço intelectual para o desenvolvimento desta investigação, contribua para as reflexões do campo da educação, que se vê desafiado pelas constantes mudanças sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e políticas.

1.2 Os percalços do caminho

Diante do exposto, entendemos que este trabalho foi um desafio desde o princípio. Claro, se não for assim, não promove perda de noites de sono, nem tão pouco, a produção de conhecimento.

O desafio se constituiu pela abordagem inicial que propusemos, limitada a compreender a convergência na educação tendo em vista a integração das modalidades presencial e a distância. Inicialmente, o projeto entregue para o processo de seleção para o doutorado, denominado “A convergência de modalidades educativas (a distância e presencial) — uma possibilidade de ultrapassar os muros da universidade?”, tinha como perspectiva, por um lado, superar a dicotomia entre educação distância e educação presencial e, por outro, de superar a noção de que a educação a distância se constituía como uma subcategoria no campo da educação. Imaginávamos que as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e os modos como passamos a nos relacionar com essas

tecnologias, possibilitariam a redução da barreira entre o presencial e a distância, o que, como em nossa hipótese, seria descrita como convergência.

Nessa busca, deduzimos que compreensão da convergência na educação passaria pela regulamentação da educação a distância, na tentativa de encontrar pontos congruentes com a educação presencial. Para tanto, recorreremos ao método da análise documental enfocando sugestões, medidas e políticas de educação a distância para o ensino superior no Brasil, entre 1996 e 2014, em um primeiro momento. O segundo momento desta análise se deu no início do estágio doutoral em Portugal, quando fomos incentivados a também analisar os ordenamentos e os documentos portugueses. Essas análises constituíram parte significativa do processo de investigação, entretanto, com o desenvolvimento dos estudos compreendemos que era preciso vislumbrar outros direcionamentos.

Esse pensamento inicial se deveu à permissão concedida no Brasil, no ano de 2004¹, por via da Portaria nº 4059², às instituições de ensino superior, à introdução de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino na modalidade semipresencial. Acreditávamos que esse seria um ponto fundamental. Entretanto, percebemos que nos enganamos pelo caminho, sobretudo, na percepção dos contornos que daríamos à convergência posteriormente. Alertamos ao fato de que essa Portaria se dirige às instituições do ensino superior, e por isto, estivemos sempre mais atentos a esse nível de ensino. Entretanto, reconhecemos que a noção de convergência poderia ser aplicada a qualquer nível e modalidade de ensino.

O nosso apego à análise documental se deveu à nossa proposta inicial de considerar a convergência à integração das modalidades, pois, tínhamos de antemão que a reflexão sobre a noção da convergência na educação

¹ Informamos aos nossos leitores que esta Portaria foi revogada em 2016, por meio da Portaria 1134/2016. Excluindo a concepção de semipresencial e acrescentando novas concepções de educação a distância para o ensino presencial. Incorporamos esta nota de rodapé, após a defesa da tese, realizada em 17 de abril de 2017. Entretanto, acreditamos que esta nova Portaria não compromete a análise realizada nesta investigação, de qualquer forma, lança perspectivas para trabalhos futuros.

² Para que fique claro: os documentos elegidos para análise tinham como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394/96), quando se reconhece a educação a distância como uma modalidade de ensino. Esse foi o recorte temporal. Entretanto, em nossa ideia inicial de convergência, a Portaria mencionada seria um indicador importante para a integração.

contribuiria, de certa forma, para a retirada dos adjetivos presencial e a distância e seguir os conselhos de Dourado (2008). Isso, por um lado, para pensar uma política educacional global e, por outro, ao nos aproximarmos das ideias da convergência, se daria entre a combinação entre educação a distância online e presencial, a partir dos conceitos de *blended learning* (TORI, 2009; GRAHAM, 2005; ARAUJO, 2009; MOREIRA, 2012). O que não excluimos, entretanto, percebemos os limites desta análise, dado o desenvolvimento da investigação, verificamos que a convergência não se daria apenas pela integração das modalidades e tão pouco as respostas estariam em ordenamentos jurídicos.

O amadurecimento da pesquisa nos permitiu compreender que convergência é polissêmica e cria possibilidades para diversos campos de saber. Portanto, redirecionamos a nossa análise de modo a abranger estes outros campos — nomeadamente, as tecnologias, a comunicação e as artes — com a intenção de caracterizar a convergência na educação. Nesse caminho, conseguimos identificar a concretização da convergência que se fazia, por um lado, no desenvolvimento das TDIC e, por outro, nas relações sociais estabelecidas de modo formal (institucionalizadas) ou informal entre os sujeitos, por meio de comunidades de aprendizagem *online*.

Para além das questões documentais, deparamo-nos com outro problema: a integração das modalidades presenciais e a distância já havia sido nomeada de *blended learning/b-learning* (traduzidas por turmas mistas) ou de ensino híbrido.

Conforme Tori (2010), seria uma forma de ter “o melhor dos dois mundos”, em que a educação virtual poderia ser melhorada com encontros e atividades presenciais, assim como a educação presencial seria enriquecida com as atividades virtuais. Em concordância com Graham (2005), Tori (2010) acredita que o *blended learning* poderia ser aplicado no nível da atividade, da disciplina, do curso e da instituição, em que ora as atividades e/ou disciplinas se dariam presencialmente, ora virtualmente. E ainda podemos acrescentamos a partir dos estudos de Araujo (2009), que o *blended learning* pode ser compreendido como misturas de tecnologias baseadas na *web*, combinação de abordagens pedagógicas, combinação de tecnologias, que se caracteriza pela flexibilidade e mobilidade, pela aprendizagem colaborativa, pela interação, pelo

respeito aos ritmos individuais, em espaços físicos e virtuais, em tecnologias mistas, síncronas ou assíncronas.

Enquanto para a pesquisadora canadense Matheos (2012³; 2014, p. 60), a educação híbrida se refere a uma “integração orgânica de abordagens e tecnologias complementares da educação presencial e a distância cuidadosamente selecionadas”. Nesse modo, de acordo com Matheos, é importante que as instituições se reorganizem de modo a eficiência, a eficácia e a conveniência. De forma a demonstrar didaticamente o que seria a educação híbrida a autora elaborou o Gráfico 1, a seguir, em que é possível perceber que o ensino híbrido contém elementos da educação presencial e da educação a distância, assim como do ensino híbrido a distância:

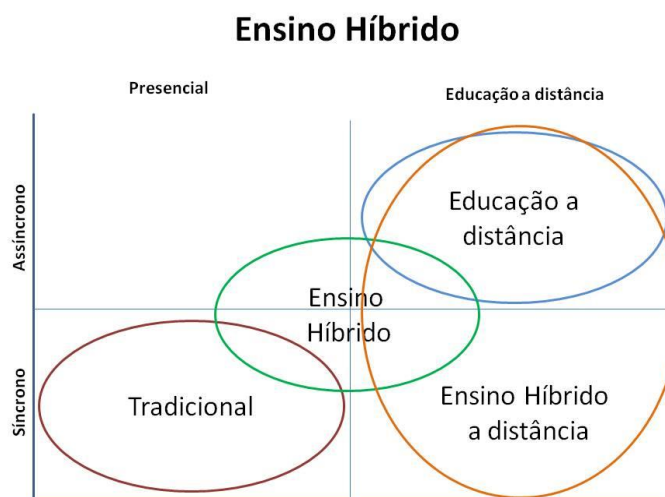


Gráfico 1: Ensino Híbrido

Fonte: Adaptação de Matheos (2012, p. 5).

Os resultados relatados na experiência canadense em que a educação híbrida foi realizada evidenciaram o desenvolvimento e melhorias da flexibilidade de acesso, da otimização de recursos, de letramentos digitais, do aluno global e do trabalhador do conhecimento. Ademais, a estudiosa percebeu se tratar de uma prática promissora, pois, nessa dimensão, destacou-se pela possibilidade dos estudantes frequentarem o mesmo curso em modalidades

³ Dados apresentados na palestra “Ensino Híbrido na educação superior no Canadá: reflexões, conquistas e desafios”, durante o I Simpósio Internacional de Educação a Distância e o I Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, durante os dias 10 e 22 de setembro de 2012, na Universidade Federal de São Carlos.

que definirem se a mais conveniente. Entretanto, verifica-se que, nessa dimensão, o ensino híbrido restringe-se a práticas educativas institucionalizadas.

Diante dessas definições, refletimos: Seria o blended learning ou ensino híbrido parte da convergência? Ou estaríamos confrontando uma definição existente? Seria possível pensar para além dessas definições?

Defrontamo-nos com essas questões no momento do levantamento bibliográfico, quando realizamos pesquisas em bancos de dados, verificamos que entre teses, dissertações e artigos, o tema da convergência na educação se mostrou impreciso e também contemporâneo (as publicações datam dos anos 2000 em diante). As publicações que mencionavam “convergência” nos títulos ou nas palavras-chave eram reduzidos, ao mesmo tempo, encontramos resultados que mencionavam experiências *b-learning*, ou educação híbrida/mista, *e-learning*⁴ e as que sugeriam a flexibilidade na educação.

Ao considerar a polissemia da convergência, não restringimos o nosso foco à compreensão do seu processo na educação. Antes, pelo contrário, para definir os elementos nessa área do conhecimento, consideramos os elementos que perfaziam a convergência nas tecnologias, nas artes e na comunicação, os quais, acreditamos trazer contributos significativos para o processo da convergência na educação.

Vale reforçar, de acordo com Jenkins (2009, p. 43), “[...] que a convergência é um processo e não um ponto final”, assim como é transformação, é dinâmica, é transmidiática, é participativa, é coletiva e é múltipla.

O transcurso nos mostrou a necessidade de reflexões sobre o tempo e o espaço, a presença e a distância, sobre o físico e o virtual. Para tanto, recorreremos a estudos filosóficos que nos auxiliaram a desvelar os contornos desses conceitos e de como fariam sentido na convergência na educação. Na tentativa de elucidar percepções modificadas ao longo dos anos, em decorrência das possibilidades verificadas a partir do uso das TDIC.

⁴ De acordo com Moore e Kearsley (2011), *e-learning* refere-se à educação a distância pela internet. Ou ainda conforme Reis (2009, p. 4), *e-learning* “é uma forma de ensino a distância quando existe um processo de aprendizagem cuja comunicação entre docentes e estudantes é assíncrona (e também síncrona) e mediada por computador.”

E assim o percurso da investigação foi desenvolvido, por vezes, com uma nitidez do caminho que traçamos e, por vezes, sobre névoa. De qualquer forma, percorremos esse caminho, também guiados por um conselho: o de viver a convergência.

1.3 “Viva a convergência”

Além da inquietação e dos desafios aos quais esta pesquisa nos conduziu, ainda fomos aconselhados a viver a convergência, de forma a senti-la e experimentá-la. Mas, para tanto, era preciso saber o que se entende por convergência.

Partimos do princípio e buscamos, no **Dicionário da Língua Portuguesa** (2011, p. 420), o que é convergência, “1. Ato de convergir 2. Junção num ponto 3. Semelhança, por analogia, entre organismos e seus órgãos 4. Tendência para o mesmo resultado” e que convergir é “1. tender para um ponto comum ou para o mesmo fim; 2. Concorrer 3. Encaminhar-se (para)”. O que diante dos objetivos que pretendemos alcançar, percebemos que educação a distância e educação presencial juntam-se num ponto, com a tendência comum para o mesmo fim: que neste caso é a educação.

Depois de percorrermos a convergência, em conformidade com Jenkins (2009, p. 29), quando este nos diz, “[...] a convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando.”. E ainda, neste trabalho, acrescentamos a essa “imaginação”, a educação.

Diante dessa definição e dos conselhos recebidos, pensamos: Como poderíamos viver a convergência? E mais: Como poderíamos compreender a convergência na educação?

Para conseguirmos viver e perceber o processo da convergência, acrescentamos, às leituras e à observação cotidiana, os aspectos da convergência tecnológica, da comunicação e das artes.

Atentamos à convergência tecnológica (CASTELLS, 1999a, 2003; CERVANTES, 2009; LYON, 1992; FREITAS, GRIFFITHS, 2008; ENYART, STAMAN, JR. VANDES, 2007; BRIGGS, BURKE, 2004; SANTOS, 2012), que se verifica na integração da telecomunicação e da microeletrônica, e se constitui

como uma nova forma de comunicação, de processamento e de transmissão da informação. Os exemplos se evidenciam nos aparelhos cada vez mais utilizados por nós: computadores, televisão digital, *smartphones*, *tablets*, *games*, *notebooks*, *gadgets* — em que a internet é transversal e a mobilidade se apresenta como característica.

Há vinte anos, a conexão à internet era discada e os acessos eram lentos e restritos, na atualidade, a conexão pode ser feita por meio de banda larga ou por meio de conexões 3 ou 4G, que garantem mobilidade aos usuários assim como velocidade e flexibilidade. Além disso, os antigos *desktops* têm sido substituídos, cada vez mais, por computadores portáteis entre *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, que garantem a mobilidade de conexão, logo, de acesso mais rápido à informação.

Para exemplificar a convergência tecnológica, os *smartphones*⁵ podem ser uma amostra, pois permitem uma diversidade de usos em um mesmo aparelho: telefonia, envio de mensagens de texto, acesso à internet, câmera fotográfica, lanterna, alarme, “livro” e variados aplicativos, associação a outros aparelhos como televisores, computadores, por exemplo. Além de diversos aplicativos que possibilitam encontrar pessoas, compartilhar experiências “ao vivo”, controlar despesas, número de passos ou até aferição da pressão sanguínea (ou pelo menos aproximadamente). Esses aparelhos têm ganhado cada vez mais usuários⁶ e têm trazidos às pessoas uma “nova forma de estar” em espaços públicos e privados, que, como tudo, tem o seu lado positivo, quando visualizamos a possibilidade de acessar informações a todo instante. Em contrapartida, nos momentos em que os olhos não desgrudam da tela, criam uma indiferença ou isolamento frente aos outros, provocando o que foi denominado por Carmo (2013) de autismo social. Ao mesmo tempo, não pudemos nos entusiasmar com todos os recursos e aplicações possíveis para esse aparelho, pois assim correríamos o risco de restringir a convergência à “falácia da caixa preta”, sugerido por Jenkins (2009), ou seja, quando todos os aparatos de comunicação se concentram em um único aparelho.

⁵ O smartphone é compreendido pela combinação de recursos com computadores pessoais, com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas por meio de programas executados por seu sistema operacional (OS). Apresentam termos básicos e avançados de hardware e software. (SMARTPHONE, 2016).

⁶ De acordo com relatório de “Mobility Report” da Ericsson, o número de linhas da telefonia móvel chegava ao mesmo número de que habitantes da terra. (MOBILITY..., 2016).

Outro exemplo de convergência tecnológica encontra-se na televisão digital, que, para além de ter melhor qualidade de transmissão, permite ao espectador organizar a programação, pausar, gravar, retroceder, aderir serviço *on demand* (o qual o espectador compra o programa desejado — partidas esportivas, filmes, séries e outros), se configurando de forma distinta das antigas televisões que permitiam apenas a alteração de canais.

Apesar de todas as vantagens que podemos listar tendo o uso das TDIC, devemos sempre nos lembrar da ausência de neutralidade destes artefatos⁷.

No campo da comunicação, na linha de estudos de Jenkins (2009), na denominada Cultura da convergência, em que esquadriha as mudanças culturais no modo de relacionar com o conteúdo midiático — seja programas de televisão, filmes, livros, jogos, redes sociais — tendo em vista o fluxo de conteúdo, os múltiplos suportes, o comportamento das audiências e a cooperação de mercados midiáticos. Entendemos, por exemplo, que assistir à televisão não é uma ação isolada e solitária. Assiste-se aos programas televisivos e os comenta simultaneamente em alguma rede social — *Facebook* ou *Twitter* — criando audiências se tornam comunitárias e não mais individuais. Inclusive, tendo os próprios programas os seus perfis e *hashtags* específicas, como um canal aberto para falar com o espectador. Este, por sua vez, comenta, critica, pergunta, envia elogios e se sente “mais próximo” dos apresentadores. A produção cinematográfica é outro exemplo, pois, agora não se realiza apenas um filme, muitos deles se expandem às narrativas transmidiáticas, e, a partir de um produto midiático (filme), estabelece-se uma rede de mídias, entre jogos, histórias em quadrinhos, curta metragens, *blogs*, fóruns entre outros. Nessa cultura da convergência, a interatividade e a participação são imprescindíveis, pois, entende-se não só apenas como as mídias se integram, mas a maneira como as pessoas se relacionam com elas. Nesse sentido, é possível observar encontros de fãs de filmes ou livros em praças públicas ou espaços privados; de novas histórias publicadas dando

⁷ O *Black Mirror* ou “espelho negro”, em tradução literal, é uma série televisiva que refere a uso das TDIC de modo geral e aos seus efeitos sobre a sociedade em tons críticos e profundos, mas com uma vertente de ficção científica. É uma produção inglesa, criada por Charlie Brooker. Atualmente em exibição no Netflix, provoca reflexões sobre o modo como nos relacionamento com as TDIC, além de evidenciar a ausência de neutralidade da criação dessas tecnologias.

continuidade a sagas, como a **Star Wars** (1977-2017); ao aparecimento de *trend topics* no *Twitter* referente à transmissão de algum programa televisivo, à disseminação de fãs de figuras famosas na internet, à criação e recriação de conteúdos... essa lista pode ser estendida a vários exemplos. Por meio dos casos mencionados por Jenkins (2009), percebemos que a denominada cultura da convergência pode ser observada e vivenciada por aqueles com acesso à internet e fazem uso dela, não como espectadores, mas como atores e produtores de conteúdo⁸.

À cultura da convergência, podemos acrescentar as ideias de Recuero (2009, p. 94) sobre uma rede social emergente, ou seja, “[...] redes expressas a partir das interações entre os atores sociais.”. Elas estão em permanente construção e reconstrução e, para a consolidação das redes, dependem de esforço e de tempo para manter as interações virtuais. Dessa forma, necessitam do interesse dos atores em estar em constante interação. Para compreender essas redes, adicionamos as dimensões de Bruno (2004) e de Sibilia (2008), pois estas acreditam que tais redes emergentes trazem à tona questões identitárias e sobre modos de estar no mundo. Nessa dimensão, observamos a ascensão de pessoas desconhecidas, produtores de conteúdos de *blogs* ou de vídeos publicados na plataforma do *Youtube*, que se tornam, em alguns casos, influenciadores digitais; expressam seus pontos de vista, e logo de sua identidade e dos modos de estar no mundo, com seus hábitos, gostos, consumo, interesses e conhecimentos, e quando, após interação com seus seguidores, com tempo e esforço dedicados, criam uma legião de fãs. Estes, que até então eram anônimos, tornam-se pontos de referência para outras plataformas midiáticas, seja em filmes, em livros, em programas de televisão, em campanhas publicitárias (o que seria sem dúvida tema para outro trabalho de investigação). Para ilustrar nossas afirmativas, basta percorrer alguns canais do *Youtube*, onde jovens ocupam lugar de destaque em seus próprios canais, atingem marcas de seguidores consideráveis, estabelecem parcerias com marcas, angariam formas de sobrevivência e de produção dos conteúdos, dialogam com seus seguidores nas diversas redes — *Facebook*,

⁸ De acordo com o relatório da *International Telecommunication Union* (ITU), agência da Organização das Nações Unidas (ONU) — estima-se que até o fim de 2014, quase 3 bilhões de pessoas usam a internet, correspondendo a 40% da população mundial (ITU, 2014, p. 15).

Twitter, Instagram, Pinterest, outros canais do *Youtube* etc. Os Canais de *Youtube* brasileiros com mais números seguidores (até a esta altura, pois esses números são alterados constantemente) são: Whindersson Nunes⁹, mais de 17 milhões; Porta dos Fundos¹⁰, acima de 13 milhões, Canal Canalha¹¹, ultrapassa os 11 milhões; 5inco Minutos¹² e Rezende Evil¹³ alcançaram a marca dos 10 milhões, isso para dizer de uma única rede (*Youtube*), sem contar o número de seguidores e/ou inscritos nas demais plataformas, que também mantém a publicação de suas atividades.

A propagação de canais nessa plataforma modifica o modo dos consumidores relacionarem com produtos (com qualquer um e sobre qualquer tema), com meios de comunicação tradicionais, como a televisão, que tem restritos números de canais comandados por grandes corporações e ainda incentiva a produção de conteúdo por qualquer indivíduo.

O viver a convergência nesse caso passou pela observação de fatos cotidianos, alinhados aos estudos citados e outros, mas se fez também por uma participação ativa em redes com a produção de conteúdos, seja em formato imagético ou textual, nos “*meets*” fotográficos, nas pesquisas, no compartilhamento e nas interações criadas em rede.

O observar e o vivenciar a convergência trouxeram algumas angustias, aflições, inquietações e paralisações, e, por vezes, bastante entusiasmo na busca de exemplos de convergência. Verificamos, por exemplo, a mudança na cobertura jornalística a partir da criação de canais como a Mídia Ninja¹⁴, ou ainda, de ações de civis sírios que gravaram vídeos e publicaram no *Youtube*

⁹ Canal Whindersson Nunes: <https://www.youtube.com/user/whinderssonnunes>, cujo o lema é: “Novos tempos, novos ídolos”. Faz vídeos, na maior partes das vezes, sozinho, encena, dança e faz piada, para além disso, possui a agenda lotada de espetáculos realizados em todo o Brasil.

¹⁰ Canal Porta dos Fundos: <https://www.youtube.com/user/portadosfundos>. Iniciado como canal no *Youtube*, hoje estão vinculados a um canal na televisão, a peças de teatro e a filmes, também um canal humorístico.

¹¹ Canal Canalha: <https://www.youtube.com/user/CanalCanalha> Comandado por Júlio Cocielo também possui uma vertente humorística a partir de esquetes.

¹² Canal 5inco Minutos: <https://www.youtube.com/user/5incominutos> Idealizado por Kéfera Buchmann também se estendeu a livros e a filmes, a única mulher a ocupar o top 5 maiores canais brasileiros no *Youtube*.

¹³ Canal Rezende Evil: <https://www.youtube.com/user/rezendeevil>. Criado por Pedro Afonso e um canal dedicado a jogos digitais.

¹⁴ Mídia Ninja: é uma rede de comunicadores independentes que utilizam das redes sociais para divulgar notícias. (MÍDIA..., 2016).

para apresentar ao mundo a situação da Síria¹⁵. Entre leituras e observação do mundo que nos cerca, acreditamos ter conseguido identificar algumas das dimensões da convergência, e, quem sabe vivê-las.

Evidente que este é um trabalho científico, que exige uma metodologia criteriosa, entretanto, não poderíamos deixar de identificar algumas novas características das relações sociais referente ao uso das TDIC e como o desenvolvimento dessas ferramentas modificou a relação com os demais recursos de comunicação e informação. Esta observação geral se faz necessária para que possamos perceber como influencia o processo educativo.

Entendemos que as situações supracitadas só fazem sentido no contexto histórico em que vivemos, marcado pelas mudanças culturais, sociais, políticas, tecnológicas, em que as TDIC são representativas, sobretudo, no modo como passamos a relacionar com essas tecnologias e no modo como passamos a nos relacionar tendo as TDIC como mediadoras. O impacto maior sente-se sobre os jovens.

Jovens estes que se enquadram na denominada geração “nativos digitais”, cunhada por Prensky (2001), para caracterizar aqueles sujeitos nascidos a partir da década de 1990, embebidos por uma diversidade de recursos comunicativos e informativos — computadores, videogames, *digital music players*, câmeras de vídeo, telefones celulares, internet e outras ferramentas da era digital. Em contrapartida, os imigrantes nasceram antes dos anos de 1990 e acompanharam o desenvolvimento dessas tecnologias e que precisaram aprender a manuseá-los e compreender as lógicas envolvidas. Em modos de comparação, Sibilia (2012) nos informa que os “nativos” recebem informações rápidas, adaptam-se melhor às multitarefas, preferem gráficos a texto, priorizam acesso aleatório, funcionam melhor quando estão conectados em rede, gostam de gratificação instantânea.

Esses jovens foram denominados por Serres (2013) por “Polegarzinhos”, não em menção ao conto infantil de autoria de Hans Christian Andersen, mas em referência aos dedos polegares das crianças e jovens que não os

¹⁵ Exemplos de como sírios se organizaram para produzir, publicar e denunciar eventos ocorridos na Síria foi documentado no filme **#ChicagoGirl: The Social Network Takes on a Dictator**, do diretor Joe Piscatella (**#CHICAGOGIRL...**, 2013).

desgrudam das telas de *tablets*, *smartphones* ou outro dispositivo digital móvel para jogar, comunicar, pesquisar, produzir conteúdos e partilhá-los.

Ao considerarmos que os jovens estão mais próximos das TDIC e que as vivenciam de forma mais intensa, imaginamos que eles sejam nativos ou “polegarzinhos”, mais propensos a viver a convergência nas suas diferentes dimensões. São esses jovens que hoje ingressam no ensino superior, os mesmo que conforme Prensky (2001), passaram horas à frente da televisão, horas jogando ou lendo, enviando mensagens, acessando a internet. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar os imigrantes digitais, que adentram cada vez mais o ensino superior, sobretudo, nos cursos a distância, e as formas de vivenciar a convergência podem ficar, por vezes, comprometidas.

A partir desses apontamentos, podia se questionar: Mas como isso se relaciona com a convergência na educação?

Acreditamos ser necessário constatar, por um lado, que as dimensões da convergência se constituem a partir das novas formas de lidar com a comunicação, com a informação, com a produção de conteúdo, com o compartilhamento, e, sobremaneira, com as relações sociais estabelecidas em rede, com a mobilidade e com a flexibilidade de acessar o conteúdo. E por outro, em perceber que esse processo traz e trará reconfigurações nos modos de se pensar e de se fazer a educação, sem a necessidade de estar presente fisicamente nos espaços formativos ou ainda das novas maneiras de estar em salas de aula, pois, na convergência, os espaços educativos são infinitos e a presença se faz por participações e interações.

Após esses percalços, conseguimos visualizar que convergência na educação se faz por meio das relações sociais, mediadas por TDIC que privilegiam a interatividade, a mobilidade, a flexibilidade, a colaboração, a interconectividade, o compartilhamento, a produção, a integração, a inovação e a multiplicidade. Constituída por elementos que abrangem os materiais, os recursos tecnológicos, os espaços — físico e virtual —, as modalidades — presencial e a distância — e as formas — formal e informal e as relações pedagógicas.

A partir deste momento, avançamos no relatório da pesquisa apresentando a problematização, os objetivos, a metodologia e a organização do trabalho.

1.4 Tema e problematização

Após essas notas preliminares sobre os sentimentos e os percursos pelos quais o caminho da investigação nos levou, informamos — se é que ainda não ficou evidente — que esta pesquisa se refere à compreensão da convergência na educação, englobando os seus elementos, os seus sentidos, o seu contexto e as condições para a sua ocorrência.

A temática da convergência é própria dos tempos hodiernos em que a presença constante das TDIC promoveu uma alteração nos modos de comunicar, de conviver, de produzir e de estudar, assim como promoveu o estreitamento dos limites entre os espaços físicos e virtuais. A conectividade, uma das características da convergência, é garantida pela conexão à rede mundial de computadores, logo, ao espaço virtual, que se vê facilitado pela difusão de dispositivos móveis, da distribuição de tráfego de dados em fibra ótica. Os usos são amplos: podemos realizar pesquisas, enviar mensagens, jogar, assistir filmes, realizar compras, ler notícias, produzir conteúdos, compartilhar informações, estudar, comunicar (com alguém conhecido ou não), estabelecer redes de gostos comuns e outros, muitos outros. Permite que estejamos ao mesmo tempo *online* ou *offline*, executemos afazeres no espaço físico e também no virtual. Estar *online* e *offline*, no espaço virtual ou físico tornaram-se ações “quase naturais” para aqueles que possuem acesso à internet.

Importante frisar que, em nossa compreensão, a convergência acontece ao ter as TDIC como meio e se concretiza nas relações estabelecidas entre os sujeitos utilizando esses meios, fundamentadas em relações que se fazem face a face e virtualmente, nas interações em rede, no compartilhamento, na colaboração.

A convergência tem a sua dimensão tecnológica, mas estivemos atentos às suas dimensões sociais e culturais, e, por isso mesmo, também procuramos revelar as suas dimensões educacionais.

A educação, como parte do processo histórico e cultural, vivencia os processos de transformação sociais. O acréscimo das TDIC ao convívio social não escapou aos processos educativos. Torna-se cada vez mais recorrente a

incorporação de estratégias de ensino-aprendizagem que utilizam TDIC de forma inovadora, não só em meios, mas, sobretudo, de métodos.

A história da educação nos mostra a presença de tecnologias em todo o seu processo, seja como ferramenta ou como parte de estratégias pedagógicas, no entanto, com o desenvolvimento da educação a distância a relação entre educação e tecnologias de comunicação se estreitou, uma vez que, nesta, as tecnologias eram mediadoras da aprendizagem — correspondência, rádio, telefone, fax, *CD-ROMs*, cassetes, videoconferências e televisão. A partir da popularização das TDIC, o acesso aos materiais e a interação se tornou mais imediata entre professores e estudantes, e permitiu o desenvolvimento de novas estratégias de estudo, independente de acontecer de modo presencial ou virtual.

Não podemos deixar de mencionar que essas mudanças se deram a partir do último quarto do século XX, quando a sociedade passou por alterações significativas, que perpassaram diferentes aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos, tecnológicos, entidades — família, as escolas, as indústrias e as empresas — comunicacionais.

Na perspectiva de Castells (1999a), essas transformações ocorridas no final do século XX se caracterizam como uma nova experiência social, na qual há um destaque para a revolução tecnológica, para o remodelamento da sociedade e para a nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade, que propicia o desenvolvimento da “sociedade em rede” e do “informacionalismo”.

Dentre as mudanças destacadas por Castells, evidencia-se, nas crises, o patriarcalismo, na criação de uma consciência ambiental, no estímulo ao fundamentalismo religioso e na busca constante pela identidade. No quesito da comunicação, Castells sinaliza o novo sistema de comunicação que “cada vez mais fala uma língua universal” (1999a, p. 40) e de como isso tem promovido um integral global de “produção e de distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos (1999a, p. 40). Em síntese, o autor entende que as transformações vivenciadas nos últimos anos têm múltiplas dimensões fundamentadas na produção, no poder e na experiência, com implicações para

a base material social, o espaço e o tempo, motivada pela revolução tecnológica da informação e da comunicação.

Essas mudanças também mereceram atenção de Harvey (2008), que, em sua análise, percebe as transformações sociais não como representação de uma mudança fundamental da condição social, mas sim, como reflexo de mudança na maneira de operar do capitalismo. As novas operações do capitalismo geraram transformações na economia, nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, na configuração geográfica e geopolítica e nas práticas do Estado, mais precisamente, na redução do Estado, denominada de “acumulação flexível”. A qual é caracterizada pelo apoio na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e do consumo; que envolvem um movimento de “compressão do espaço-tempo”, em que as “tomadas de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transportes possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado”. (HARVEY, 2008, p. 140).

Entremeios aos movimentos econômicos e políticos, a cultura mostrou novas formas de manifestação, caracterizada por Harvey (2008) como plural, em que se privilegia a heterogeneidade e a diferença, a superficialidade, a efemeridade, a desconstrução, a fragmentação, o individualismo, a esquizofrenia, a flexibilidade de produtos. No entanto, salienta que esse modo de representar não provocou alteração na condição de ser social.

As reflexões de Harvey (2008) nos auxiliaram a pensar no modo como o capital se flexibilizou e possibilitou outras formas de relacionamento entre as nações, no modelo da globalização e da definição de estados neoliberais. Essas alterações provocaram mudanças nas políticas de educação no mundo, em especial no Brasil e em Portugal, de modo a alcançar novos padrões estabelecidos em que competência, flexibilidade, formação ao longo da vida se tornaram palavras-chave.

Nesse contexto, propusemos como tema desta investigação a compreensão da convergência na educação e de suas possibilidades para o ensino superior. Isso quer dizer que este trabalho propôs refletir, em um primeiro momento, a convergência da educação presencial e a distância, e, em seguida, perseguiu explicar quais são os sentidos, com referência à

comunicação, às artes e às tecnologias e os elementos dessa convergência, compostos pela colaboração, pela partilha, pela participação, pela horizontalização, pelas comunidades de aprendizagem, pela interação, pela mediação, pelos ambiente virtuais de aprendizagem, pela socialização, pela autonomia e pelas redes.

Nessa direção, a questão inicial que motivou este trabalho era: a ocorrência da convergência das modalidades presencial e a distância poderia se tornar uma alternativa para o ensino superior?

Essa questão surgiu em decorrência das transformações relatadas nas linhas acima e, em nossa impressão inicial de que a convergência se daria a partir do entrelaçamento da educação presencial e a distância, regulamentadas pelas políticas públicas para o ensino superior da educação a distância. Pois, antecipamos a nossa compreensão de que a convergência se evidenciaria em documentos, em regulamentos ou como parte com base nas políticas para a modalidade no ensino superior.

Entretanto, percebemos que seria importante acrescentar outras questões como: Como se constitui a convergência e quais os elementos fundamentais? Em que as noções de presença e de distância nos ajudam na composição da convergência?

Essas questões nos levaram a compor os nossos objetivos.

1.5 Objetivos e hipótese

O objetivo geral da investigação foi compreender a convergência na educação como uma possibilidade para o ensino superior.

Apoiados nesse os objetivos específicos foram desmembrados em:

- Problematizar as atuais políticas de educação no contexto do ensino superior, relacionando a oferta de disciplinas a distância no ensino presencial;
- Caracterizar conceitualmente a convergência na educação;
- Identificar os elementos da convergência na educação;
- Problematizar sobre as noções de presença e de distância.

Estabelecemos como hipótese deste trabalho, no contexto da sociedade da informação, o uso cada vez mais constante da educação a distância, conjugada com o ensino presencial, como uma possibilidade de convergência na educação.

1.6 Metodologia

"Aprender é reconstruir" (DEMO, 2000, p. 14). Iniciar o tópico da metodologia com essa citação é para entender que o processo da investigação esteve em constante processo de desconstrução e reconstrução. No caso dessa investigação, alguns dos caminhos foram alterados, uns excluídos e outros incorporados, sobretudo, no referente às categorias de análise e aos instrumentos de pesquisa. As mudanças foram efetuadas na medida em que os estudos foram realizados e após as reuniões de orientação. Acreditamos que, dessa forma, aprendemos, principalmente, a encontrar os limites, ora reconhecê-los, ora saber transpô-los.

Buscamos sistematizar a metodologia utilizada na investigação. A escolha do método qualitativo se fez necessário pelo fato de nosso objeto ser complexo em meio à realidade atual, uma das características requeridas para esse tipo de investigação, conforme Bodgan e Bibklen (1994). Nesse sentido, procuramos analisar o tema da convergência na educação, a partir de estudos aprofundados de dissertações, teses e artigos sobre o tema ou os que o tangenciam e análise documental. Para tanto, informamos que a pesquisa foi organizada em dois eixos, o primeiro analítico — no qual sistematizamos as categorias utilizadas na análise — e o segundo o operacional — em que explicitamos os instrumentos e a operacionalização adotada na investigação.

1.6.1 Eixo analítico

O eixo analítico foi constituído a partir dos objetivos propostos, às vezes, se confundindo com o caminho percorrido, pois acreditamos ser necessário haver uma coerência entre os objetivos e os eixos da investigação. Desse

modo, os eixos se constituíram na perspectiva de compreender a convergência na educação a partir das políticas públicas para o ensino superior, como enfoque na educação a distância e nas disciplinas semipresenciais; dos sentidos da convergência, na dimensão das tecnologias, das artes e da comunicação; dos elementos da convergência na educação; das reflexões sobre a presença e a distância.

1.6.1.1 Sub Eixo Analítico 1 — Políticas públicas para o ensino superior: recortes para a convergência

A partir da análise documental, que explicaremos no eixo operacional, buscamos compreender as políticas públicas para o ensino superior, com enfoque para a educação a distância, e, especialmente para as medidas que permitem a realização do semipresencial. Para tanto, percorremos o histórico deste nível de ensino no Brasil e em Portugal, com limite temporal definido entre 1996 a 2014, e o da educação a distância desde as primeiras experiências no século XIX às recentes, buscando entender como as exigências desse nível de ensino nos tempos correntes e o modo pelo qual se organizam.

Juntamente aos ordenamentos jurídicos, recorreremos a documentos complementares para identificar de que modo a convergência estava compreendida nesses materiais. Buscamos também perceber se os documentos indicavam caminhos para a convergência na educação não limitada, em que os processos educativos não estivessem limitados a espaços físicos ou virtuais.

De que forma as políticas públicas para a educação superior e os documentos complementares se referem à convergência? Quais as particularidades desta compreensão a partir dos documentos elegidos? Qual a compreensão de convergência a partir dos documentos? O método semipresencial pode ser considerado uma hipótese para a convergência?

1.6.1.2 Sub Eixo Analítico 2 — Dimensões da convergência

Desde o princípio, tínhamos a consciência de que a compressão da convergência não se daria de forma isolada, era preciso confluir elementos para a sua compreensão. Reconhecíamos a polissemia dos seus significados, assim como a transdisciplinaridade necessária para a sua compreensão. Portanto, apoiamo-nos numa série de autores, com destaque para Pool (1983), Santaella (2005), Castells (2003; 2013), Jenkins (2009) e outros, para nos indicar quais eram as dimensões da convergência nas áreas da tecnologia, das artes e da comunicação.

Quais os contributos dessas áreas para compreender a convergência na educação? O que há em comum entre as convergências nessas áreas e a educação? Qual o contexto para o desenvolvimento da convergência?

1.6.1.3 Sub Eixo Analítico 3 — Elementos da convergência

A partir do levantamento bibliográfico, também explicado no eixo operacional, e dos estudos realizados no período doutoral, verificamos que a convergência se constituía por uma séria de elementos que a caracterizam: flexibilidade curricular, interação e colaboração, comunidades de aprendizagem, blended learning e mobile learning, recursos didáticos, convergência em sala de aula e a integração de TDIC nos currículos.

Assim, questionamos de que modo cada um desses elementos se adequavam a noção de convergência que pretendemos caracterizar. Para tanto, baseamo-nos numa série de autores e estudiosos, que buscam estudar o tema das TDIC na educação, e que de uma forma ou de outra, acabaram por contribuir para a constituição dos elementos da convergência.

Foi preciso refletir: O que é essencial na convergência? Qual o objetivo da convergência na educação? Como a convergência pode ser compreendida como uma alternativa para o ensino superior?

1.6.1.4 Sub Eixo Analítico 4 — Presença e distância

A noção da convergência se compõe, para além de seus sentidos e dos seus elementos, pelas reformulações das percepções de presença e de distância, promovido pelo uso das TDIC. Diante disso e apoiados nas ideias de Valle (2014), Gumbrecht (2010), Lefebvre (2006), Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001), Garrison e Arbaugh (2007) e Moore (1993), refletimos sobre estas noções em aspectos filosóficos e pedagógicos.

Nesse âmbito, refletimos sobre a presença e as suas novas representações, em que o espaço virtual nos permite questioná-la, assim como outros meios de comunicação. E ainda raciocinamos sobre a distância e as formas de estreitá-la nos projetos educativos, entretanto isso não seria possível pelas tecnologias, mas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Essa reflexão se faz impulsionada pelas reflexões de Valle (2014), que questiona a denominação de educação a distância, que estaria limitada a localização geográfica dos sujeitos.

Quais os significados de distância e de presença? Como verificá-los e superá-los? É necessário superar a distância entre os sujeitos?

1.6.2 Eixo operacional

Neste tópico, a intenção é a de demonstrar em termos operacionais os caminhos da investigação ou de como os instrumentos foram operacionalizados nas diferentes fases da pesquisa.

1.6.2.1 Sub Eixo Operacional 1 — Metodologia filosófica

A metodologia filosófica refere-se à publicação de Folsched e Wudenburger (1997), na qual nos apoiamos para refletir e analisar os artigos científicos, teses, dissertações e publicações que estudamos. Esses autores apontam uma série de elementos para o ato de reflexão filosófica de textos, de

forma a nos tornamos capazes de construir um texto com as nossas próprias ideias e argumentos.

Dessa forma as leituras realizadas seguiram as recomendações de estudo. Por exemplo, ao longo do processo, realizamos várias fichas que colecionamos em nossos "Cadernos de fichamentos". Nessas fichas, intencionamos identificar as noções chave, os temas e as teses de cada texto, destacar particularidades e tecer comentários ao final de cada ficha.

Sabemos que essa é uma recomendação comum nos livros de metodologia. Dessa forma, confrontamos, interpretamos e comparamos ideias, de modo a organizar o nosso conforme as sugestões dos autores supracitados, mas também de Demo (2000), Eco (2014), Minayo (2006), Bodgan e Biklen (1994), que também sugerem modos de estudos e de leituras. Buscamos, dessa maneira, organizar os estudos das referências de forma sistemática para que pudéssemos realizar uma desconstrução e reconstrução das ideias dos autores e de nossas próprias ideias.

Esclarecemos que a busca por referências ocorreu além das bibliotecas institucionais, plataformas virtuais de revistas científicas, assim como de repositórios científicos, as principais fontes de pesquisa foram o *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo), o Bases de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Google Acadêmico, a Biblioteca do Conhecimento Online (B-on) e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

A busca por artigos, teses e dissertações foi catalogada pela pesquisadora e sistematizados nos seguintes quadros 1, 2 e 3:

Quadro 1: Resultado da busca de artigos, dissertações e teses em repositórios científicos.

RESULTADO DA BUSCA DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES NOS REPOSITÓRIOS CIENTÍFICOS				
Base de dados	Número de publicações	Teses	Dissertações	Artigos
Oasis	4	1	1	2
B-on	31	1	2	28
Scielo	3	-	-	3
RCAAP	24	2	5	17
Total	62	4	8	50

Fonte: Organizado pela autora.

O número total de 62 publicações corresponde à busca pelas seguintes palavras-chave (QUADRO 2) a seguir:

Quadro 2: Palavras-chave para pesquisa nos repositórios científicos.

PALAVRAS-CHAVE PARA PESQUISA NOS REPOSITÓRIOS CIENTÍFICOS						
Base de dados	Palavras de busca					
	<i>Blended learning</i>	Convergência na educação	<i>Convergence in education</i>	Semipresencial	<i>Hybrid educational</i>	Educação híbrida
Oasis	-	4	-	-	-	-
B-on	7	2	18	3	1	-
Scielo	3	-	-	-	-	-
RCAAP	7	10	2	-	-	5
Total	17	16	20	3	1	5

Fonte: Organizado pela autora.

No âmbito das palavras-chave mais recorrente às publicações, listamos (QUADRO 3):

Quadro 3: Palavras-chave mais recorrentes nas publicações.

PALAVRAS-CHAVE MAIS RECORRENTES NAS PUBLICAÇÕES	
Palavra-chave	Número de citações
<i>Blearning/b-learning/blended learning/blended-learning</i>	14
Tecnologias da Informação e comunicação	9
Educação a distância	8
<i>Elearning/e-learning</i>	7
Convergence/Convergência	5
Aprendizagem	3
Educação	5
Ensino a distância	5
Aprendizagem colaborativa	3
Ensino superior	3
Tecnologias educativas	3
Avaliação	2
Ciberespaço	2
Colaboração	2
Comunicação	2
Convergência digital	2
Ensino-aprendizagem	2
Multimodalidade	2
Interação	2
Moodle	2

Fonte: Organizado pela autora.

A partir das palavras-chave (QUADRO 3), construímos uma nuvem de palavras (FIGURA 1) para ilustrar essa busca:

Figura 1: Nuvem de palavras em destaque a partir do levantamento bibliográfico.



Fonte: Elaborada pela autora.

As referências às publicações listadas (QUADRO 1) transcorrerão ao longo do relatório de pesquisa, quando necessárias.

1.6.2.2 Sub Eixo Operacional 2 — Análise documental¹⁶

No referente ao objetivo específico de problematizar as atuais políticas de educação a distância no ensino superior, realizamos um levantamento de uma série de documentos brasileiros e portugueses, com a intenção, sobretudo, de relacionar a oferta de disciplinas a distância no ensino presencial. Assim, como afirma Pinto Molina (1989), o objeto da análise documental é o documento e, nesta investigação, elegemos diferentes tipologias de documentos, as quais foram definidas por Legislações, relatórios, referenciais de qualidade e textos orientadores. Todos eles confirmam a sua veracidade e autenticidade, por terem sido produzidos no âmbito legislativo ou por terem sido elaborados por especialistas no campo da educação. Entendemos que só as legislações não seriam suficientes para compreender a relação entre as modalidades e, portanto, foi necessário alargar as referências para esta análise. A respeito da documentação nacional tivemos como ponto de partida o ano de 1996, quando a educação a distância foi autorizada no país, enquanto o último documento data de 2014. Tivemos como uma das referenciais para localizá-los o trabalho de Lima (2011), em que foi apresentado um quadro com ações da educação a distância entre os anos de 1996 a 2009, com o objetivo de refletir sobre as políticas para a modalidade. Após a leitura desse texto, buscamos os documentos e projetos referenciados e, em seguida, realizamos algo muito próximo à atividade detetivesca. A cada documento encontrado, uma nova informação fazia buscar outra indicação, constituindo assim uma rede de dados que nos permitiu entender os processos da educação a distância e da relação entre as modalidades no país.

¹⁶ Conforme informado neste sub eixo a análise documental restringiu a análise de documentos entre os anos de 1996 a 2014, portanto, não contemplou a última Resolução Ministerial (BRASIL, 2016), que Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, também conhecido como o Novo Marco Regulatório da EaD. Reconhecemos a importância desta legislação para a normatização da modalidade a distância no país, assim como reconhecemos que suas bases foram lançadas no texto analisado neste trabalho “Texto orientador para a Audiência Pública sobre a Educação a Distância” (Brasil, 2014). Assim, as análises desta Resolução serão apresentadas em trabalhos futuros.

A delimitação temporal da análise documental coincide com as referências legais da educação a distância no Brasil. O marco legal da educação a distância consiste no artigo 80 da Lei nº 9.394/1996, quando foi reconhecida como modalidade educativa no país. Atualmente, no Brasil, define-se educação a distância como "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos." (Brasil, Art. 1º, 2005). Com modificações gerais, aguarda-se uma resolução para definir as Diretrizes Nacionais para a Educação a Distância (EaD). O Projeto entende que a EaD é uma "prática social-educativa-dialógica", cujos pressupostos são o trabalho coletivo e colaborativo para o desenvolvimento da arquitetura, a qual está assentada no tripé gestão, metodologia e dinâmicas pedagógicas e avaliação; e fundamentada na mediação pedagógica, na flexibilização de espaços e tempos e no uso de tecnologias da informação e da comunicação.

No Brasil, a educação a distância encontra-se em contínuo desenvolvimento de instituições, de matrículas, de cursos, de avaliação; a regulação, mesmo que não acompanhe o acelerado desenvolvimento tecnológico, busca permanentemente estabelecer condições de uma oferta de qualidade na criação de critérios para o credenciamento e credenciamento de instituições. Por isso, um novo marco legal está sendo arquitetado, assim, o último documento analisado é o Texto Orientador para a Audiência Pública sobre a Educação a Distância (Brasil, 2014).

Encontramos no total 47 documentos que estavam relacionados à educação a distância. Essa primeira seleção se constitui como o primeiro passo da análise documental, de acordo com as indicações de Pinto Molina (1989) e Diaz e Valdés (2003). Para cada um deles, foi realizado um resumo e destacada a relevância para o tema da investigação. Esse resumo foi registrado no que denominamos "Caderno dos documentos" e agrupados da seguinte em cinco grupos, conforme a sua abrangência: Legislações gerais sobre a educação; Legislações sobre a educação a distância; Legislações específicas sobre a Universidade Aberta do Brasil; Referências de qualidade

para a educação a distância; Documentos complementares sobre a educação a distância no Brasil.

Para cada um deles, fizemos a indexação, a descrição e a caracterização dos documentos, conforme é possível ver no Apêndice 1. Entretanto, quando realizamos o processamento da informação, que corresponde ao passo seguinte da análise, verificamos que apenas alguns deles contribuiriam de forma efetiva para investigação. Assim, somente escolhemos aqueles que se referiam a algumas das categorias e subcategorias mencionadas, que somaram a 34 documentos. Desse modo, o agrupamento ficou assim distribuído (QUADRO 4):

Quadro 4: Agrupamento dos documentos brasileiros (1996–2014).

AGRUPAMENTO DOS DOCUMENTOS BRASILEIROS (1996 – 2014)		
Grupo	Referência	Total
Grupo 1	Legislações gerais sobre a educação	6
Grupo 2	Legislações sobre a educação a distância	9
Grupo 3	Legislações específicas sobre a Universidade Aberta do Brasil	7
Grupo 4	Referencias de qualidade para a educação a distância	3
Grupo 5	Documentos complementares sobre a educação a distância no Brasil	9

Fonte: Organizado pela autora.

Mais uma vez, de acordo com Pinto Molina (1989), que entende que

[...] em general y para cualquier fase del análisis, la normalización documental deberá evolucionar al unísono con las necesidades de los usuarios y el progreso científico-técnico para facilitar la organización racional de los recursos y el tratamiento y difusión de la información en ellos acumulada. (PINTO MOLINA, 1989, p. 341).

Nesse sentido, ao levar em conta as nossas necessidades, após a seleção dos documentos, realizamos a análise de conteúdo, que foi organizada pelas categorias e subcategorias: 1) Modalidades educativas nos ensino superior – presencial e a distância; 2) Convergência na educação – a) Materiais didáticos e tecnológicos, b) Convergência das modalidades; 3) Integração entre presencial e a distância – a) Blended learning – turmas mistas –

semipresencial, b) Tempo: síncrono e assíncrono, c) Centros Locais de Aprendizagem (CLAs) e Polos; 4) Relações pedagógicas. Justificamos a escolha dessas categorias, dentro do estudo que realizamos durante o Estágio Doutoral na UAb, que incluía a análise de conteúdo de entrevistas com professores desta instituição. Entretanto, as entrevistas não serão apresentadas neste relatório, contudo, em breve esperamos publicá-las em periódico.

Em Portugal, encontramos aspectos distintos sobre a educação a distância, mas assim como no Brasil, por um lado, surge como uma estratégia de combater assimetrias de caráter regional e social, e por outro, constitui parte do plano para a educação de qualificar a população em nível superior. Se encontramos discrepâncias no contexto brasileiro, no caso de Portugal, as lacunas comprometem a oferta de cursos nas modalidades em diferentes instituições, isto porque não há uma regulação específica nesse país.

Mesmo que esse país tenha um histórico reconhecido internacionalmente no campo da educação a distância, sobremaneira, por conta da experiência da UAb, criada em 1988, ainda não foi publicada uma regulação geral para o funcionamento de cursos e disciplinas nas demais instituições que já ofertam a modalidade. Apesar desse déficit, pudemos consultar documentos normativos e gerais sobre a EaD de Portugal, conforme apêndice 2, que constituem o pequeno Quadro 5, composto por 4 grupos, no total de 9 fontes, a seguir:

Quadro 5: Agrupamento dos documentos portugueses (2001–2014)

AGRUPAMENTO DOS DOCUMENTOS PORTUGUESES (2001 – 2014)		
Grupo	Característica	Total
Grupo 1	Documentos gerais de educação	1
Grupo 2	Documento referentes a regulação da Universidade Aberta	3
Grupo 3	Documentos sobre o ensino superior e formação profissional	4
Grupo 4	Proposta de regulação e qualidade na EaD	1

Fonte: Organizado pela autora.

Informamos que o marco temporal dos documentos portugueses inicia-se em 2001 e finaliza-se em 2014.

Ao total foram selecionados 43 documentos, em que pudemos compreender, sobretudo, a noção de educação a distância nesses países e a perceber algumas direções para a convergência.

1.6.2.3 Sub Eixo Operacional 3 — Estágio sanduíche — Universidade Aberta de Portugal (UAb)

O estágio sanduíche foi realizado com subsídios da CAPES (Processo BEX 4239/14-8), na Universidade Aberta de Portugal (UAb), durante os meses de setembro de 2014 a agosto de 2015. A escolha pela Universidade se deve ao fato do histórico da instituição em estudos e experiência sobre a educação a distância e o constante debate sobre o tema das tecnologias da informação e comunicação na educação. Em Lisboa, cidade onde residi, durante o período do estágio fui orientada pelo Prof. Domingos Caiero e pela Profa. Daniela Melaré, que me acompanharam constantemente. No decorrer dos doze meses, tivemos diversas reuniões de orientações, participei de seminários, congressos e reuniões na instituição e em outras europeias, como a *Open University* no Reino Unido. Além disso, tive a oportunidade de acompanhar disciplinas online do Prof. Antônio Moreira, Profa. Daniela Melaré e da Profa. Teresa Cardoso.

Os tempos em Portugal também me possibilitaram conhecer professoras de diferentes instituições do Brasil, que também estavam a realizar o doutorado sanduíche ou o pós-doc, em temas da área da didática, da avaliação, dos recursos educação abertos, de jogos, do trabalho docente na educação a distância. Em breve, espero eu, sairá uma publicação desse encontro com artigos das pesquisas que foram realizadas durante a passagem por Lisboa.

Na oportunidade do estágio, um instrumento que não estava previsto inicialmente no plano de investigação foi adicionado à investigação, a entrevista com os docentes, pois, durante as nossas reuniões, entendemos que seria importante perceber como os docentes da instituição compreendiam a convergência na educação, de modo a contribuir para o aprofundamento do tema. A realização das entrevistas foi uma oportunidade ótima, pois, foi outra forma de aproximar da instituição, dos professores e de visualizar o tema de

outra maneira. Entretanto fomos aconselhados durante a qualificação da tese a retirada deste instrumento, mantendo assim nossa proposta inicial de realizar uma investigação com a literatura sobre o tema. De toda maneira, esse material não será “desperdiçado”, temos a intenção de publicá-lo em forma de artigo.

Ao longo dos meses em outro país, pude aproximar de uma realidade com características bastante distintas do Brasil por um lado e bastante semelhante por outro. Refiro-me aos aspectos institucionais, políticos e culturais. Nos primeiros, é nítido, hoje, que a Universidade Aberta se dedica exclusivamente ao ensino a distância *online*, em que há o predomínio de atividades assíncronas e materiais preparados pelos próprios professores. O que se caracteriza como distinção neste caso é exclusividade pela oferta virtual, enquanto no Brasil vemos a combinação de estratégias e da necessidade de encontros presenciais recorrentes. No lado político, reporto às políticas educacionais para a educação a distância. Adiantamos algo que será tratado no capítulo das análises das políticas para a educação a distância, que em Portugal ainda não há legislação específica para a modalidade, aliás, há uma regulação para a Universidade Aberta. No entanto, hoje com o prolongamento da oferta de cursos e disciplinas em outras instituições, faz-se necessário o estabelecimento de normas para a oferta do ensino a distância no país. Outra distinção, por mais que, no Brasil, tenhamos algumas ponderações sobre as políticas, temos algo bem demarcado legalmente em termos de credenciamento, funcionamento, avaliação e outros aspectos.

Em termos culturais, não é preciso dizer que, obviamente, a nossa história carrega e muito a cultura portuguesa, no entanto, devido à miscigenação com diferentes povos, temos uma cultura bastante própria que nos distancia também de nossa antiga metrópole. A oportunidade de estar e vivenciar a cultura de outro país fez a pesquisadora olhar para dentro de si e do próprio país de forma distinta. Bom, seria se todos pudessem ter a oportunidade de se deslocar, sair da zona de conforto e aprender com as diferenças.

1.7 Organização da tese

Diante do exposto, informamos que este relatório de investigação foi organizado em cinco capítulos, para além da introdução e da conclusão que assim foram intitulados, respectivamente: “Circunstâncias e pressupostos para a ocorrência da convergência”; “A convergência no ensino superior: análise documental no Brasil e em Portugal”; “Dimensões da Convergência: arte, comunicação e tecnologias”; “Elementos da convergência na educação”; “Presença e distância: apontamentos filosóficos e pedagógicos”. Cada um destes capítulos corresponde aos sub eixos apresentados no tópico Metodologia – “Eixo analítico”. E, por fim, as Conclusões, quando retomamos as nossas problematizações e indicamos novos caminhos investigativos a percorrer.

2 CIRCUNSTÂNCIAS E PRESSUPOSTOS PARA A OCORRÊNCIA DA CONVERGÊNCIA

Ao observar o mundo em que vivemos, constatamos que ele já não é mais o mesmo. Essa constatação “salta aos olhos” a partir das vivências cotidianas. Percebemos o tempo passar mais rápido; as relações sociais incorporarem novos elementos; o avanço tecnológico e científico transcorrem em uma velocidade difícil de acompanhar; as distâncias geográficas parecem cada vez mais curtas, devido ao desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação; a forma de se comunicar mudou, é cada vez mais veloz, frequente e conectada, com aparelhos móveis; o consumismo se tornou mais latente e imediato; as expectativas sobre a formação foi alterada, desejosa de sujeitos autônomos e flexíveis; as instituições escolares têm sido questionadas; a forma de acessar, divulgar e partilhar informações ganhou novas formas; os meios de comunicação se integraram; as formas de fazer negócios, guerras e transações políticas foram também alteradas. Entre outros aspectos, podemos acrescentar, no âmbito das relações sociais, as mulheres saíram de casa para ocupar um papel fundamental na sociedade e no sistema produtivo; os grupos, antes excluídos, agora conseguem expressar suas vozes. As profissões se diversificaram, exigindo transformações e dinâmicas no mundo do trabalho. Essas são apenas observações genéricas, mas que nos permitem perceber que as transformações são frequentes e perpassam diferentes aspectos sociais; políticos, econômicos, culturais, religiosos, institucionais, educativos, comunicacionais e tecnológicos. O fato é que vivemos em um mundo em constante transformação.

As mudanças ocorridas nas décadas finais do século XX, as quais ecoam até os dias de hoje, constituíram um cenário globalizante e informacional, que provocaram transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, organizacionais e ideológicas; com implicações para a ciência, para a mídia, para a moda, para a medicina, para a biologia, para a educação, para o comércio, para a comunicação, para os transportes, para as artes, dentre outros.

Esse contexto de mudanças, de constituição de redes, de globalização, de informação, evidencia as possibilidades de convergência. Assim, nessa

direção, buscamos neste capítulo elucidar as circunstâncias e os pressupostos para a ocorrência da convergência, organizando-o nos seguintes tópicos: Contexto, Espaço-Tempo, Ciberespaço e Compressão Espaço-Tempo.

2.1 Contexto

O cenário contemporâneo, entre outros aspectos, se caracteriza pelo processo de globalização, pela informação, pelo conhecimento, pelas redes¹⁷, pela revolução tecnológica, pelos interesses de mercado.

A globalização se compreende por um processo de mudanças que engloba aspectos sociais, econômicos e culturais, como parte do desenvolvimento do capitalismo, como uma consequência do processo de modernização (GIDDENS, 1991) e do avanço tecnológico de base da microeletrônica e das telecomunicações. Nesse processo, a informação se torna mercadoria, o espaço e o tempo são comprimidos e o mundo se torna um “lugar único”, a economia se torna transnacional sugere Oliveira (2004).

Giddens define a globalização como “[...] a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância.” (GIDDENS, 1991, p. 69). Nessa direção, acrescenta que a globalização

[...] é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena — introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não há ‘outros’. Estas [,] por sua vez, criam novas formas de risco e perigo ao mesmo tempo em que promovem possibilidades de longo alcance de segurança global [como parte inerente da modernidade]. (GIDDENS, 1991, p. 174).

Os tempos de globalização recente compõem o cenário para o desenvolvimento da sociedade em rede, que “[...] é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis” (BAUMAN, 2007, p. 9) em

¹⁷ Redes são compreendidas pelo conjunto de nós interconectados e se caracteriza pela flexibilidade e adaptabilidade inerente. Enquanto construção de sociabilidade as redes são “[...] montadas pelas escolhas estratégias de atores sociais, sejam indivíduos, famílias ou grupos sociais.” (CASTELLS, 2003, p. 107).

que de uma estrutura social se constituem em redes. Constitui-se de redes de comunicação — entretanto, não determinada por elas (CASTELLS, 2013) —, que exige o afloramento de novas práticas sociais, comunicacionais e produtivas, e, a redefinição do tempo e do espaço. E tem, conforme Oliveira (2004), a internet — tecnologia de informação, de comunicação, e de organização social, que se compõe por uma rede de computadores que é capaz de comunicar entre si — como base material das relações de trabalho e comunicação como instrumento potencializador da concretização desta sociedade. A internet se tornou a conexão entre global e o local, tem sido parte do controle e da mobilização social.

O quadro de mudanças denominado de “sociedade em rede” por Castells (1999; 2003; 2013) iniciou-se no último quarto do século XX, quando uma nova experiência social passou a ser experimentada em decorrência da revolução tecnológica, promovendo a remodelação dos aspectos sociais e das formas de relação entre a economia, o Estado e a sociedade, e se caracteriza:

[...] aquela cuja estrutura social é composta de redes ativadas por TIC baseadas em microeletrônica. Entendo por estrutura social os acordos organizativos humanos na relação com a produção, o consumo, a reprodução, a experiência e o poder expressos por uma comunicação significativa pela cultura. (CASTELLS, 2013, p. 58).

Nessa sociedade, analisada por Castells, foi propício o desenvolvimento do informacionalismo, que é “[...] constituído pelo surgimento um novo paradigma tecnológico baseada na tecnologia da informação.” (1999a, p. 54). Nesse paradigma, a “[...] fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e da geração de símbolos” (1999a, p. 53), assim, a produção tecnológica se caracteriza pela busca de conhecimentos e de informações.

Dentre outros aspectos, Castells enfatiza que as mudanças ocorridas na sociedade alteraram a economia e a comunicação, geraram uma crise do patriarcalismo, criaram uma consciência ambiental, estimularam o fundamentalismo religioso e têm promovido uma busca constante pela identidade. Os exemplos referidos pelo sociológico remetem à organização do crime em rede e à implicação desse tipo de crime às economias dos estados.

O que “acaba comprometendo a autonomia e a capacidade de decisão do Estado” (1999b, p.306) e a composição multilateral das relações internacionais. Se o pós-II Guerra foi caracterizado pela política externa delimitada pelos blocos capitalista e socialista, hoje “[...] a política externa assume uma característica essencialmente multilateral” (1999b, p.307). No quesito da comunicação, Castells sinaliza o novo sistema de comunicação que “[...] cada vez mais fala uma língua universal” (1999a, p. 40) e de como isso tem promovido um integral global de “[...] produção e de distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como os personalizando ao gosto das identidades e humores dos indivíduos.” (1999a, p. 40).

Em síntese, o autor entende que as transformações vivenciadas nos últimos anos têm múltiplas dimensões fundamentadas na produção, no poder e na experiência, com implicações para a base material social, o espaço e o tempo, motivados pela revolução tecnológica da informação e da comunicação.

Entretanto, as reflexões de Harvey (2008) sobre as origens das mudanças culturais ocorridas nos últimos anos referem-se às alterações nos processos de produção e suas implicações sociais. O geógrafo britânico acredita que as transformações sociais não representaram uma mudança fundamental da condição social, mas sim, refletiram uma mudança na maneira de operar do capitalismo. As novas operações do capitalismo geraram transformações na economia, nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, na configuração geográfica e geopolítica e nas práticas do Estado, mais precisamente, na redução do Estado. A esse processo o autor nomeará de “acumulação flexível”, a qual é caracterizada por

[...] um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista — os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. (HARVEY, 2008, p. 140).

Entremeados movimentos econômico e político, a cultura mostrou novas formas de manifestação, foi caracterizada por Harvey (2008) como plural, em que se privilegiou a heterogeneidade e a diferença, a superficialidade, a efemeridade, a desconstrução, a fragmentação, o individualismo, a esquizofrenia, a flexibilidade de produtos. No entanto, ele salienta, esse modo de representar não provocou mudanças na condição social.

As reflexões de Harvey nos auxiliam a pensar no modo como o capital se flexibilizou e possibilitou outras formas relacionamento entre as nações — globalização — e de outra forma como esse momento constituiu uma compreensão do tempo e do espaço (esta que também é característico deste momento).

Dedicaremos atenção, neste trabalho, à questão do tempo e do espaço, que aparece como uma constatação comum dos autores supracitados, porém, continuamos a buscar definições e descrições sobre o contexto. Até aqui, temos a definição de Castells e Harvey. O primeiro denomina a sociedade desenvolvida nos finais de século XX de Sociedade em Rede; e o segundo a descreve pela condição de transformação do trabalho, pela acumulação flexível.

Entretanto, ainda podemos definir estas mudanças por Sociedade da Informação, conforme o **Livro Verde de Portugal** (1997) que se refere a:

[...] a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na atividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. A sociedade da informação corresponde, por conseguinte, a uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação. Esta alteração do domínio da atividade económica e dos factores determinantes do bem-estar social é resultante do desenvolvimento das novas tecnologias da informação, do audiovisual e das comunicações, com as suas importantes ramificações e impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente, entre outras. (PORTUGAL, 1997, p. 5).

Essa caracterização restringe as mudanças, sobretudo, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação e a consolidação da informação enquanto mercadoria. Atingir os requisitos dessa sociedade torna-se parte dos planos estratégicos dos países (assim, como o referido de Portugal) que estabelecem ações e metas que os façam adentrar nesse modelo social.

No caso do **Livro verde: Sociedade da Informação no Brasil**, por exemplo, a Sociedade da Informação é compreendida como “[...] uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais”. (TAKAHASHI, 2000, p. 28). Enquanto as recomendações europeias relacionam a Sociedade da Informação com a revolução das tecnologias da informação:

[...] as tecnologias da informação estão a dar origem, em todo o mundo, a uma nova revolução industrial que não fica atrás, em importância e alcance, das do passado. Esta revolução baseia-se na informação, que é a expressão do conhecimento humano. O progresso tecnológico permite-nos hoje tratar, armazenar, recuperar e transmitir informação sob qualquer forma — oral, escrita ou visual — sem limitações de distância, tempo ou volume. Esta revolução acrescenta enormes capacidades à inteligência humana e constitui um recurso que vem mudar o modo como trabalhamos e vivemos em conjunto. (BANGEMANN, 1994, p. 7).

Dentre as recomendações dos Relatórios do Conselho Europeu, dos Ministérios Ciência e da Tecnologia do Brasil e de Portugal a Sociedade da Informação refere-se ao progresso tecnológico, à informação, à rede.

Entre outros pontos de vista, a Sociedade da Informação se caracteriza: por quebrar antigos paradigmas (PETERS, 2002); por configurar como fator estratégico para a constituição de novos modelos econômicos e sociais, no qual a informação é vetor estruturante (OLIVEIRA, 2004); por fazer emergir diferentes práticas sociais, comunicacionais e produtivas (LEMO, 2010); por criar postos de trabalho informacionais — os quais exigem capacidade de adaptação contínua a mudanças (aprendizagem contínua) — pela flexibilidade e adaptabilidade, ou seja, ser capaz de se auto programar (aprender a aprender), aprender durante toda a vida torna-se imprescindível (WEBSTER, 2004).

Por um lado, constituem-se como características essenciais na Sociedade da Informação a flexibilidade, a adaptabilidade, a criatividade, a capacidade de autoprogramação, a autonomia; que permeiam o mercado de trabalho, as instituições educativas, os sistemas produtivos e os próprios sujeitos. E por outro, constitui-se como emblema, a Internet, que é

[...] um meio de comunicação — centro do novo paradigma sociotécnico — de interação e de organização social, que se constitui como infraestrutura tecnológica e o meio organizativo que permite o desenvolvimento de um conjunto de novas formas de relações sociais — fruto de uma série de mudanças históricas. (CASTELLS, 2003, p. 244).

Castells (2003) valoriza a internet como uma ferramenta responsável por transformações na sociedade atual, desde o modo como nos comunicamos a como a sociedade globalizada se organiza em rede. Salaria que não é possível prever o futuro da internet, pois, ela é modificada a todo instante. As relações estabelecidas na rede são recriadas constantemente e isso provoca alterações no modo como nos relacionamos nela. Para esse autor, assim como a prensa de Gutemberg provocou mudanças durante o Período Renascentista, a internet foi um invento humano que tem provocado alterações nos modos de viver na sociedade atual.

Nessa dimensão, a Internet, enquanto tecnologia social de interação e de estrutura das redes de informação, torna-se decisiva para a compressão espaço-tempo (OLIVEIRA, 2004) e para a constituição de um novo espaço — o ciberespaço.

Mesmo reconhecendo que as revoluções/mudanças não se fazem pela tecnologia¹⁸, mas, pelo uso que a sociedade faz dela, é necessário reconhecer que o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação¹⁹

¹⁸ Na compreensão vernácula, tecnologia é compreendida como “conjunto de conhecimento, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” (FERREIRA, 1994, p. 1925). Assim, compreendemos que tecnologia é algo relacionado ao humano, ao desenvolvimento técnico e científico e que, por isso, é possível compreendê-la como algo intrínseco à produção humana.

¹⁹ Tecnologias digitais da informação e da comunicação: refere-se ao conjunto de mídias informacionais e comunicacionais (CD-ROM, *websites*, *chats*, *blogs*, realidade virtual, jogos, *softwares* etc.), entendidas como um conjunto de “veículos de linguagens” utilizados para a comunicação humana, que, por sua vez, visam ao cumprimento de diferentes interesses e propósitos, de acordo com o público que se pretende atingir. (FERREIRA; FRADE, 2010, p. 15).

no último século permitiram reconfigurações no trabalho, na comunicação, nas relações sociais, na educação, na política, e também, no tempo e no espaço. Significa dizer que, quando tratamos da Sociedade da Informação, neste trabalho, não estamos restringindo a análise ao determinismo tecnológico que se pressupõe, ou seja, de que as TDIC exercem papel determinante na sociedade. Muito antes pelo contrário, pretendemos considerar as mudanças ocorridas nos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos ocorridos nas últimas décadas. Reiteramos que esta denominação Sociedade da Informação foi adotada pelos países e incorporada aos seus planos de desenvolvimento da educação e de produção, alinhando metas para se alcançar os pressupostos desta.

Antes de avançarmos para o próximo tópico, relembramos as principais características dessa Sociedade: paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação; organização social em rede; novas operações do capitalismo; fragmentação; efemeridade; flexibilidade; informação; internet.

Acreditamos que para compreender a convergência — nas suas diversas dimensões — é preciso contextualizar e perceber as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Verificamos assim, que a convergência na educação só é possível na sociedade da informação e em rede, pois, conforme esclarecemos, nesse contexto, novos paradigmas foram incorporados, como o da mobilidade, o da flexibilidade, o da inovação, o da colaboração, o da autonomia, o da autoaprendizagem, o da interação, o do compartilhamento, a da educação ao longo da vida — são essenciais nessa sociedade, assim como para a composição da convergência, ademais, com o desenvolvimento e disseminação das tecnologias digitais da informação e comunicação, que permitem a interatividade e a conectividade, e garantem a conectividade em qualquer tempo e espaço.

Pois, conforme recorda Moreira, Januário e Monteiro,

[...] as redes que se desenvolvem no ciberespaço constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e intervir sobre numerosas situações fomentando não só a aprendizagem formal, mas também a aprendizagem informal e não formal. A existência destes espaços não estruturados, afirma-se, pois, como uma oportunidade para a integração das diferentes aprendizagens, concebendo desta forma a educação

como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a nível da elaboração de programas como na definição de novas políticas pedagógicas. (MOREIRA; JANUÁRIO; MONTEIRO, 2014, p. 33).

Nesse cenário, a educação “[...] delimita-se por novos suportes pedagógicos e tecnológicos, os quais demandam pedagogias e teorias de aprendizagem, bem como sistemas compatíveis tecnologicamente com as redes e protocolos de comunicação mundiais.” (BASSO, 2003, p. 4).

Seguimos agora para o próximo tópico em que pretendemos compreender como o desenvolvimento técnico-científico possibilitou a compressão do espaço-tempo.

2.2 Espaço-tempo

Neste tópico, objetivamos compreender as dimensões espaço-temporais da sociedade atual na perspectiva da sociedade da informação. Entretanto, sabemos que seria audaciosa a tentativa de realizar um estado da arte sobre o espaço e o tempo, afinal, esse tema vem sendo discutido há vários séculos. Nos últimos anos, sobretudo essas categorias foram novamente repensadas devido a mudanças nas relações sociais e culturais que envolvem as alterações sociais — do trabalho, da comunicação, do trabalho, do transporte, da cultura — em que se percebe a “compressão espaço-tempo” conforme afirma Harvey (2008).

De qualquer forma, quando pensamos na convergência na educação estas categorias se fazem fundamentais, uma vez que, para essa convergência acontecer, é necessário pensar nos novos tempos e espaços educativos.

Primeiro, é preciso ter consciência de que tempo e espaço são categorias construídas socialmente e modificadas ao longo da história, visto que “[...] toda mudança no espaço é uma mudança no tempo e toda a mudança no tempo é uma mudança no espaço” (ELIAS, 1998, p. 81). E ainda esclarece Harvey que

[...] as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. [...] A objetividade do tempo e do espaço advém [...] de práticas materiais de

reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos de tempo e do espaço. (HARVEY, 2008, p. 189).

Ou seja, a cada tempo histórico, o espaço e o tempo foram determinados pelas práticas sociais; essas categorias se modificaram e continuam a se modificar. Definidas separadamente, tornam-se cada vez mais coincidentes por meio das experiências contemporâneas. Nessa direção, pretendemos apresentar neste tópico as definições de tempo e de espaço, incluindo, o ciberespaço; buscando entender como as experiências contemporâneas viabilizam a compressão do espaço-tempo.

O tempo é compreendido como “[...] transcurso, sucesso de eventos e tramas” (SANTOS, 2008, p. 38), e pela “[...] representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico.” (ELIAS, 1998, p. 17). O tempo foi fabricado pelos homens enquanto instituição social, de regulação dos acontecimentos sociais e está ligado ao avanço das ciências físicas “[...] tem a mesma curiosa forma de existência de outros dados da vida coletiva ‘sociedade’, ‘cultura’, ‘capital’, ‘dinheiro’ ou ‘linguagem’” (ELIAS, 1998, p. 94) e completa:

[...] tempo significa antes de mais nada um quadro de referência do qual um grupo humano — mais tarde, a humanidade inteira — se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então, para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas é por essa razão que o conceito de tempo é aplicável a tipos completamente diferentes de contínuos evolutivos. (ELIAS, 1998, p. 60).

Isso significa que, por mais que, o tempo faça parte dos fenômenos naturais, que envolvem movimentos dinâmicos do Sol, da Lua, das Estações do ano e das Estrelas, ele foi redefinido pela sociedade que criou elementos de medição: calendário, relógios, sistemas universais de hora com a intenção de padronizar e orientar o tempo, se integrando a realidade humana. A definição de tempo é alterada ao longo do tempo, assim como, as formas de orientação.

O espaço, por sua vez, é definido por “[...] meio, lugar material da possibilidade de eventos.” (SANTOS, 2008, p. 38), é “[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável do sistema de objetos naturais” (SANTOS, 2008, p. 46), em que os nossos corpos estão inseridos (WERTHIEM, 2001). O espaço ao longo da história foi compreendido sinteticamente, de acordo com Werthiem (2001), como: espaço cristão da alma, do Período Medieval, descrito na obra **A Divina Comédia**, de Dante Alighieri, e estava compartimentado entre o paraíso, o inferno e o purgatório; espaço físico possibilitado pela simulação do “estar aqui” das obras de arte do Período Renascentista, que provocaram uma transição do espaço espiritual para o espaço físico; o espaço do Período Moderno se homogeniza em realidade física da matéria, em que mente/espírito/alma não tinha lugar nenhum; a partir do desenvolvimento da teoria da Relatividade, no começo século XX, por Einstein, tempo se torna uma dimensão do espaço, composto por quatro dimensões: comprimento, largura, espessura e tempo; e com a construção das redes de computadores, em meados do século XX, um novo espaço se configurou: o ciberespaço, composto por *bits* e *bytes*, ou seja, não regido pelas leis da natureza.

Estar conectado permanentemente ao ciberespaço permite a criação de espaços híbridos, ou seja,

[...] o desaparecimento das bordas, entre espaços físicos e digitais. Espaços híbridos são espaço nômades, criados pela constante mobilidade dos usuários que carregam aparelhos portáteis de comunicação, como telefones celulares, continuamente conectados à internet e a outros usuários. Tais espaços possuem três características fundamentais: mobilidade, sociabilidade e conectividade. [...] espaço híbrido também é um espaço conectado, constituído por uma rede móvel de pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos. Assim, para interagir esse espaço, um nó (ou seja, um indivíduo) não precisa compartilhar o mesmo espaço geográfico com os outros nós de rede móvel. O espaço híbrido pela implicação de lugares diferentes e descontínuos. (SOUZA & SILVA, 2010, p. 282).

Significa dizer que, na atualidade, o espaço adquire mais uma característica e se compõe também pelo virtual. A possibilidade da conectividade e da relação estabelecida pelas pessoas na rede mundial de

computadores, logo, no ciberespaço (virtual), permite que as bordas entre o físico e o virtual se estreitem criando os referidos espaços híbridos. Na dimensão deste, pensamos a construção da convergência na educação.

Assim percebemos que a religião, a arte e a ciência determinaram as definições de espaço; e que hoje em decorrência do desenvolvimento técnico-científico, temos a ocorrência da compressão espaço-temporal e a criação de um espaço — ciberespaço — composto de elementos físicos e não físicos. Nos próximos tópicos, portanto, discorreremos sobre: o ciberespaço e a compressão espaço-temporal.

2.3 Ciberespaço

O termo ciberespaço se constitui inicialmente na obra literária publicada na década de 1980, o **Neuromancer**, de Willian Gibson. A metáfora criada por esse autor serviu para adequar o espaço composto pela rede de computadores e pela relação estabelecida entre as pessoas, o qual foi utilizado por diversos autores, dos quais destacamos Lévy (1997) e Lemos (2010).

As definições de ciberespaço se fazem pela composição da interconexão mundial entre computadores, conhecida como internet, em que são estabelecidas relações interpessoais, das organizações e de outros meios de comunicação entre as pessoas. Eis “[...] um espaço de comunicação aberta pela integração mundial dos computadores e das memórias informáticas”, por Lévy (1997, p. 95), que mudam a relação com o saber. Ainda como:

[...] um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações circulam — complexificador do real, é um não real, espaço imaginário, espaço sem dimensões, ubiquidade, tempo real, espaço não físico, faz parte da desmaterialização do espaço e de instantaneidade temporal contemporâneos. (LEMOS, 2010, p. 127-128).

Nesse espaço, é possível criar coletivamente outros mundos, criar rede de relações; criar e manter comunidades, de acordo com Wertheim (2001) e desenvolver o potencial da inteligência coletiva — que se caracteriza pelas questões ilimitadas e interdisciplinares—, supõe que cada pessoa tem algo a

contribuir, em que cada participante aplica suas próprias regras; em que utilizam do ciberespaço para co-criar informações, em que a demonstração do saber não são definidas por hierarquias, conforme esclarece Lévy (1997). Este filósofo do ciberespaço entende que a inteligência coletiva se desenvolve de modo mais propício no ciberespaço, e tem como efeito a aceleração do ritmo da mudança técnico-social, por seu “[...] aspecto participativo, socializante, descompartmentado, emancipador, a inteligência coletiva na cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo destabilizante, excluído por vezes, da mutação técnica” (LÉVY, 1997, p. 31-32). Acrescentamos ainda as ideias de Bauman (1999), que entende que a constituição do ciberespaço ou no espaço cibernético as distinções de aqui e lá já não significam mais nada, uma vez que não há “separação de espaços físicos e temporais” (BAUMAN, 1999, p. 25).

Nessa forma de conectividade entre pessoas na rede computadores se estabelece a cibercultura, segundo definição de Lévy (1997), corresponde “[...] ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1997, p. 17). Em que, completa Lemos (2010),

[...] forma-se precisamente, da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da sociabilidade na prática diária da tecnologia que ela adquire seus contornos mais nítidos. Não se trata, obviamente, de nenhum determinismo social ou tecnológico, e sim de um processo simbiótico, onde nenhuma das partes determina impiedosamente a outra. (LEMOS, 2010, p. 88-89).

Na medida em que o ciberespaço e a cultura nele vivenciada tornam-se parte da vivência humana, resta a nós reconhecer esse espaço, compreender a simbiose mencionada por Lemos (2010) e verificar as formas de estar/ conviver/ estudar/ interagir/ compartilhar neste espaço. De acordo com esse autor, a “[...] forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.” (LEMOS, 2010, p. 12).

Vale lembrar que a convergência a que destacamos refere-se ao estudo no ensino superior seja no espaço físico, seja no espaço virtual, portanto assimilar as habilidades requeridas para a convivência nesse espaço e nessa cultura se faz necessário. Isso porque a convergência entre o presencial e a distância pode ser compreendida como uma forma de coexistência e de integração entre si, em que se misturam e se recombina, que envolve aspectos tecnológicos e sociais. Nesse sentido, destacamos que o processo de convergência — nos suas diversas dimensões — acontece por meio das relações sociais e destas com a tecnologia.

É nesse espaço que se torna possível a aprendizagem aberta, a distância em rede, em que aprendizagem pode ser cooperativa e colaborativa, não tradicional, móvel, mediada por recursos tecnológicos, flexível, em que é possibilitada troca generalizada dos saberes, por meio da comunicação e interação constante. O ciberespaço ou o espaço virtual, logo, permite variadas formas de interação e combinações de informação. Os hipertextos, as redes, as tecnologias integradas, a conectividade viabilizam o fluxo de informações e conexões, em qualquer tempo e espaço físico. De modo que

[...] a cibercultura vai, pouco a pouco, redefinindo nossa prática do espaço e do tempo, particularmente no que se refere ao nomadismo tecnológico e às fronteiras entre o espaço público e o espaço privado. Com os telefones celulares, os fax, os computadores portáteis, modem e satélites, estamos em casa o tempo todo. [...] o espaço privado se imbrica no espaço público e vice-versa, numa verdade publicização do privado e de privatização do público. (LEMOS, 2010, p. 120).

Em consequência dessa cultura e como parte do processo da sociedade atual, com uso cada vez mais constante das tecnologias digitais da informação e da comunicação, percebe-se a compressão espaço-temporal, que será tema do próximo tópico.

2.4 Compressão espaço-temporal

Nos tempos hodiernos, a questão do tempo e do espaço modificou-se nas últimas décadas do século XX, quando se intensificou a fase de compressão espaço — temporal, decorrente da implantação de novas formas

organizacionais, da superação da rigidez do fordismo, da intensificação dos processos de trabalho, dos bancos eletrônicos, do dinheiro de plástico, do desenvolvimento da arena de consumo — da mobilização da moda em mercados de massa, da passagem do consumo de bens para o consumo de serviços; da acentuada volatilidade e efemeridade.

Para compreender esse processo, retomamos Harvey (2008), que explica a compressão espaço-temporal ao longo da história do capitalismo, e que nos informa que esse fenômeno foi intensificado nas últimas décadas. Nesse sentido, ao referenciar esse autor, fica esclarecido que a compressão do tempo e do espaço são “[...] processos que revolucionaram as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes, radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos.” (HARVEY, 2008, p. 219).

Reiteramos que as categorias tempo e espaço foram e são modificadas ao longo da história, assim como a sua compressão. A percepção da compressão se faz pelas experiências humanas, pelo desenvolvimento tecnológico, artístico, científico e pela promoção de alternativas, viabilizado pelas crises do modo de produção capitalista. Nessa direção, Harvey (2008) identifica, por exemplo, que durante o Período Renascentista a compressão espaço-temporal foi favorecida pelas viagens — conhecimento cartográfico — e pela pintura em perspectiva — concebe o mundo a partir do que o olho vê. Essas construções criaram condições para a conquista e ocupação de territórios, mesmo que esses parecessem infinitos. No Projeto Iluminista, mapas e cronômetros se constituíam como instrumentos essenciais. A visão dos mapas permitiu a construção de sentidos de identidades nacionais, locais e pessoais em meio a diferenças geográficas. O pensamento iluminista operou uma visão mecânica do universo, em que os absolutos presumidos do tempo e do espaço homogêneo formavam continentes limitadores do pensamento e da ação. No século XIX, com a primeira crise de superacumulação capitalista (1847-1848) — crise financeira que abalou as ideias adquiridas sobre o sentido e o papel do dinheiro na vida social — criou uma crise de representação, em que os sentidos de tempo e de espaço foram reajustados e tiveram implicações na economia, política e cultura. Nesse período, as novas experiências de espaço e de tempo se deram pelo desenvolvimento tecnológico —

instrumentos de comunicação e meios de transporte (estradas de ferros, navegação a vapor, bicicletas, automóveis, telégrafo, rádio), por movimentos artísticos e literários, pelo desenvolvimento da fotografia, pela criação de linhas de produção — que distribuiu o espaço para acelerar o tempo, pela transmissão via rádio, conforme Harvey (2008). Este autor acredita que “[...] a mudança da experiência do espaço e do tempo teve muito a ver com o nascimento do modernismo e com seus confusos vagares de um lado para o outro na relação espaço temporal.” (HARVEY, 2008, p. 256).

Entretanto, é a partir da década de 1970 que a compressão do tempo e do espaço se intensifica, gerada pela acumulação flexível, pela ênfase nos valores da efemeridade, pela queda de barreiras espaciais, pelos ajustes espaciais (satélites), pela necessidade de comunicações rápidas, pelos processos de industrialização de algumas regiões e desindustrialização de outras, pela alteração de como o valor é representado como moeda, pelas formas como as mercadorias entram na produção diária, pela fragmentação excessiva. Essas foram condições, de acordo com Harvey (2008), que promoveram a intensificação do tempo e espaço nas últimas décadas. Isto porque

[...] as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. [...] a objetividade do tempo e do espaço advém [...] de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço. (HARVEY, 2008, p. 189).

Essa compressão se intensifica, logo, pelo desenvolvimento técnico-científico que permite a supressão de barreiras físicas antes institucionalizadas e pelo processo de globalização das economias. Santos (2008), por meio de outros argumentos, afirma que essa superação espaço temporal acontece pela convergência destas categorias:

[...] o espaço é tornado único à medida que os lugares se globalizam. Todos os lugares são suscetíveis de

intercomunicação [...] Maravilhas das técnicas do nosso tempo, todos os lugares se unem porque os momentos afinal convergiram. A história do homem é, durante milênios, a história dos momentos divergentes, a soma de acontecimentos dispersos, disparatos, desconexos. *Já a história do homem da nossa geração é aquela onde os momentos convergiram, o acontecer de qualquer lugar podendo ser imediatamente comunicado a qualquer outro.* (SANTOS, 2008, p. 40 – grifos nossos).

Verificamos nessa referência que essa convergência espaço-temporal deve-se aos processos de comunicações existentes na atualidade, que permitem estar em qualquer tempo e espaço. Se o advento da televisão na década de 1950 permitiu aos espectadores acompanhar os conflitos no noticiário, nos dias de hoje ao passo de um clique acompanha-se os conflitos da Síria, por exemplo, em simultaneidade. De modo que, tiveram importância para o rompimento das distâncias espaço-temporais o desenvolvimento dos meios de transporte — trens, automóveis, aviões — e dos meios de comunicação — telefone, rádio, televisão, e, sem dúvida, o desenvolvimento da internet. Nessa direção, Castells (2013) afirma que espaço e tempo são

[...] redefinidos pelo uso das tecnologias de informação e comunicação num espaço incessante para aniquilar o tempo, negando a sequenciação. Isto consegue-se, por um lado, comprimindo o tempo e, por outro, esfumando a sequência das práticas sociais, incluindo o passado, presente e futuro numa ordem aleatória, como acontece com o hipertexto eletrônico na web 2.0 ou na indefinição das regras do ciclo vital, tanto em relação ao trabalho como à maternidade. (CASTELLS, 2013, 71).

2.5 Considerações parciais

Reconhecemos que as mudanças ocorrem não pelas tecnologias, mas pelo uso que a sociedade faz delas. Entretanto, percebemos que as TDIC viabilizaram condições distintas das vivenciadas até então. O modo de se comunicar, de se relacionar, de fazer negócios tem sido estruturado de forma cada vez mais flexível, e independente do lugar que se está. As tecnologias de comunicação e de transporte foram fundamentais para essa forma de estar em sociedade e o uso das TDIC nas últimas décadas intensificaram estas

mudanças. Inclusive para percepção de novos sentidos para o tempo e para o espaço.

Quando dizemos da convergência, reconhecer essas mudanças se faz fundamental, sobremaneira, no que se refere à convergência de tecnologias e da comunicação, que entendemos, terá implicações para a convergência na educação. De que forma? Na medida em que o desenvolvimento tecnológico permite a integração de tecnologias antes distintas, hoje, se fazem imprescindíveis elementos convergentes, tal como as telecomunicações e a informática. Mas isso só faz sentido no contexto referido neste capítulo, inclusive é por meio das transformações ocorridas, em que a informação ganha destaque e esse nosso tempo ganha da definição de Sociedade da Informação. Junto a isso, a mudança de paradigmas, da forma de produção, da economia (continuamos no capitalismo, mas a informação se sobrevalorizou enquanto mercadoria), da cultura.

Mais uma vez, é nesse contexto que a convergência faz sentido. Em que os tempos e espaços foram ressignificados e quando as tecnologias digitais permitem a conectividade e flexibilidade.

3 A CONVERGÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOCUMENTAL NO BRASIL E EM PORTUGAL

Neste capítulo, apresentamos a nossa proposta, sinalizada em um dos objetivos específicos, de problematizar as atuais políticas de educação no contexto do ensino superior, relacionando a oferta de disciplinas a distância no ensino presencial, de modo a verificar sugestões de convergência. Entendíamos que era preciso analisar o desenvolvimento da educação a distância nos últimos anos, com ênfase para as ofertas de educação *online*, no intuito de encontrar elementos para a convergência na educação, pois, acreditávamos que a convergência se fazia nessa direção.

A princípio fizemos um recorte somente das políticas brasileiras, desde 1996 a 2014, porém, ampliamos esta análise para a realidade portuguesa, que apresenta algumas particularidades, conforme esclarecido na “Introdução” deste trabalho. Ainda acrescentamos documentos que chamamos de “Documentos Complementares”, elaborados por instituições ou grupos que visavam direcionar os caminhos para a educação a distância, seja no Brasil ou em Portugal. Reconhecemos que, de modo geral, a documentação estudada não são exemplos das experiências cotidianas; mas sim, na maior parte, regulamentações e ordenamentos legais (decretos, portaria, leis, relatórios, publicações e outros). Buscamos compreender de que modo a convergência era mencionada nos documentos e sublinhar as possíveis propostas para a convergência na educação no ensino superior.

Nessa perspectiva, consideramos a análise documental como um dos nossos pilares analíticos, por mostrar aspectos políticos, institucionais e intencionais sobre o desenvolvimento da educação. Pelo fato de os documentos estudados nos mostrarem a lógica e os propósitos da implantação da educação a distância no Brasil e em Portugal, sentimo-nos impulsionados a verificar como se compunha a noção de convergência na educação.

Conforme se sabe, esta é uma investigação que pretendeu refletir sobre o ensino superior, por esse motivo, para compreender de forma ampla a educação a distância, foi necessário realizar uma incursão sobre as políticas desse nível de ensino. A nossa intenção foi a de perceber quais eram os princípios educativos para a formação superior no século XXI e de que modo a

educação a distância se compunha como num conjunto de ações para o ensino superior.

Justificamos ser necessário realizar um estudo direcionado para a educação a distância e suas políticas por dois motivos: a) esta é uma modalidade com estratégias didáticas peculiares, sobretudo, no modelo virtual; b) quando supusemos a convergência na educação ela tinha duas direções — tanto a convergência da educação a distância com a educação a presencial, quanto o contrário. Ou seja, era preciso conhecer as características dessa modalidade. No que se refere ao recorte no ensino superior, justifica-se pelo próprio desenvolvimento da educação a distância, que, na atualidade, concentra-se cada vez mais nesse nível de ensino, ao ter em vista, que outrora, a educação a distância centrava-se em cursos de alfabetização, formação profissional ou cursos livres. Acrescenta-se que o decreto relativo a 20% de carga horária a distância em cursos presenciais se limita ao ensino superior.

Nessa direção, organizamos este capítulo em quatro tópicos: História da educação a distância, Políticas do ensino superior, Políticas de educação a distância, e, por fim, a Análise documental.

3.1 As gerações da educação a distância: das cartas aos *chats*

A educação a distância, mesmo que pareça uma novidade do século XXI, acompanhou o desenvolvimento dos meios de comunicação (correspondência, rádio, televisão, internet), aos meios de transporte (trem, navio e avião) e à industrialização (necessidade de formar profissionais). O registro das experiências de educação promovida entre sujeitos localizados em lugares e tempos distintos se evidenciaram no século XIX, quando o mundo do trabalho passou a exigir uma qualificação dos trabalhadores, os meios de comunicação e os de transporte permitiram a troca de mensagens de forma mais regular (apesar de todo o tempo de espera).

A educação a distância pode ser definida de modos distintos, porém, com muitas similaridades, destacam-se características fundamentais: o uso de recursos tecnológicos como mediadores do processo ensino-aprendizagem, o tempo assíncrono entre os sujeitos e a irrelevância da distância física entre

eles. Uma das concepções é a de que a educação a distância desenvolve “[...] novos modos de ensinar, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação.” (BELLONI, 2001, p. IX), no qual se apresentam como atores o professor coletivo e o estudante autônomo. Outra definição foi apresentada por Moore e Kearsley (2007), que afirmam ser a EaD “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2). Na definição de Aretio (2001), educação a distância é:

[...] um sistema tecnológico de comunicação de massa bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. (ARETIO, 2001, p. 30-31).

Mesmo que a EaD tenha se evidenciado nas últimas décadas, essa forma de ensinar e aprender não é recente. A história da EaD associa-se ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, que permitiram a comunicação em longas distâncias, ao mesmo tempo em que o cenário, referido no “Capítulo 2” deste trabalho, foi essencial para a sua consolidação. A confirmação da educação a distância, entretanto, tem sido alterada, conforme os contornos econômicos e políticos, simultaneamente ao avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação.

As primeiras experiências foram bastante singulares, conforme destaca Peters (2002). De acordo com este autor, uma das primeiras iniciativas que conhecemos, foram as epístolas do apóstolo Paulo, que enviadas como cartas às comunidades buscavam ensinar aos cristãos como viverem. No entanto, a EaD se confirmou como método de ensino, com cada vez mais frequência, no período oitocentista. De acordo com Peters (2002), Nunes (2009) e Moore e Kearsley (2007), o ensino por correspondência — ou o que poderia ser definido como a primeira geração da EaD — foi utilizado por diferentes profissionais e instituições, a partir da segunda metade do século XIX, com o intuito de promover uma instrução para aqueles que estavam à margem do sistema

educacional. Era possível se preparar para concursos públicos, se formar contador, fazer taquigrafia, aprender um novo idioma utilizando o serviço postal.

No Brasil, informa Alves (2009), o registro da primeira instituição de curso por correspondência data de 1904, quando foram instaladas as Escolas Internacionais, uma organização americana, que tinha como público pessoas que estavam em busca de empregos. Antes disso, esclarece Alves (2009), eram realizadas por professores particulares. O Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1940, foi uma das mais importantes instituições do país, para a formação profissionalizante, que utilizava o ensino por correspondência. Pode ser considerado, inclusive, parte da primeira geração da EaD no Brasil.

Em Portugal, o primeiro registro de uma instituição de educação a distância por correspondência, data de 1947 (CARMO, 1994), denominada de “Centro de Ensino por Correspondência Álvaro Torrão — Rádio Escola”. O qual situava as formações, por um lado, na vertente técnica para a prestação de serviços e, por outro, para uma formação generalista. Ao longo dos anos de 1947 a 1974, uma série de instituições para o ensino a distância foram criadas²⁰, com a intenção de propiciar a formação profissional e de medidas para aperfeiçoar os sistemas de comunicação. Essas instituições possuíam além de apoios postais, para o envio de materiais escritos, audiogramas, videogramas, *kits* experimentais e o apoio presencial. Importante notar que a educação a distância tanto no Brasil, quanto em Portugal, se funda distanciada de instituições educativas reconhecidas, sejam escolas ou universidades. Nos dois países, criaram instituições para atender um público específico, os adultos que necessitavam de capacitação profissional.

A segunda geração da EaD, de acordo com os argumento de Moore e Kearsley (2007), é compreendida pela transmissão de conteúdo através do rádio e da televisão. Obviamente há uma diferenciação do suporte e do histórico de cada um deles, mesmo assim, eles podem ser “empacotados” em uma única geração, definida pela utilização dos meios de comunicação de

²⁰ Podem ser listadas, em referência a Carmo (1994): Instituto Português de Contabilidade (1947); João Dias Caninas (1959); Eurorádio – Ensino e Comércio de Eletrônica Lda (1960); Centro de Instrução Técnica (1962); CETOP – Centro de Ensino Técnico e Profissional a Distância Lda (1965); Norte e Dionísio Lda (1966); Centro de Promoção Cultural (1969); GETC Lda (1972); DEC – RT Gomes (1972); Occidental Schools (1974) e Instituto de Emprego e Formação Profissional (s/d).

massa. Essa segunda geração foi recorrente durante o século XX, por meio desses recursos midiáticos, a EaD ganhou amplitude e alcançou um número significativo de pessoas.

No Brasil, em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que objetivava possibilitar a educação popular. De 1930 a 1940, uma série de programas educativos foi produzida e disseminada, inclusive de viés religioso. Alves (2009) destaca a Escola Rádio Postal; A voz da profecia, criado pela Igreja Adventista em 1943; a Universidade do Ar, criado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e que alcançou 318 localidades; o Mobral, foi iniciativa do governo federal de abrangência nacional. Em 1970, reduziu-se drasticamente o investimento na educação a distância, o que para Alves (2009) foi um dos fatores que contribuiu para a queda da produção da modalidade no país.

O uso da televisão para fins educativos foi adotado a partir da década de 1960, sob a determinação do Código Brasileiro de Comunicação (1967), que colocava entre os deveres das emissoras de radiodifusão a transmissão de programas educativos, conforme Alves (2009). Nesse momento, ocorreram vários incentivos para a produção de programas educativos, tanto assim, que foram criados, na década de 1970, o Programa Nacional de Teleeducação e o Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê). Os cursos eram livres e objetivavam promover a alfabetização no país, com a intenção de democratizar a educação no país. De acordo com os dados apresentados por Azevedo (2012), em 1950, 30% das matrículas correspondia à educação básica e, na década de 1980, as matrículas nesse nível de ensino alcançam 90%. Foi nesse ínterim, por exemplo, que programas como o Telecurso de 1º Grau foram elaborados. Os horários cedidos pelas emissoras não facilitavam os estudos a distância e, em 1994, a obrigatoriedade da cessão de horários para programas educativas foi retirada, informa Alves (2009).

O investimento da educação a distância nas primeiras décadas do século XX era incentivado por iniciativas privadas, objetivava sobremaneira a profissionalização e alfabetização de profissionais. O Brasil nesse tempo vivia seu processo de industrialização e era necessário capacitar profissionais. Desde modo, é importante notar que a EaD esteve associada ao trabalho e à formação profissional, conforme Nunes (2009, p. 86), “[...] a história da

educação a distância, iniciando-se com o ensino por correspondência, esteve sempre ligada à formação profissional capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades”. Nunes (2009) informa que uma série de cursos foram ofertados durante o século XX, entre os quais destacam-se: o Colégio do Ar e o Programa “Aprenda pela TV” da Fundação Padre Landell Moura (FEPLAM), os programas auto instrutivos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Projeto Acesso para proporcionar a escolarização dos funcionários da Petrobrás, os cursos de matemática por correspondência veiculados pelo Jornal do Professor e elaborados pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC) com apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Projeto Logos que objetivava a qualificação de professores leigos promovidos pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) e pela Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE). Esses são alguns dos exemplos de iniciativas para a formação profissional promovida por diferentes instituições e com diferentes objetivos.

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação a distância ainda não era regulada, entretanto, sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/1961 permitia escolas experimentais, enquanto a Lei nº 5.692/1971 concedia que cursos supletivos fossem ministrados por meio do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação, conforme Gomes (2009). Portanto, a educação a distância nesse contexto era visada como um modo de proporcionar a alfabetização e cursos profissionalizantes para aqueles que não tiveram oportunidade, era entendida como uma “educação de segunda chance”.

Em Portugal, a experiência com a transmissão em rede nacional iniciou-se em 1964 com a “Telescola”, com programação e conteúdos rigorosamente preparados, constituía o Ciclo Preparatório para o ensino técnico profissional. Foi a primeira vez que se utilizou de forma sistemática os meios de comunicação no contexto da educação formal (CARMO, 1994). Anos após a sua criação, em 1977, a Telescola se integrou ao plano educacional, atendendo os alunos que se preparavam para entrar na universidade, no denominado “Ano Propedêutico”. Nesse “Ano”, que hoje é reconhecido como

12º ano do ensino secundário²¹, os alunos recebiam o material escrito e vídeos, além de auxílio nos centros de apoios nas escolas secundárias. Essa foi uma solução encontrada pelo governo português para minimizar o problema de acesso ao ensino superior, que teve suas normas alteradas após a Revolução de 25 de abril de 1974²². Entretanto, reconheceram-se alguns problemas: primeiro, a cobertura da rede televisiva era restrita aos grandes centros; segundo, o público alvo era estritamente constituído por adolescentes; terceiro, o modelo de ensino a distância. Ao mesmo tempo, constatou-se a possibilidade logística e pedagógica para o ensino a distância no país e a necessidade de alterar o público alvo nos adultos (CARMO, 1994). Desse modo, a iniciativa durou apenas três anos.

A terceira geração da educação distância definida por Moore e Kearsley (2007) corresponde à segunda geração estipulada por Peters (2002), que se refere à criação e à consolidação das universidades abertas. A primeira experiência foi realizada pela *Open University* (OU) do Reino Unido.

Conforme Moore e Kearsley (2007), o mote para o projeto da OU era o de agrupar várias tecnologias de comunicação — rádio, televisão, material impresso, correspondência, áudio *tapes*, conferências pelo telefone e uma biblioteca local — com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade e possibilitar que pessoas com diferentes tipos de aprendizagem pudessem eleger a combinação de recursos mais específicos para sua necessidade. A *Open University*, hoje modelo fundamental para as demais experiências de EaD, teve como propósito inicial a utilização de meios de comunicação de massa de forma integrada (televisão + rádio) e de correspondência, áudio *tapes* e telefone. Peters (2002) destaca que as características do modelo de universidade aberta são: progresso e ascensão à educação superior; experimentação pedagógica; aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais; introdução e manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa. Talvez uma das mais importantes

²¹ O 12º ano secundário, corresponde, ao 3º ano do ensino médio no Brasil. Importante dizer que a educação básica em Portugal está organizada em: 1º ciclo (1º ao 4º ano), 2º ciclo (5º e 6º ano), 3º ciclo (7º ao 9º ano) e ensino secundário (10 ao 12º ano).

²² De acordo com Carmo (1994) as reformas que tiveram mais impacto nesta altura foram: a criação do ano vestibular obrigatório (atividades de serviço cívico e cursos propedêuticos), medidas de emergência para a “explosão estudantil” em relação candidatos x vagas; a criação um exame como sistema de acesso ao ensino superior.

contribuições do modelo inglês foi a organização de um processo de ensino de aprendizagem que integra meios de comunicação. O que permitiu maior adesão de alunos, conforme Peters (2002).

Segundo nos relata Carmo (1994), a criação de uma Universidade Aberta (UAb) aconteceu ainda na década de 1980, num contexto de recomendações do Parlamento Europeu sobre a importância das Universidades Abertas nesse continente. O ideal de uma universidade aberta foi lançado em um Projeto Anterior denominado UNIABE, criado em 1976, pretendia contribuir para o progresso da democracia no país e reduzir a desigualdade de oportunidades para aqueles tradicionalmente distantes da universidade. Entretanto, esse projeto ficou apenas no papel. Anos mais tarde, foi criado o Instituto Português do Ensino a Distância (IPED), que tinha como objetivo conceber cursos a distância, investigar metodologias para esta forma de ensino e preparar a criação da Universidade Aberta. Dessa vez, os destinatários eram constituídos de um público adulto; professores e pessoal das autarquias.

A UAb, criada em 1988, conforme Decreto-Lei nº 444/88 (porém com o início das atividades em 1990), esclarece Carmo (1994), pretendia acelerar o desenvolvimento do país e elevar o conhecimento dos portugueses. As suas quatro vertentes de ação se direcionavam ao ensino a distância, à investigação, à difusão cultural e à prestação de serviço à comunidade. Se responsabilizava por: cursos superiores em todos os níveis, formação de professores, investigação e prestação de serviços à comunidade, concepção e difusão cultural em comunidades portuguesas no estrangeiro — alargando o espaço lusófono —, produção de material de apoio, colaboração com outras instituições, e apoio à comunidade.

No Brasil, a experiência de Universidade Aberta será consolidada nos anos 2000, apesar de ter havido, ao longo das décadas anteriores, projetos e propostas para a criação de uma universidade nesses moldes, foi somente em 2006, após a regulamentação da educação a distância no país, que se viabilizou a criação da Universidade Aberta (e de outras experiências de educação a distância). Entretanto, com moldes distintos das experiências referidas. No caso brasileiro, a criação da Universidade Aberta, coincide temporalmente, com o que se chama “geração internet”.

Moore e Kearsley (2007) sistematizaram a história da EaD em cinco gerações, entre essas, a quarta é denominada por “teleconferência”. De acordo com esses autores, essa geração foi estruturada nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), na década de 1970, a partir do uso de satélites para a transmissão dos conteúdos. Essa experiência se destacou nas corporações, por permitir que os alunos e os professores interagissem em tempo real e em locais diferentes. Foi compreendida como um passo importante para o modelo, da até então, última geração, denominada “geração da Internet”.

A última geração é consenso entre os autores e é o padrão atualmente desenvolvido pelas universidades e institutos que ofertam a educação a distância. A geração "internet" da EaD, normalmente, oferta seus cursos online em ambientes virtuais de aprendizagem²³ em que tarefas síncronas e assíncronas são corriqueiras. Além disso, agrega materiais áudio visuais e textuais, fóruns, *chats*, laboratórios virtuais, recursos abertos de aprendizagem, jogos e redes sociais, *web 2.0*. As reformulações dessa geração, para além do uso dos recursos digitais, referem-se aos modelos de aprendizagem fundamentados na aprendizagem colaborativa, em rede, de base socioconstrutivistas.

A “geração internet” da EaD, para além dos recursos digitais, carrega consigo os fundamentos da sociedade pós-moderna, conforme o estudioso alemão Peters (2002). Esse autor acredita que as várias mudanças paradigmáticas (no plural) podem ser identificadas nos pré-requisitos ou condições econômicas, sociais, políticas e culturais da educação, assim como, no desenvolvimento de currículos e no processo de ensinar e aprender. As mudanças às quais Peters se refere são a propagação do discurso da educação permanente; a admissão de alunos no ensino superior em massa, a mudança na idade e status dos estudantes (média de idade mais alta, trabalhadores e consumidores); o estabelecimento de parcerias entre instituições públicas e privadas (essa parceria se evidencia especialmente para o desenvolvimento de ciência e tecnologia); e a alteração dos objetivos da educação para atender necessidades profissionais.

²³ Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é um sistema disponível na web, composto por várias ferramentas capazes de propiciar a comunicação e interação entre todos os participantes. Local de acesso aos materiais, local de interação com colegas e professores, possível de realizar atividades síncronas e assíncronas. (HESKETH, 2006, p. 79).

Nesse contexto, a educação a distância se torna uma modalidade requerida como uma alternativa formativa, tanto por iniciativas estatais quanto por iniciativas privadas. No caso brasileiro, o incentivo a projetos foi mencionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e, desde então, vem se compondo por uma série de ações, cujo maior exemplo, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil, que se refere a um consórcio entre universidades, municípios e a união para ofertar cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, que objetiva democratizar o ensino superior no país. No caso português, todavia, a experiência da Universidade Aberta de Portugal, criada em 1988, que inicialmente organizava o seu modelo em materiais impressos, vídeos aulas, áudio e outros, foi remodelada em 2006 para a oferta exclusivamente virtual.

Portanto, se as primeiras experiências de EaD as interações ocorriam de um para um, ou de um para muitos, com os meios de comunicação — rádio, televisão, teleconferência — na atualidade com o uso da internet a interação pode ser caracterizada como sendo feita de muitos para muitos, alterando significativamente o modo dos sujeitos de relacionarem. O que significa que, para além das mudanças tecnológicas, ocorreu uma alteração significativa no modo de se relacionar na educação a distância. Nas experiências de educação a distância atuais, o modelos tradicional se centram nas relações entre professor e estudante, estudante e estudante e estudante e material.

De maneira sintética, apresentamos as principais ideias de Peters (2002), Moore e Kearsley (2007) e Alves (2009) sobre as gerações de educação a distância no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Gerações da educação a distância

GERAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		
Peters (2002)	Moore e Kearsley (2007)	Alves (2009)
<p>1º Período:</p> <p>Instrução por correspondência, que acompanhou a industrialização do trabalho.</p>	<p>1ª Geração:</p> <p>Estudo por correspondência, em casa, independente. Fundamento para a educação individualizada.</p>	<p>Fase Inicial:</p> <p>Definido pelas experiências das Escolas Internacionais e da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.</p>
<p>2º Período:</p> <p>Universidades abertas que desenvolveu novas formas de combinação de trabalho e estudo, introdução de estudos regulares para adultos.</p>	<p>2ª Geração:</p> <p>Transmissão por rádio e televisão. Pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos. Agregou dimensões oral e visual.</p>	<p>Fase Intermediária:</p> <p>O Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro se destacam entre as iniciativas que possibilitaram a capacitação de brasileiros para o mercado de trabalho.</p>
<p>3º Período:</p> <p>Educação a distância informatizada. Pode contribuir por meio de suas abordagens, técnicas, estratégias e avanços para a universidade do futuro.</p>	<p>3ª Geração:</p> <p>Universidades Abertas ou megauniversidades que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face.</p>	<p>Fase moderna:</p> <p>Influência das organizações Academia Brasileira de Tricologia (ABT), Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (Ipaee) e Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Formulações políticas, a partir de 1996, que reuniram os artífices da EaD brasileira.</p>
	<p>4ª Geração:</p> <p>Utilização de teleconferências por áudio, vídeo e computador, proporcionando as primeiras experiências de interação em tempo real.</p>	
	<p>5ª Geração:</p> <p>Classes virtuais <i>online</i> com base na internet, utiliza de métodos construtivistas e de colaboração, e na convergência entre áudio, vídeo e textos em uma plataforma.</p>	

Fonte: Organizado pela autora.

Mesmo reconhecendo o risco de dividir a história da educação a distância por gerações, também entendemos que pode ser importante para uma compreensão didática. E, da mesma forma, reconhecer a importância do desenvolvimento desse modo de ensinar e aprender, assim como verificar o desenvolvimento da educação a distância, tanto no Brasil quanto em Portugal. Entretanto, sabemos que uma fase não interrompeu a anterior, muitas vezes, permeadas de elementos congruentes em fases diferentes.

Ainda assim, acreditamos que a divisão organizada por Moore e Kearsley (2007) abrange mais fases desse histórico, incorporando por todas as fases que passaram as experiências brasileiras e portuguesas. Claro, reconhecendo suas particularidades. Todavia, acreditamos que poderemos acrescentar mais uma geração: a convergência na educação, quando métodos, tempos e espaços, currículo, renovações pedagógicas, tecnologias e relações pedagógicas se convergem tendo as TDIC como mediadoras.

Encontramos, no histórico da educação a distância, variadas ações e experiências em que o foco centrava-se na alfabetização e na profissionalização de trabalhadores de nível fundamental e médio. Em meados 1990, ocorreu uma alteração nesses eixos, a LDBEN foi um marco, pois regulamentou a modalidade no país. Desde então, com a normatização da EaD aumentaram as ofertas de educação a distância, sobretudo no ensino superior²⁴, seja em iniciativas públicas ou privadas. Essa modificação, conforme veremos, foi proporcionada pelos propósitos estabelecidos para a educação no país no Terceiro Milênio, fundamentados nos argumentos do neoliberalismo, da globalização e da sociedade da informação.

Compreendemos que a educação a distância, mesmo com as inovações tecnológicas e interativas, define-se pelo distanciamento espacial e temporal dos sujeitos em que existe um recurso mediador entre os sujeitos. As tecnologias digitais da informação e comunicação digitais têm promovido agilidade e flexibilidade para formação nessa modalidade, o que permite retorno quase imediato dos professores aos estudantes, no caso das atividades

²⁴ O ensino superior no Brasil é compreendido pelos cursos de graduação, extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação em lato sensu – especializações, MBA –, e stricto sensu – mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, art. 44º).

síncronas. Das cartas aos *chats*, a educação a distância progride lado a lado com os meios de comunicação e em conjunção com as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais. Nessa direção, caminhamos para os próximos tópicos referentes às políticas para o ensino superior e de educação a distância, nos quais vamos ressaltar a última geração da educação a distância como foi incorporada a este nível de ensino.

3.2 As políticas públicas para o ensino superior

Brasil e Portugal passaram por reformas no ensino superior nos últimos trinta anos. Mesmo com estratégias diferenciadas para implementação da reforma, elas apresentavam alguns objetivos semelhantes, tais como universalizar o acesso ao ensino superior e tornar esse nível de ensino competitivo.

É preciso esclarecer que, este não é o foco central desta tese, e, por isso, apresentamos as políticas para o ensino superior no Brasil e em Portugal de forma sintética, apenas com a intenção de contextualizar os tempos em que os documentos analisados foram produzidos, e, ao mesmo tempo, dimensionar as funções e as estratégias desenvolvidas para este nível de ensino nos países supracitados.

3.2.1 Ensino superior no Brasil

O ensino superior foi implementado tardiamente na história do Brasil, Cunha (2010) e Durham (2005) esclarecem que esse nível de ensino, apesar de ter tido algumas experiências formativas durante o período colonial e imperial — com as escolas jesuítas e as cátedras de medicina, engenharia e direito, respectivamente, foi somente durante o período republicano, em finais do século XIX e início do século XX, com o do desenvolvimento industrial, que as instituições de ensino superior foram criadas. Mesmo assim, de forma pontual e localizada nos grandes centros do país. Nesse sentido, esse nível formativo, em sua origem, destinou-se à elite, conforme esclarece Nunes (2009). Entre as instituições fundadas nessa altura e até hoje reconhecidas

estão a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade do Rio Grande do Sul (1934).

Durante o século XX o ensino superior evolui de forma lenta, diante do progresso urbano industrial, dos movimentos estudantis e das reformas educativas, de acordo com Durham (2005). Destacamos, em conformidade com Cunha (2010), que o crescimento do ensino superior no século XX esteve atrelado aos níveis de ensino antecedentes, nomeadamente, o ensino secundário. Esse estudioso da história da educação nos revela os variados conflitos e ajustes necessários para a composição do ensino superior no Brasil, que se referem ao desenvolvimento industrial e agrícola (café e borracha); a criação de uma Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Ciência (SBPC); a criação da CAPES e do CNPq, ainda na década de 1950, com a intenção de proporcionar e incentivar a investigação de mestres e doutores; as lutas dos movimentos estudantis.

Nos anos regidos pela Ditadura Militar (1964-1984), ocorreu uma expansão do ensino superior, pós-Reforma Universitária de 1968, implementada por um projeto de desenvolvimento de capital externo (CHAVES; AMARAL, 2016), que efetiva a criação da instituição universitária, pois, até então existiam somente faculdades isoladas ligadas por laços simbólicos, de modo a garantir a formação de mão obra para o setor produtivo. É nesse momento que as bases para um ensino superior composto por iniciativas privadas se inicia (CHAVES; AMARAL, 2016), e teve o seu ápice em finais da década de 1990.

O desenvolvimento do ensino superior exigiu uma reorganização, tanto em termos de ampliação do número de vagas quanto na responsabilização desse nível de ensino. Por um lado, o ensino superior é considerado um bem público e, dessa maneira, o Governo Federal, regula e mantém as Universidades Federais (NUNES, 2009); e por outro, verifica-se investimento da iniciativa privada para assumir parte significativa das instituições. De acordo com Durham:

[...] o aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Para atender à demanda massiva que

se instaurara, o setor público precisaria criar não apenas outros tipos de cursos, mas outros tipos de instituição [...] o setor privado foi capaz de fazê-lo porque se concentrou a oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. A pesquisa não era interesse ou um objetivo, mesmo porque não era uma atividade lucrativa e não podia ser mantida com o pagamento de mensalidade. (DURHAM, 2005, p. 215).

Nesse sentido, o ensino superior adquiriu novas características. Se antes era elitista, na atualidade, caracteriza-se pela orientação da formação profissional, pela prevalência de cursos noturnos — em que os alunos normalmente são trabalhadores e com uma média idade superior aos cursos diurnos — pela concentração de instituições com fins lucrativos, 75%, de acordo com Nunes (2009). Enquanto, na perspectiva de Neves, Raizer e Fachinetto (2007), o ensino superior nos tempos correntes se caracteriza pela democratização e equidade, pela expansão e pela necessidade de elevar a escolaridade.

Mudanças significativas ocorreram na década de 1990, quando o ensino superior ganhou uma nova dimensão e sofreu uma expansão expressiva influenciado, por um lado, pelo contexto da sociedade da informação e de suas mudanças políticas, sociais e econômicos, e, por outro, pelas influências dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização das Nações Unidas)

Desde então, várias políticas foram elaboradas com o sentido de expandir esse nível de ensino, no que diz respeito às categorias administrativas, às modalidades e aos cursos. As reformas estiveram fundamentadas na universalização, na flexibilização e na inclusão, no contexto da globalização, segundo Dourado (2008). Tanto assim, que, na primeira década do século XXI, foram instaurados uma série de projetos que viabilizaram a entrada da classe trabalhadora na universidade, de modo a ampliar o número de vagas e de cursos nas instituições de nível superior. Conforme salienta Lima (s/d), a fundamentação dessa reformulação está assentada na perspectiva da educação como um bem público, na diversificação das instituições, no desenvolvimento, na expansão e na avaliação das instituições de ensino superior.

Nessa conjuntura, de economia globalizada e de informacionalismo, esse nível de ensino tem como norte índices para a produção e distribuição de conhecimento, de modo que “[...] o conhecimento deve ser fonte de saber e não de exclusão.” (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 128). Seguindo esse caminho, os dirigentes brasileiros estabeleceram as normas para o ensino superior. Desse modo, as orientações de reuniões internacionais, como a de Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), ou a Conferência Mundial da Educação (1998), em Paris, foram assimilados, na medida em que se percebeu a necessidade de ampliar as vagas no ensino superior e também elevar taxa de escolaridade da população são incorporados. Sublinhamos que as reformas do ensino superior estiveram alinhadas a acertos do Banco Mundial (BM) e o do Fundo Monetário Internacional (FMI), que determinaram as normas para a educação, em troca de empréstimos. Na compreensão de Dourado (2002), no que refere ao ensino superior as exigências desses organismos estavam atreladas à privatização, à novas formas de regulação, à aplicação de recursos públicos em instituições privadas e à diversificação do ensino superior. Enquanto na perspectiva de Chaves e Amaral (2016, p. 51), as reformas foram “[...] induzidas meio de acordos estabelecidos entre esses organismos e os governos, e que possuem, entre suas finalidades, imergir a educação no mundo capitalista, que possui como prioridade a obtenção de lucratividade financeira.”

A LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo, definiu que o ensino superior brasileiro abrangeria uma diversidade de instituições de ensino superior (IES) — universidades, centros universitários e faculdades —, que poderiam ser de iniciativa privada²⁵ ou de pública²⁶; que poderiam expedir diplomas para graduação, extensão, sequencial, aperfeiçoamento, tecnólogo e especializações (*lato sensu* e *stricto sensu*). Nessa legislação (BRASIL, 1996) ficou definido que esse nível de ensino tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico, formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa, promover a divulgação de

²⁵ De acordo com a LDB, as instituições de iniciativa privada correspondem a instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (BRASIL, 1996).

²⁶ Essa mesma legislação compreende o sistema público dividido em instituições federais, estaduais e municipais (BRASIL, 1996).

conhecimentos culturais, científicos e técnicos, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e promover a extensão.

As reformas desse nível de ensino também provocaram alterações nas avaliações das instituições, dos alunos e dos professores; na autonomia e no regime jurídico balizados na LDBEN, aprovada em 1996, já mencionada neste estudo, e do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. No tangente à avaliação, Dourado (2002) entende que esse é um dos eixos estruturantes das políticas públicas contemporâneas e de que esse processo se constituíra como um dos processos centrais da reforma educativa, promovidos pela alteração da gestão e da regulação estipuladas na década de 1990.

Ademais, conforme salientam Neves, Raizer e Fachinetto (2007), no pós-LDB, a expansão do ensino superior foi incentivada principalmente pelo setor privado, que propôs novos cursos e modalidades. Podendo ser citado como exemplo os cursos sequenciais por área do saber, os tecnólogos e a educação a distância tornaram-se uma tendência da iniciativa privada. Essa diversificação foi regulada pelo Decreto nº 3.860/2001 (revogado pelo Decreto nº 5.773/2006), que distinguiu as IES em universidades (em que a pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis), centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos isolados e centro tecnológicos. A reconfiguração do ensino superior, balizada nos tempos da sociedade da informação — em que a produção de conhecimento é um dos mais importantes índices de competitividade entre as nações, principalmente ao que refere o desenvolvimento científico e tecnológico — coincide-se com uma proposta educativa de um novo tempo, fundamentada na flexibilidade, na competitividade entre as nações e na prioridade na produção de mercadorias e no manejo eficiente e racionalizado dos recursos públicos, critica Mancebo (2010). No caso português, conforme veremos no tópico a seguir, a reforma do ensino superior, foi resultado do Processo de Bolonha, que objetivava aumentar a competitividade internacional da educação superior na Europa (NUNES, 2009).

A LDB (BRASIL, 1996) foi um marco para a regulação da educação brasileira, mesmo que críticos, como Cunha (2010) e Dourado (2002; 2008) a definam como uma política minimalista, a promulgação dessa lei permitiu o desdobramento da normatização da educação no país. Entre os quais,

destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷ que estipulou 23 metas para o ensino superior, dos quais destacamos o aumento de 30% na oferta de educação superior para jovens entre 18 e 24 anos e o estabelecimento de um amplo sistema interativo de educação a distância.

A partir dessa década, a educação a distância ganhou espaço nas políticas educacionais e se tornou uma opção de formação de nível superior. Nesse momento a educação a distância deixa de ser parte das ações que visavam diminuir o índice de analfabetismo e profissionalizar prestadores de serviços, para se tornar uma estratégia graduar profissionais, sobremaneira, os professores em formações iniciais e continuadas.

Quando idealizamos a convergência das modalidades — educação presencial e a distância — acreditávamos que esse poderia ser um dos passos iniciais para a proposta da convergência. Pois se, até então, ensino superior e educação a distância tinham propósitos distintos, a partir das alterações destacadas, a EaD passa a compor o universo das modalidades e das instituições de ensino superior. Entretanto, reconhecemos que a EaD nas IES ainda é tratada à parte.

A política para o ensino superior iniciada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na última década do século XX, não garantiu de forma suficiente a heterogeneidade de oportunidades, prevaleceu a entrada de jovens das classes médias e altas, conforme Neves, Raizer e Nichonetto (2007). A expansão das vagas ocorreu, sobretudo nas instituições do setor privado, que tiveram maior flexibilização para a abertura de cursos e possibilitou aos estudantes novas formas de financiamento (DOURADO, 2008). O que contribuiu para a permanência das classes médias e altas nesse nível de ensino.

As reformas iniciadas da década de 1990 tiveram prosseguimento no século XXI. Entretanto, com uma diferença. Foi acrescentada à dimensão da democratização para esse nível de ensino, através do estabelecimento de

²⁷ O primeiro Plano Nacional de Educação foi estabelecido em 2001, com a intenção de estabelecer estratégias, diretrizes e metas para as políticas educacionais nacionais em todos os seus níveis e modalidades, tendo como prazo o ano de 2011 para o cumprimento das metas. Sendo a primeira década do século XX, conhecida como a “década da educação”. O segundo Plano Nacional de Educação foi elaborado em 2014, estabelecendo novas metas, estratégias e diretrizes a serem cumpridas até 2024.

políticas afirmativas para o ingresso nas universidades e da ampliação de vagas da rede federal.

Ao contrário do que ocorreu nos primórdios do ensino superior, esse nível, cada vez mais, caracterizou-se pela multiplicidade de instituições e de matriculados. Se no princípio o objetivo era o de formar uma elite de dirigentes, no momento atual, pensa-se na democratização dessa formação, com um viés tensionado para à conjuntura mencionada.

Nessa direção, durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva, nos anos de 2003 a 2011, programas como Programa Universidade para Todos (Prouni), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foram criados para permitir a entrada expressiva de estudantes nas universidades. O Prouni dedica-se à concessão de bolsas a estudantes de baixa renda, ingressos em universidades privadas e provenientes de escolas públicas; enquanto o Reuni, pretendeu aumentar o número de vagas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Não podemos ainda nos esquecer da implantação da Política de Cotas, para estudantes negros e pardos, originários das escolas públicas na educação básica; a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a criação do Sistema de Avaliação Unificada (Sisu), para avaliar de forma sistemática o desempenho dos estudantes; e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) para unificar o sistema avaliativo de ingresso nas universidades.

Durante as últimas duas décadas, foi criada uma série de medidas para que o acesso ao ensino superior fosse expandido e democratizado, seja por meio possibilitaram a ampliação do crédito educativo, através do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) ou das políticas de cotas permitiram que alunos de baixa renda, provenientes de escolas públicas, que normalmente concorriam de forma desigual com os estudantes provenientes de escolas privadas (NEVES; RAIZER; NICHONETTO, 2007). Essas estratégias visavam expandir e democratizar o ensino superior tendo em vista as metas a serem cumpridas do Plano Nacional de Educação (PNE), que considera o ensino superior como bem público e que por isso deve permitir o acesso como direito real de todos os cidadãos. Conforme nos relembra Speller (2010), o PNE tinha entre outras metas, "promover até o final da década a oferta de educação para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos", por um lado, e "estabelecer

uma política de expansão que diminua a desigualdades de ofertas existentes entre as diferentes regiões do país", por outro. Entretanto, isso não aconteceu. Arruda e Arruda (2015) nos lembram de que, no Novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), novas metas foram criadas, extrapolando as estipuladas em 2001, e neste decênio estipula-se:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, Meta 12, p. 76).

Para Arruda e Arruda (2015), a partir desse plano seria necessário “[...] uma ampliação de quatro milhões de vagas, sendo cerca de 1,6 milhão apenas no segmento público” para suprir esse alargamento de vagas. Nessa perspectiva, a educação a distância se torna uma possibilidade e uma estratégia para cumprir essa meta.

A expansão do ensino superior no Brasil ocorreu, sobremaneira, nos anos a seguir da promulgação da LDB. Conforme vimos, essa expansão se deveu a um enorme investimento da iniciativa privada, que criou grandes corporações educativas com finalidades lucrativas e, em outra direção, por medidas e programas que possibilitaram a dilatação desse nível de ensino em termos de número de instituições, de cursos e de matrículas também na rede federal de ensino à procura da promoção da democratização. Podemos acompanhar, a partir de dados do INEP, a evolução do número de matrículas por categoria administrativa no ensino superior, conforme Gráfico 2 a seguir:

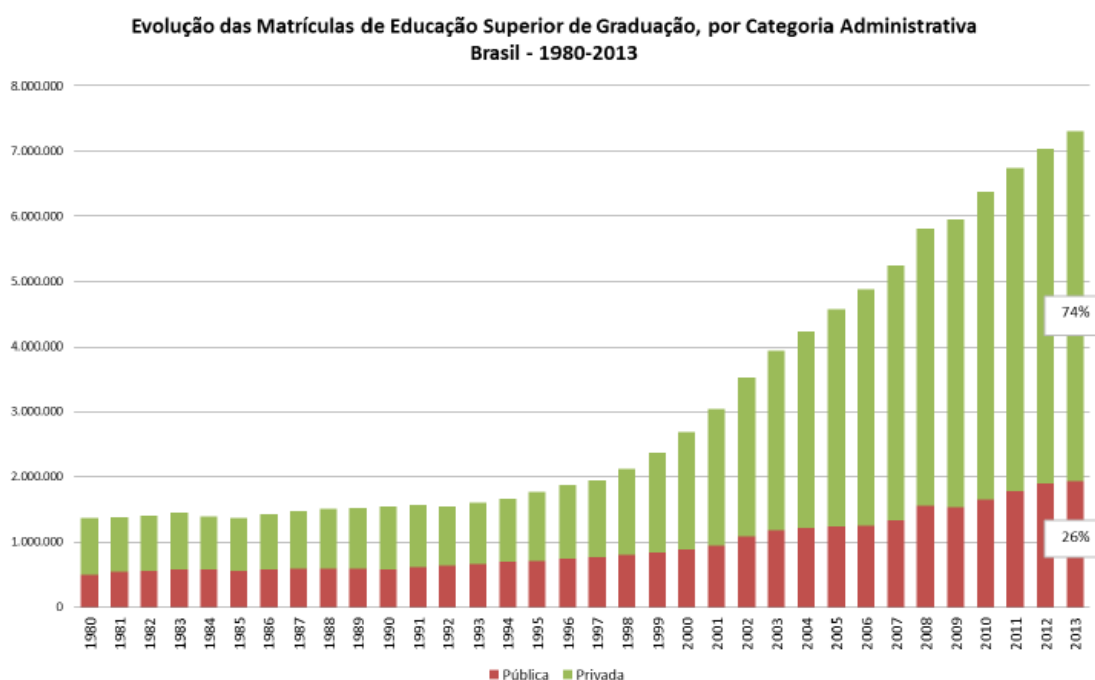


Gráfico 2: Evolução das matrículas da educação superior brasileira entre 1990 e 2013
Fonte: INEP/Censo (2014).

Por mais que os dados apresentados não sejam do último Censo, o Gráfico 2 nos auxilia a visualizar o crescente das matrículas no Brasil. Precisamos atentar em dois pontos: 1) o crescimento de matrículas nas IES privadas a partir de 1998, aumentando vertiginosamente até 2013, demarcando 74% das matrículas às administradoras privadas; 2) o crescimento também das IES públicas, a partir de 2008, que acreditamos corresponder ao período de concretização dos programas supracitados, sobremaneira, as vagas de educação a distância e a Reuni. De acordo com os dados do INEP, verificamos que em 1996 foram realizadas quase dois milhões de matrículas; em 2008, esse número ultrapassou a marca de 5 milhões de matriculados; e, em 2013, o número de matriculados se aproxima da marca de 8 milhões, observamos que, uma parte significativa dessas matrículas (74%) foi realizada em instituições privadas.

Na perspectiva de Giolo (2010), essa expansão foi movida pela diversificação curricular, pela redução do tempo para se graduar e atendendo

demandas imediatas (no caso dos cursos tecnólogos²⁸) e pela experimentação de outras modalidades, como o caso da Educação a Distância. Outras explicações para o crescimento vertiginoso das matrículas na última década são as estratégias do governo em ampliar a formação nesse nível, sobretudo, nas instituições federais de ensino superior, quanto apresentar alternativas para a inserção e permanência dos estudantes em instituições privadas.

Ao seguir uma linha distinta dos governos anteriores, o Governo Lula (mandatos entre 2003 e 2010) optou pela elaboração de propostas e incentivos para a educação pública, em consonância com a compreensão de que educação é um bem público. Para tanto, foram elaborados programas que pretendiam expandir — por meio da ampliação da oferta de cursos, vagas e de instituições — e viabilizar o financiamento dos estudantes das instituições privadas, os quais podem ser citados: Reuni, UAB, Fies, Prouni. Esses programas apresentam características distintas, correspondem a projetos de expansão e a propostas de financiamento, todavia, se alinham em seu intuito de garantir a entrada e de (pelo menos tentar) garantir a permanência dos jovens em cursos de graduação, compondo o quadro das políticas para o ensino superior no Brasil, entre 2003 e 2010, durante os mandatos de Lula, já mencionados, com continuidade nos Governos de Dilma Rousseff (2011–2014), num movimento entre o público e o privado.

As políticas do partido dos trabalhadores buscavam deste modo, atender a referida taxa de escolarização no nível superior no intuito de “[...] manter o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior, cujo predomínio esmagador concentrava-se no segmento particular, e, simultaneamente, redirecionar parcialmente os instrumentos existentes em prol do segmento federal.” (CARVALHO, 2014, p. 216). Em forma de promover a democratização em contrapartida, a até então constatada “privatização” desse nível de ensino, tendo em vista o grande número de instituições privadas que assumiram a dianteira da oferta de vagas, na primeira década de 2000 e que

²⁸ Os cursos tecnólogos, de acordo com a legislação “A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 2001). São compreendidos por cursos superiores de tecnologia, pós-médios, podendo os seus egressos dar prosseguimentos aos estudos em nível de pós-graduação e sequenciais.

continuam a crescer. Porém, a expansão do setor privado não garantiu qualidade da educação, visto que, a finalidade destas instituições é o lucro. O Brasil é o terceiro país em número de instituições privadas, fica apenas atrás de Coreia do Sul e do Japão que possuem 77,9% e 75,7% de IES privadas, respectivamente, conforme alerta Nunes (2012). O negócio do ensino superior é algo tão lucrativo para os empresários, visto que, foram realizadas transações milionárias, num processo de financeirização desse nível de ensino em que puderam ser observadas fusões de IES, promovendo a criação de oligopólios e monopólios deste setor, assim como a compra de fundos de investimentos (CHAVES; AMARAL, 2016).

Os programas para as instituições privadas pretendem viabilizar a permanência dos estudantes, através dos sistemas de financiamento, tal como o Prouni e Fies, que promovem uma política de renúncia tributária e de financiamento direto aos estudantes, respectivamente, tem contribuído para a obtenção de lucro e para uma oferta de uma educação superior que dissocia o ensino de graduação da pesquisa e da extensão (CHAVES; AMARAL, 2016).

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)²⁹ destina-se ao financiamento do ensino superior de um estudante, devidamente matriculado em uma instituição privada — devidamente cadastrada a este programa —, que não tenha condições para se responsabilizar com os custos financeiros da formação. Esse Fundo tem em sua origem o Programa de Crédito Educativo, desativado no princípio dos anos 2000. Do momento da criação do Fies até esse ano, a legislação para tal Fundo tem sofrido mudanças para viabilizar o aumento do número de alunos atendidos, conforme Apriele e Barone (2014).

Para participar, o aluno deve contratar o financiamento, ou seja, ele contrai uma dívida. Ao concluir o curso, o estudante tem o período de 18 meses para amortizar a dívida e, passado esse tempo, ele deverá pagar as prestações do empréstimo. O Fies é um programa que visa à permanência do estudante na instituição, pois permite que ele estude sem a “preocupação financeira” das taxas de mensalidade. No entanto, não se deve esquecer que em um curso superior os gastos não estão restritos às mensalidades, há

²⁹ Foi criado pela Lei nº 10.260/2001 e redefinido pela Lei nº 12.513/2011, que define o “Fundo de Financiamento Estudantil” (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

também, gastos com transporte, material didático (livros, apostilas, fotocópias), lanches, viagens, equipamentos etc. Por isso é importante pensar até que ponto se garante essa permanência. Ademais, se este é mesmo um processo com retorno para as instituições, pois, sabe-se que no seu projeto original a inadimplência era elevada.

Concernente ainda aos programas para estudantes das instituições privadas, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), implantado pela Lei nº 11.096/2005, que estabelece condições para estudantes das camadas populares sem recursos financeiros para as despesas de uma IES privada (APRIELE; BARONE, 2009), a partir de bolsas parciais e integrais para os estudantes. Com a condição de que este estudante tenha cursado o ensino médio na rede pública ou na rede privada com bolsa, de acordo com a lei, o PROUNI destina-se:

[...] à concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005, Art. 1º).

Diferente do Fies o Prouni, não é um financiamento, é um benefício concedido aos estudantes, ao mesmo tempo para as instituições que aderem o Programa. No caso do estudante ele não tem qualquer compromisso financeiro após a sua formatura (a não ser que se associe, em caso de bolsa parcial do Prouni, ao Fies, pois, também é possível); no caso da instituição recebe isenção de impostos e taxas³⁰. Entretanto, a concessão de bolsas está limitada a 10% do total de matriculados, devendo a IES atentar para a proporcionalidade em relação aos cursos oferecidos, turnos e unidade administrativa, conforme lembram Apriele e Barone (2014).

Este programa também recebeu algumas críticas por “[...] representar o aprofundamento da privatização do ensino superior” (SERENREICH, 2009, p. 208) e ainda, promover “a compra de vagas privadas com investimento público”

³⁰ Conforme a legislação, referem-se a: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005).

(p. 209), pois, conforme o Gráfico 2, verificamos que, entre 2005 e 2014, as IES privadas continuaram a sua expansão. Assim como Chaves e Amaral (2016), acreditamos que, o grande volume de recursos financeiros destinado ao Fies e ao Prouni, contribuiu para o crescimento contínuo das matrículas nas IES privadas, mantendo a prevalência de instituições de ensino superior privadas no país.

O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 no Brasil, iniciativa do governo federal, apresentada em 2008, tinha por objetivo, conforme artigo 1, “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” Com a meta global de elevar de forma “[...] gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. Com o propósito de incluir, democratizar e garantir o acesso e permanência no ensino superior na rede federal, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No início do processo da expansão, em 2003, havia 45 universidades federais, em 2010, esse número chegou a 59 instituições (BRASIL, 2010). Além das 14 universidades criadas, foram estabelecidos mais 100 campi por todos os estados brasileiros. Os eixos da expansão das universidades abrangem as dimensões sociais, as geográficas e o desenvolvimento econômico. A abertura das vagas nas graduações, os cursos noturnos (com objetivo de incluir os estudantes trabalhadores), a ocupação de vagas ociosas, incentivou práticas que combatessem a evasão e políticas para minimizar a evasão e desigualdade de oportunidades, consubstanciadas nas as ações de assistência, nomeadamente o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)³¹, lembram-nos Lima e Machado (2016). No seu aspecto qualitativo, o Reuni tinha como propósito qualificar o contingente de recursos humanos das universidades, de garantir uma educação de qualidade e de formar criticamente os cidadãos para os desafios da vida e do trabalho. De qualquer das maneiras

³¹ Este programa, de acordo com o Decreto nº 7.234/2010, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010, Art. 1º).

o Reuni foi uma proposta que exigiu investimentos elevados para atender os programas de moradia, de saúde, de alimentação, de mobilidade e de extensão, assim como a construção de novos edifícios, da readequação de prédios e da melhoria da infraestrutura. Buscou atender de forma ampla aos estudantes e professores e alcançar a qualidade do ensino. Algumas instituições, como o caso da UFMG — através da Diretoria de Inovação e Metodologia do Ensino Superior (Giz), implementou metodologias que utilizavam das tecnologias digitais da informação com a intenção de aprimorar as metodologias de ensino e promover a tecnologia e a reflexão da prática docentes (LIMA; MACHADO, 2016). Esse foi um programa, que visionava a expansão do ensino superior público federal e provocou mudanças em termos estruturais as universidades — com novos alunos, novos docentes, novos cursos, novos edifícios e novas estratégias metodológicas, ao mesmo tempo em que oportunizou a inclusão de estudantes e da criação de novas oportunidades de mobilidade (nesse íterim o governo criou o Programa Ciências sem fronteiras³², que oportunizou aos estudantes de graduação e da pós-graduação realização de intercâmbios entre universidades internacionais). Acrescendo a proposta de internacionalização das universidades, foi o programa “Idiomas sem Fronteiras”, que viabiliza o estudo de línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol, Italianos, Francês, Japonês e Alemão) a comunidade acadêmica em cursos presenciais e a distância.

Mais uma vez, citando a situação da nossa Universidade, as ações do programa Reuni viabilizaram o aumento do ingresso de estudantes negros, assim como de estudantes provenientes de escolas públicas e de baixa renda (até cinco salários mínimos), conforme relatos da investigação de Aranha, Pena e Ribeiro (2012). Ainda é preciso ponderar os níveis de permanência dos estudantes na universidade, assim como a garantia da qualidade da educação (em equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão).

³² De acordo com informações governamentais, o Ciência sem Fronteiras “[...] é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento — CNPq e Capes —, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.” (BRASIL, 2016).

Além de dedicarmos um tópico específico à UAB neste capítulo, queríamos enquadrá-la ainda neste bloco de ações realizadas pelo governo federal cumprindo o plano da expansão do ensino superior na rede pública. A UAB é parte de um consórcio entre o governo federal, nomeadamente o Ministério da Educação (MEC), representado pelas universidades públicas e os municípios para a oferta de educação a distância, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (CARVALHO, 2014), de forma a oportunizar uma formação gratuita a brasileiros excluídos, seja por questões sociocultural, financeira ou geopolítica (MILL, 2012). A regulamentação da UAB foi realizada em 2006, por meio do Decreto nº 5.800/2006, com o propósito inicial de “[...] democratizar o acesso ao ensino superior e à necessidade de formação dos profissionais da educação” (ALONSO, 2010, p. 1320), focando nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, Administração e Serviço Social. No referente à formação dos professores, objetivou, sobremaneira, proporcionar a formação de professores leigos e de estimular a permanente formação da classe mais pobre, que historicamente esteve à margem desse nível de ensino, com ofertas de cursos de formação inicial e continuada. Essa política faz parte de um conjunto de ações que vislumbram possibilitar a democratização do ensino superior e de estimular as tecnologias da informação e da comunicação na educação.

Nesse emaranhado de transformações, de acontecimentos e de prospecções para a educação, a democratização, o progresso, o acesso à educação superior, a aplicação cada vez maior das tecnologias educacionais, a competitividade entre as nações e a flexibilidade são termos recorrentes para o ensino superior de uma sociedade balizada nas políticas que discorrem sobre o acesso ao ensino superior e que pretendem possibilitar a capacitação profissional nesse nível de ensino e promover um aumento do nível de escolaridade do país. De modo a tornar a mão de obra competitiva e atuante no desenvolvimento da nação, tornando-a competitiva. Entretanto, conforme nos alertam Neves, Raizer e Fachinetto (2007):

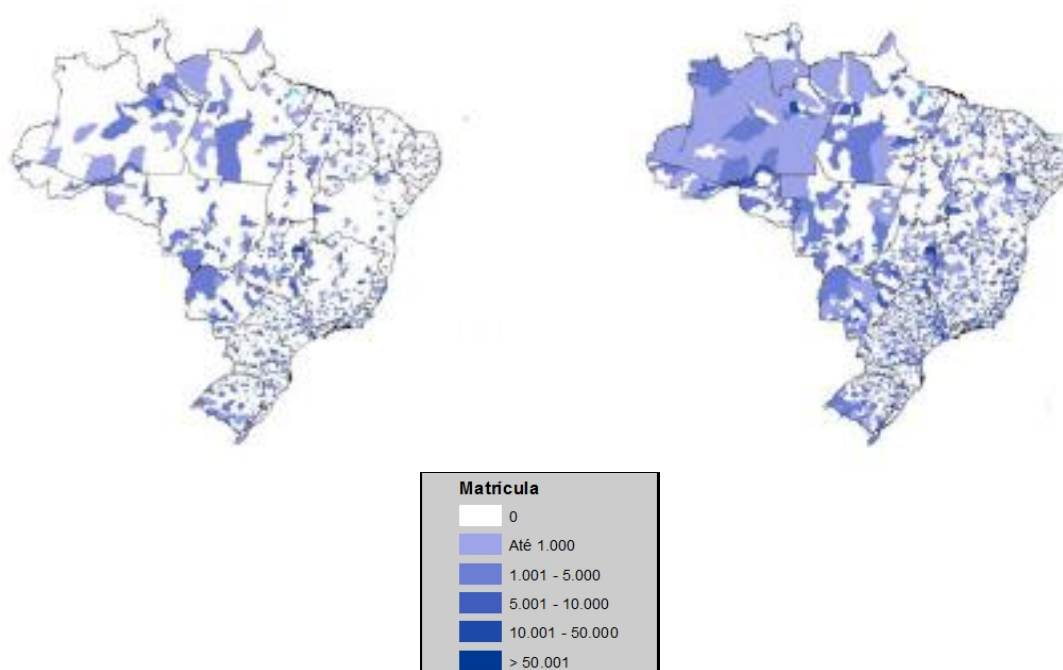
[...] o entendimento das relações entre acesso e equidade na educação superior no Brasil não pode satisfazer-se com a interpretação dos números que caracterizam o processo recente de expansão desse nível de ensino entre nós. A

expansão foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior. (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 129).

Diante do exposto, verificamos que as reformas e as reformulações realizadas nos últimos anos no ensino superior no Brasil visaram cumprir as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (2001), que pretendia diversificar o sistema por meio da expansão, ampliar o crédito educativo e de enfatizar a educação a distância, além de aferir a qualidade por meio de avaliações (tema que nitidamente não foi tratado neste tópico).

Essa afirmação se completa com mapas elaborados pelo INEP (2014) para demonstrar geograficamente os resultados das políticas de expansão do ensino superior entre 2003-2014, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2: Distribuição do número de concluintes em cursos de graduação — Brasil — 2003/2014



Fonte: INEP (2014).

A partir dos programas e das políticas estabelecidas nos últimos quinze anos, conseguimos verificar na figura acima que o número de concluintes do

ensino no Brasil cresceu de forma significativa em regiões antes desprovidas de acesso a este nível de ensino.

No Brasil, nos próximos anos, entretanto, o cumprimento das metas estabelecidas pelo Novo Plano Nacional de Educação (2014–2024) ficará comprometido em todos os níveis da educação. Isso porque, no último ano (2016) foi aprovado, pelo atual “governo” de Michel Temer, um novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte anos, pois criou, assim, um teto de gastos públicos, por meio da Proposta de Emenda à Constituição 55/2016 (PEC 55/2016), que os congela. Isto é, o limite passa a ser a despesa do ano anterior corrigida pela inflação. Com impacto direto para a educação.

A seguir, buscaremos compreender as reformas e as transformações pelas quais passaram o ensino superior em Portugal.

3.2.2 Ensino superior em Portugal: implicações do Processo de Bolonha

A história do ensino superior português se assemelha a de outras instituições europeias e apresenta, obviamente, distinção histórica face à história destas instituições no Brasil.

De acordo com Hortale e Mora (2004), os modelos das universidades europeias acompanharam as mudanças históricas e sociais ao longo dos anos, desde a criação das primeiras instituições no período medieval até os dias correntes. Essas autoras apresentam três fases ou modelos característicos: 1) Universidade Antiga, criada no período medieval e perdurante até finais do século XVIII, se caracterizava pelo acesso restrito de docentes e discentes, que estavam sob a proteção dos reis, da igreja ou da cidade, além de serem pequenas e privadas, mantidas pela comunidade; 2) Universidade Moderna sofreu influências do Iluminismo, da Revolução Francesa e da criação dos Estados-nações, no século XIX as Universidades passam a ser controladas pelo Estado, com o desafio de formar profissionais exigidos pela era industrial. 3) Universidade universal se compõe no contexto da globalização e do informacionalismo, em que o ensino superior passa a ser considerado um bem de natureza comercial. Nesse cenário, os dirigentes consideraram necessário

reformular esse nível de ensino para adequarem às exigências requeridas pela sociedade da informação, assim foi sugerido às instituições que essas fortalecessem as dimensões intelectuais, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, de modo a aumentar a atração e a aplicação deste nível de ensino no desenvolvimento desta sociedade. Essa Universidade, regulada pelo Processo de Bolonha, tem como missão aumentar a competitividade e a atratividade para a educação superior na Europa, auxiliar os licenciados a adaptar ao mercado de trabalho e promover a mobilidade interna e externa dos estudantes, a iniciativa ERASMUS+³³ pode ser citada como exemplo.

Mesmo reconhecendo a importância do desenvolvimento histórico do ensino superior no continente europeu, informamos que sintetizamos as principais alterações ocorridas em virtude da Declaração de Bolonha³⁴.

Durante a década de 1990, o ensino superior em diversos países do velho continente, sobretudo, Portugal, passou por uma crise que englobava, segundo Amaral (2007, p. 19)

[...] a incapacidade reguladora do Estado e de auto regulação, o excesso da capacidade instalada, um sistema de avaliação ineficaz na eliminação dos cursos sem qualidade, a falta de clareza das missões institucionais (binómio universidade-politécnico), dificuldades de financiamento e baixa competitividade internacional.

Além disso, completa Robertson (2009), a Europa estava diminuindo o seu nível de competitividade entre os países nos aspectos de serviços, produção intelectual e produção de bens.

No caso específico de Portugal, de acordo com Carmo (1994), o país nos finais do século XX, passava por um momento de transformações devido à alteração do sistema de atores económicos e sociais, aos novos padrões culturais, ao processo de descolonização das antigas colónias, ao período de redemocratização após a Revolução de 25 de abril de 1974, ao período de

³³ Erasmus+ é um programa da Comissão Europeia, no domínio da Educação, Formação, Juventude e Desporto de mobilidade estudantil, que oportuniza, aos indivíduos, a melhoria de suas competências e aumentar a sua empregabilidade, no contexto dos países europeus. (ERASMUS+, 2014).

³⁴ A Declaração de Bolonha foi assinada pelos Ministros da Educação Europeus, de 29 países, em 19 de junho de 1999. Entretanto, não se caracteriza com um mandato da União Europeia, só tem validade nos países signatários (HORTALE; MORA, 2004). Atualmente, são 48 países signatários. Pode ser consultada em <http://www.ehea.info/>. (EUROPEAN, 2016).

desenvolvimento e de reorganização da estrutura produtiva. Fatos que implicaram, sem dúvida, no desenvolvimento do ensino superior no país. Em meio ao contexto vivenciado na Europa, esse país percebeu a necessidade de programar mudanças para esse nível de ensino.

No contexto de competitividade entre as nações de mercados e mercadorias, de serviços, de tecnologias e de conhecimento científico frente às outras nações, foram estabelecidos planos globais e regionais pelo Mercado Único Europeu para conseguir enfrentar os concorrentes. Dentre os planos geoestratégicos europeus constavam estratégias para o fortalecimento da competitividade do ensino superior, que se tornou “um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedades intelectuais.” (ROBERTSON, 2009, p. 409).

Nessa perspectiva foi sugerida a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, consubstanciadas na Declaração de Bolonha, que tem por fundamentos uma perspectiva flexível e integrada e por objetivos criar uma arquitetura comum e um espaço europeu de ensino superior competitivo, atrair docentes e discentes europeus e de outros países, promover o trânsito entre os estudantes entre diversos modelos e reorganizar as tradicionais estruturas universitárias (CACHAPUZ, 2011; NUNES, 2012). Essa Declaração propunha “aumentar a atratividade e a aplicabilidade da educação superior para o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo são os princípios que inspiraram.” (HORTALE; MORA, 2004, p. 944), num prazo de dez anos, a partir.

Nessa declaração foram estabelecidas seis metas, apresentadas resumidamente (EUROPEAN, 1999): Adoção de um sistema de graus acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre cidadãos europeus e empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de Ensino Superior; (ii) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduação e o pós-graduado; (iii) Estabelecimento de um sistema de créditos — como, por exemplo, no sistema *European Credit Transfer System* (ECTS) — como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes; (iv) Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, aos estudantes, aos professores, aos

investigadores e pessoal administrativo; (v) promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vista de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; (vi) Promoção das necessárias dimensões no ensino superior (EUROPEAN, Bologna Declaration, 1999).

Entretanto, a realização das metas receberam críticas, pois, conforme reforça Cachapuz (2011), foram encontradas dificuldades no reconhecimento de diplomas, na estratificação das instituições — porque estaria beneficiando a elitização do ensino superior —, além do que, as avaliações mostram que as mudanças têm ocorrido mais na ordem formal do que na prática. Vale lembrar que essa foi uma iniciativa dos dirigentes políticos e não uma iniciativa das instituições, nas palavras de Hortale e Mora (2004).

As implicações da Declaração de Bolonha, no caso específico da UAb, foram sentidas, em 2007, em seu novo Modelo Pedagógico nos termos conceituais e operatórios de oferta, quando foram introduzidas novas metodologias — utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, do seu sistema de acreditação, novos cursos baseados na aprendizagem ao longo da vida (AVL) — o qual pretende alargar as oportunidades de acesso no ensino superior. A UAb experiência em cursos a distância também tornou a sua oferta mais complexa e múltipla a partir do ideal da transnacionalização de fronteiras (UAb, 2007).

Assim, mesmo reconhecendo que existem diferenças históricas no processo de desenvolvimento do ensino superior entre Brasil e Portugal, percebemos que nos últimos anos, devido às mudanças sócio-político-culturais, foi exigido uma série de reformulações do campo educativo. Nesse contexto, cada vez mais entendida como uma estratégia competitiva entre os países e como um setor de mercado, numa economia baseada no conhecimento.

3.3 A Educação a Distância: democratização e expansão do ensino superior

No princípio deste capítulo, apresentamos a história da educação a distância e discutiremos sobre as reformas realizadas no ensino superior nos últimos anos, com destaque às políticas efetivadas durante o Governo Lula que visavam, sobretudo, a democratização e a expansão do ensino superior

público. E ainda percebemos como o Processo de Bolonha afetou o ensino superior em Portugal com medidas que pretendiam tornar o sistema de ensino superior competitivo. Essa contextualização foi necessária para que, agora, possamos compreender de forma mais sistemática como a educação a distância foi incorporada aos Planos Nacionais para Educação como parte da estratégia de expansão e da democratização de acesso ao ensino superior.

Desde finais do século XX, conforme discorrido no Capítulo 2, a sociedade vive um processo de transformação social, cultural, político e econômico. No contexto do informacionalismo, novos paradigmas educacionais são estabelecidos fundamentados na flexibilização dos currículos, nas novas estratégias pedagógicas, na necessidade de formação contínua de professores, nas novas relações pedagógicas, na democratização do acesso à educação, no uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação, nas novas competências para o trabalho etc. Foi nesse cenário que a educação a distância, deixou de ser direcionada apenas para formações de nível básico, médio e profissionalizante, para se tornar parte do plano de expansão do ensino superior, criando oportunidades de formação inicial e continuada.

Nessa conjuntura, publicaram a primeira disposição legal sobre educação a distância no Brasil em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 80º, firmando que “[...] o poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada um impulsionador para o desenvolvimento de experiências em universidades públicas e privadas (BRASIL, 1996). Salientamos mais uma vez que o recorte temporal para análise documental deste trabalho se fez, justamente, por esse marco regulatório.

Esse incentivo do poder público iniciou-se com elaboração e a implementação de uma série de iniciativas, dentre elas a criação de uma secretaria específica a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) — hoje extinta —, com a missão de inovar os processos de ensino aprendizagem utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, de promover a pesquisa, de organizar projetos, de financiar formações de professores e de incentivar grupos de trabalho para estruturar e planificar a arquitetura da EaD no país; e de desenvolvimento de projetos que colocamos em destaque TV e

Rádio Escola, Proinfo, Formação pela Escola, Mídias na Educação, Proformação, Pró-Letramento, Pró-Infantil e Pró-Licenciatura.

Ao mesmo tempo, associações estavam sendo criadas com intenção de desenvolver a educação a distância em instituições públicas e privadas, as quais podemos citar a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o Consórcio de Universidades Públicas a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e a União das Universidades em Rede (Unirede), que tiveram um papel importante na história da educação do Brasil.

Em 1998, o Decreto nº 2.494, regulamentou e definiu a educação a distância, assim como indicou as providências para a oferta de cursos — a autorização de cursos, o credenciamento, a avaliação, a certificação e a matrícula. Nesse decreto ficou definido que educação a distância:

[...] é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, Art. 1º).

Essa definição, conforme nos alerta Arruda e Arruda (2015), desconsidera o professor, centrando na “autoaprendizagem”, além de se apresentar como solução para os problemas educacionais no país. Os suportes de comunicação referiam-se ao computador e à televisão, sobretudo, para a formação de professores, como a TVEscola.

Em anos posteriores, outros documentos na forma de portarias e resoluções foram publicados com a intenção de normatizar e regular a educação a distância. Até que, 2005, a publicação de um novo decreto redefiniu e reorganizou as normas para a educação a distância.

Porém, antes de alcançar as determinações deste novo decreto, é preciso destacar que, por meio da publicação do PNE (2001), a educação a distância passou a ser considerada uma estratégia para a educação. Visto que, nesse plano, conforme Arruda e Arruda (2015), a educação a distância é mencionada 29 vezes, entre os objetivos e metas para o decênio 2001–2011, sugerida como expansão de programas para a educação de jovens e adultos, como instrumento para formação de professores em serviço, com programas para erradicar o analfabetismo e com programas de profissionalização. No

referente ao ensino superior, cuja meta foi referida anteriormente, de prover ensino superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, a educação a distância é sugerida como um “[...] amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001). Nessa dimensão, a educação a distância prescrita por sua indiscutível eficácia. Todavia, mais uma vez, Arruda e Arruda (2015) ponderam o fato de que neste plano há uma valorização das tecnologias em detrimento dos aspectos acadêmicos e pedagógicos, desse modo, seria a tecnologia o elemento transformador da educação.

Em outra publicação, desta vez, elaborada pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, o **Livro Verde: a sociedade da informação** (TAKAHASHI, 2001) menciona a educação a distância como um dos elementos-chave do programa para conduzir o país rumo à sociedade da informação, que, entre outras áreas, objetiva promover o letramento digital e a inclusão social, assim como, aumentar o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas universidades.

Ou seja, desde o princípio do século XXI a educação a distância tornou-se parte dos planos nacionais estratégicos da educação nos aspectos da expansão do número de vagas, da ampliação e interiorização, da formação de professores e de condução do país à integração à sociedade da informação. Isto porque

[...] educação passa definitivamente a ocupar, juntamente com a política de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional. (FORGRAD, 2001, p. 8).

Percebemos uma relação intrínseca entre os marcos regulatórios (e planos nacionais) e a conjuntura mundial para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil. O que, por um lado, seria um atendimento a vantagens aos empresários que investem em educação, pois ao considerar a educação uma atividade não exclusiva do estado, as políticas educacionais têm

contribuído fortemente para o significativo aumento da EaD no Brasil. Por outro, Mancebo (2010), entende que a EaD é uma estratégia mais rápida e mais acessível para satisfazer às necessidades do sistema educacional, principalmente, no que se refere à formação de professores. E que o ensino superior estaria se diversificando para "um novo tempo", fundamentado na flexibilidade, na competitividade entre as nações, na prioridade para a produção de mercadorias e no manejo eficiente e racionalizado dos recursos públicos (MANCEBO, 2010). Em outra perspectiva, Segenreich (2009) acredita que devemos olhar a modalidade não só como estratégia de mercantilização, pois

[...] a EaD não se resume a uma estratégia de mercantilização e privatização do ensino via organismos internacionais [... ela] é uma política de estado em termos de modalidade de ensino que, assumindo múltiplas formas, propões novas questões de ordem institucional e pedagógica (SEGENREICH, 2009, p. 219).

Apesar das críticas e de algumas ponderações necessárias, a educação a distância vem se efetivando e expandindo a cada ano.

Agora sim, apresentamos as definições do marco regulatório de 2005, o Decreto nº 5.622, que redefiniu o conceito de educação a distância e estabeleceu os procedimentos para oferta da modalidade em todos os seus aspectos (BRASIL, 2005). Nesse decreto, a educação a distância foi definida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e da comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005, Art. 1º).

Esta definição esclarece que, para a educação a distância acontecer, por um lado, é necessário ter um recurso mediador e, por outro, que os sujeitos estejam espacialmente e temporalmente separados, sem referir quais as estratégias devam ser utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem. No primeiro parágrafo do artigo primeiro mencionado, evidenciam-se a

obrigatoriedade de ocorrer atividades presenciais, seja para a avaliação, para atividades de laboratórios, se for o caso, ou como forma de controle e frequência dos estudantes. Em concordância com Arruda e Arruda (2015, p. 325), que acreditam que as regulações apresentam “[...] reflexões simplificadas acerca de ordem pedagógica, da organização do trabalho dos profissionais envolvidos ou das relações entre educação presencial e a distância.”

A legalização e normatização dessa modalidade garantiu amplitude em termos de instituições, de cursos e de alunos matriculados, assim, como investimentos públicos e privados contribuíram para esta expansão no Brasil. Essa afirmação se comprova diante de dados divulgados pelo INEP (2012), em que se evidencia o crescimento vertiginoso da EaD, sobretudo, nas instituições privadas, assim, como no ensino presencial.

De acordo com os dados do INEP, as instituições privadas apresentaram um crescimento exponencial após a sua regulamentação em 2005, enquanto o crescimento das instituições públicas se mostrou significativo, após os investimentos públicos para a criação da Universidade Aberta, em 2006. Percebe-se um crescimento entre os anos de 2006–2008, em seguida, uma queda, e, logo depois, uma estabilidade no número de matriculados, conforme o Gráfico 3 a seguir. Sabemos que tais dados não estão atualizados, pois, já foram publicados novos pelo INEP, entretanto, esses são considerados bastante ilustrativos para perceber o crescimento da educação a distância pública face à privada, nos anos destacados.

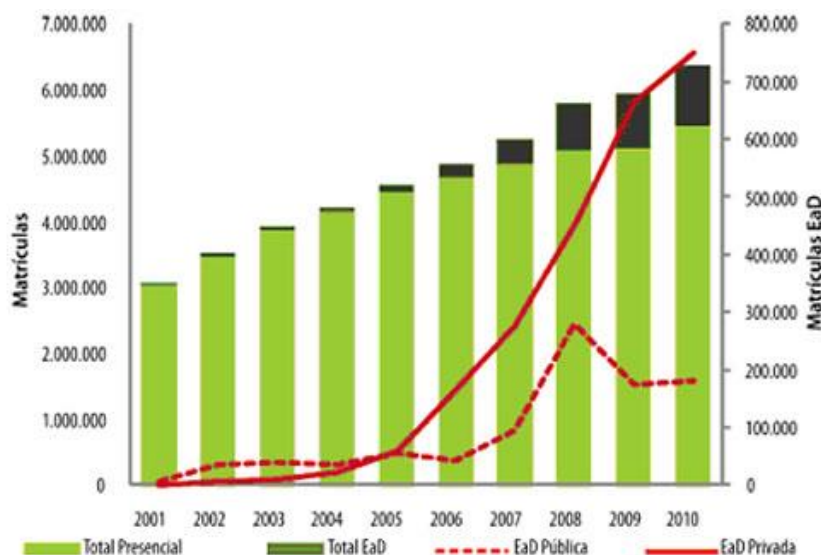


Gráfico 3: Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.

Fonte: INEP (2012).

Dentre as medidas do Decreto nº 5.622/2005, destacamos uma situação característica da experiência brasileira: os polos (e suas funções pedagógicas e administrativas). O polo é reconhecido como uma unidade de descentralização das universidades para o cumprimento de atividades pedagógicas e auxílio administrativo (BRASIL, 2005), que opera como um espaço de ligação entre tutores, estudantes e comunidade com as universidades sediadas nesse espaço. A instalação dos polos garantem ofertas de educação a distância e de realização de atividades presenciais, mostrando a preferência da experiência brasileira por situações semipresenciais de aprendizagem. Significa dizer que o investimento na educação a distância existe em uma relação contínua com a educação presencial. Os polos, além de garantirem um apoio físico descentralizado, devem garantir e assegurar o apoio aos estudantes com profissionais qualificados e com infraestrutura que permita a realização de atividades práticas.

Abrindo parênteses, ponderamos que na direção contrária, na educação presencial, foram incorporadas situações de aprendizagem denominada semipresencial, o que permite que 20% da carga horária de cursos e disciplinas possam ser ofertadas a distância. Estabelece-se assim uma relação indissociável entre ambas. Entretanto, na situação da criação da Universidade

Aberta no interior das Universidades Públicas, verificamos a persistência em manter diferenças entre as modalidades, a educação a distância é tratada como à parte, em financiamentos e propostas pedagógicas³⁵. Situação, no entanto, que se pretendeu ser contornada nas Orientações para audiência pública sobre educação a distância (2014).

Essa será uma diferença notável entre a experiência brasileira e as experiências relatadas anteriormente, visto que, nos casos português e inglês, as universidades abertas foram criadas vocacionadas para a oferta da educação a distância, enquanto, na experiência nacional, as ofertas foram agregadas à instituições tradicionalmente vocacionadas para o ensino presencial. Outra diferença refere-se a constituição das Universidades, no caso de Portugal e do Reino Unido, a Universidade se constitui como uma instituição de ensino superior, enquanto, no Brasil, surge como uma parceria entre o Ministério da Educação, as universidades públicas — instituições federais, estaduais e municipais, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) — e o governo local, em que centenas de instituições que apresentam ofertam cursos para o ensino superior — graduação, pós-graduação e extensão. Neste sentido, de acordo com Segenreich (2009), a

[...] UAB não é uma nova instituição educacional, pois, não tem sede ou endereço. O nome faz referência a uma rede nacional experimental voltadas para a pesquisa e para a educação superior (compreendendo a formação inicial e continuada), formada pelo conjunto de IES públicas em articulação e integração com o conjunto de polos de apoio presencial. (SEGENREICH, p. 215-216).

Em legislação específica, a UAB foi definida como um sistema “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (BRASIL, 2006, Art. 1º), com o objetivo de

³⁵ Em uma situação ideal, os momentos presenciais e não presenciais seriam tão bem explorados de tal forma que “não se faça mais distinção de uma forma ou “modalidade” de educação, mas sim de meios. Talvez seja esse um dos problemas das leis, portarias e decretos educacionais: elas são elaboradas no passado, com os pés no passado e, por mais que pretendam alcançar o futuro, tornam-se inadequadas cada vez mais rapidamente”. (GOMES, 2013, p. 18).

[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, Art 2º).

Integra, por um lado, às medidas de expansão e de democratização do ensino superior, estipuladas durante o Governo Lula, que tiveram a intenção de cumprir as metas do PNE (2001) de interiorizar e garantir o acesso à formação de nível superior, que até então se centrava nos grandes centros urbanos, e ampliar o número de vagas, priorizando a universalização de acesso. E por outro, constitui-se como uma possibilidade de formação inicial e continua para os profissionais da educação, em nível da pós-graduação — especializações e mestrados profissionais. Incentivando o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o fortalecimento das escolas no interior.

Esse consórcio teria como virtudes, de acordo com Mill (2012a), o incentivo para a formação e valorização dos profissionais, a complexa parceria entre as três esferas que a compõe, a aproximação das universidades com as comunidades, a multiplicidade de experiências — as instituições tem liberdade de implementar os planos condizentes com a sua realidade —, atender os anseios sociais de uma formação pública, gratuita e de qualidade. Por outro, apresenta algumas dificuldades, que entre elas, segundo esse autor, estão a falta de institucionalização da EaD nas instituições, a evasão e a permanência dos estudantes, a fragilidade da parceria entre o governo federal, o municipal e as universidades.

Acrescenta-se que ao sistema da UAB existem parcerias entre as Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) e ainda com a Sociedade

Brasileira de Matemática e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), conforme lembram Arruda e Arruda (2015).

Por ser um processo recente no Brasil, em 2015, completaram-se dez anos da regulamentação da educação a distância no ensino superior no país, há muitas lacunas a serem preenchidas e estruturadas. Entre elas, evidenciamos a institucionalização da EaD e a regularização da situação dos profissionais que atuam na modalidade, sobretudo, os tutores — presenciais e a distância.

Não discorremos sobre todas as políticas referentes à educação a distância, mas destacamos aquelas que constituíram o quadro regulatório dessa modalidade. Após o ano de 2006, uma série de decretos, portarias e regulamentos foi publicada com a intenção de delimitar os processos de credenciamento e reconhecimento, de avaliação e de qualidade para a EaD. Sem nos esquecer de que a criação de uma Diretoria de EaD (DED) na Capes estabeleceu, de acordo com Dourado (2008), uma ruptura das Diretorias da Educação Presencial e da Educação a Distância, de modo a favorecer o rompimento da dicotomia entre elas para se pensar globalmente as políticas para a formação de professores.

Mesmo que a educação a distância tenha evoluído em termos de quantidade, de experiências e de políticas, verificamos que, no último PNE (BRASIL, 2014), as metas para a educação a distância foram reduzidas. No primeiro plano a modalidade aparecia, em quase 29 metas, de forma transversal tanto nos níveis de ensino — formação de professores de nível básico, médio e superior — quanto nas modalidades, sobretudo, para a educação de jovens e adultos, e com ênfase na democratização do acesso e da ampliação de vagas no ensino superior. Já no PNE de 2014, as metas para a EaD se concentraram na integração da educação de jovens e adultos à educação profissional, por meio da EaD, e a formação de pós-graduação em nível *stricto sensu*. Sabemos que as políticas encontram-se em debate para a consolidação das Diretrizes Nacionais de EaD. Um dos últimos esforços realizados foi a publicação do “Texto Orientador para a Audiência Pública sobre Educação a Distância” (BRASIL, 2014), cujo objetivo é de “[...] a EaD que não a dissociem das exigências e padrões de qualidade para a educação superior,

mas que considerem as múltiplas possibilidades dessa modalidade educativa" (BRASIL, 2014, p. 19).

Mesmo com a expansão verificada na EaD, constatamos uma permanente dicotomia entre as modalidades presencial e a distância, que, assim como Mill (2012a), acreditamos que precisam ser superadas

[...] as modalidades são tomadas em uma bifurcação equivocada. Antes do caráter complementar a do aspecto espaço-temporal do ensino-aprendizagem, que distingue as duas modalidades, elas são concebidas com hierarquias — em que, geralmente, a EaD é tomada como uma subcategoria. (MILL, 2012a, p. 287).

Essa nossa constatação se faz na medida em que visionamos uma convergência na educação. Para tanto, estamos também de acordo com os argumentos de Gomes (2013), quando esse afirma que:

[...] A EaD precisa deixar de ser algo tratado à parte nas instituições escolares, de ser oferecida como uma abordagem, uma modalidade, um ramo de negócio ou apenas como uma oportunidade flexível de acesso à universidade. Porém, os novos paradigmas não podem valer apenas para uma 'modalidade' educacional; essa dicotomia é inadmissível e improdutiva. O meio digital já vem apontando para uma tendência à centralidade da imagem nas comunicações para novas formas de relacionamento interpessoal de ampliação dos sentidos do tempo e do espaço, para outras relações de trabalho e para a conectividade ininterrupta. Precisamos, pois, refletir sobre como a educação deve lidar com isso, de modo a fazer parte integrante e agendativa desse mundo, antes que esse mundo seja coisa do passado. (GOMES, 2013, p. 22 – grifo do autor).

Esse também é um pensamento semelhante de Dourado (2008), que acredita que as políticas precisam romper a dicotomia estabelecida entre o presencial e a distância, conforme as palavras do autor, é necessário:

[...] pensar políticas articuladas para a formação implica, portanto, romper a dicotomia entre o ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, tem contribuído para posições extremas de 'fetichização' ora do ensino presencial, ora do ensino a distância. (DOURADO, 2008, p. 910 – grifo do autor).

Conforme visto neste tópico, a educação a distância no Brasil, nos últimos anos, foi direcionada à expansão e à democratização do ensino superior, com o foco para a formação de professores, sobretudo, na UAB.

Ainda em desenvolvimento, percebemos, a partir dos argumentos de Mill (2012a), Gomes (2013) e Dourado (2008), que a dicotomia entre a educação a distância e a educação presencial ainda necessita ser superada. De tal modo, que nos propõe a pensar nos elementos da convergência na educação, que é justamente o de ultrapassar os limites entre as modalidades.

No caso de Portugal, a história da educação a distância se difere, sobretudo, no momento da constituição de suas Universidades Abertas, todavia, se assemelham nas definições de estratégia de "combater assimetrias de carácter regional e social" (PORTUGAL, 2001) e de constituir parte do plano para a educação de qualificar a população em nível superior (PORTUGAL, 2011). Ademais, devemos sinalizar que o alcance da UAb ultrapassa as fronteiras continentais e insulares desse território, pois abraça todo o espaço lusófono. No entanto, há discrepâncias em relação ao contexto brasileiro, visto que, no caso de Portugal, por não haver uma regulação específica, as lacunas comprometem a oferta de cursos a distância nas diferentes instituições.

Mesmo que Portugal tenha um histórico reconhecido internacionalmente no campo da educação a distância, sobretudo devido à existência da UAb³⁶, criada em 1988, a modalidade só foi reconhecida em 2005, através do Decreto Lei nº 42, enquanto a regulamentação para o funcionamento da UAb só foi instituída em 2011, por meio do Despacho nº 10438/2011 (alterada pelo Despacho nº 4.349/2013).

Mesmo com um excelente know-how, a UAb se enquadra no estatuto especial, conforme o artigo 19 do Decreto-Lei nº 42/2005 (PORTUGAL, 2005). Não obstante, foi em 2007, por meio do Decreto-Lei nº 62/2007, que a EaD foi aprovada. No artigo 1º desse decreto foi anunciada a regulação da educação a distância, mas até o momento, isso não foi concretizado. O que se torna algo complicado, pois, mesmo com a ampliação de matrículas e cursos, nessa modalidade, não há nada que a regule no país. No momento, existe apenas a regulação institucional da UAb, que tem um carácter específico: é uma universidade completamente virtual. Na prática, outras instituições passaram a

³⁶ A Universidade Aberta, fundada em 1988, tem em seu modelo pedagógico a vertente da educação online, fundamentada em quatro preceitos básicos: aprendizagem centrada no estudante, flexibilidade, interação e inclusão digital (UAb, 2007).

ofertar cursos ou disciplinas a distância sem qualquer critério regulador da qualidade.

Ao tentar suprir essa lacuna, um grupo de professores da Universidade do Minho realizou uma pesquisa denominada "360° Panorama *Elearning*" (DIAS, 2014), com o intuito de propor um **Guia de Qualidade para a Oferta do Elearning** no país, tal qual fez o grupo de professores da UAb em 2008, ao elaborar um guia para subsidiar a regulação da educação a distância no país (UAb, 2008).

Evidenciamos, assim como Caeiro (2014), que são necessários passos importantes em Portugal para a consolidação e a regulação da educação a distância, como a elaboração de um guia de qualidade da EaD e do *elearning*, a promoção de financiamento, inovação e investigação, além de investimentos na infraestrutura e na formação docente para a EaD.

No caso do Brasil, as Diretrizes prometem estipular critérios para a oferta de cursos no que diz respeito ao currículo, ao material didático, à avaliação, ao pedagógico, à sede e aos polos, aos profissionais e aos credenciamentos e autorizações. Mesmo com regulação específica, a modalidade necessita se efetivar nas instituições de ensino superior, pois ainda é visualizada como algo a parte das instituições. Na perspectiva portuguesa, há outro aspecto: até o momento não existe uma regulação nacional; ela existe somente para o funcionamento da Universidade Aberta, instituição histórica no país. No entanto, com a entrada de instituições tradicionais no campo da EaD, precisam ser estabelecidos critérios de qualidade e uma regulação geral. Nos planos nacionais educativos dos dois países, percebemos a ênfase na educação a distância como estratégia para a expansão de vagas no ensino superior e para o aumento da qualificação da população adulta. No entanto, quando alcançamos os documentos das associações, esses critérios parecem ter sido superados, pois eles definem educação a distância de qualidade para além do que preconizam as diretrizes e a regulação surge ofertas mistas, disponibilização de recursos educativos, estabelecimento de parcerias interinstitucionais e oferta de curso em massa *online*, baseados em uma educação em rede, aberta e flexível.

Temos percebido, até este momento, que a definição de educação a distância se transformou nos últimos anos; se até quase duas décadas atrás

era compreendida como um meio de autoaprendizagem, hoje se fundamenta na colaboração, na rede e na disponibilização de recursos digitais, sobretudo os móveis. De tal modo que, se antes a interação era restrita, hoje se espera que haja interação constante entre os sujeitos, ou seja, uma interação multidirecional. Por isso, cada vez mais, os estudantes ganham destaque no processo de aprendizagem, o que não implica descartar os professores.

Hoje a educação a distância se torna tendência na formação superior, seja ela inicial ou continuada, continuando, de todo modo, ligada à formação profissional, assim como as primeiras experiências, no início do século XIX. No entanto, agora a EaD alia diferentes métodos de aprendizagem e recursos, síncronos ou assíncronos, dentro ou fora dos ambientes virtuais de aprendizagem, em redes sociais, vídeos, jogos, recursos móveis, realidade aumentada e outros. A educação a distância, ao estabelecer critérios de qualidade, ganha adeptos e, aos poucos, vem se tornando uma possibilidade formativa, perdendo o estigma de formação de segunda categoria.

Entre diferenças, semelhanças e tendências sobre a definição de educação a distância entre Brasil e Portugal, podemos afirmar que, no caso brasileiro, a educação a distância passou por uma mudança de definição significativa. Se em 1998, por meio do Decreto nº 2494, a EaD era definida como uma forma de ensino baseada na autoaprendizagem, mediada por recursos didáticos, em 2014, por meio do texto norteador para alterar a legislação dessa modalidade, encontramos a seguinte definição:

[...] a EaD é uma modalidade educativa cuja mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem efetiva-se por meio da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e profissionais do magistério (docentes e tutores) e desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2014).

Destacamos que os processos de aprendizagem são mediados por tecnologias informacionais, apoiados por profissionais do magistério, ou seja, mesmo estando em tempos ou espaços diversos, o estudante está acompanhado por profissionais, sejam docentes ou tutores.

Nos documentos portugueses, na tentativa de combater as assimetrias de carácter regional e social, o enfoque passou da formação profissional para a

perspectiva de oferecer à população uma possibilidade de formação ao longo da vida.

Destacamos, entretanto, que, em ambos os países, a educação a distância fez parte dos planos de alavancar a formação superior e de promover uma educação continuada.

3.4 A relação das disciplinas a distância no ensino presencial: a compreensão a partir da análise documental

Após essas justificações históricas e políticas, em que procuramos sinalizar algumas problemáticas, no ensino superior, sobre a oferta de disciplinas a distância no ensino presencial, continuamos a buscar essa relação em uma análise documental, que contemplou 43 documentos divididos entre documentação brasileira — Legislações gerais sobre a educação, Legislação da educação a distância, Legislações específicas sobre a Universidade Aberta do Brasil, Referencias de qualidade e Documentos complementares — e portuguesa — Documentos gerais da educação, Documentos de regulação da Universidade Aberta, Documentos sobre o ensino superior e profissional, Proposta de regulação e qualidade na EaD.

Esta análise foi realizada contemplando as categorias e subcategorias: 1) Modalidades educativas no ensino superior – presencial e a distância; 2) Convergência na educação – a) Materiais didáticos e tecnológicos, b) Convergência das modalidades; 3) Integração entre presencial e a distância – a) Blended learning – turmas mistas – semipresencial, b) Tempo: síncrono e assíncrono, c) Centros Locais de Aprendizagem (CLAs) e Polos; 4) Relações pedagógicas. Para buscar responder: Seria possível, a partir de definições regulatórias estabelecer a convergência na educação? De que modo estes documentos se referem à convergência? Semipresencial seria uma forma de convergência?

3.4.1 Modalidades educativas no ensino superior — presencial e a distância

Nesta categoria, Modalidades educativas no ensino superior — presencial e a distância, buscamos distinguir e caracterizar o que se entende por educação presencial e a distância, nos documentos analisados, além de verificar o desenvolvimento da conceituação de educação a distância, ao longo de quase vinte anos, desde seu primeiro registro regulatório.

Não encontramos de forma recorrente diferenciação entre as modalidades. De modo geral, houve referência à educação a distância e às suas características.

Entretanto, identificamos que essa distinção se refere às tecnologias e aos meios, aos hábitos, à regulação e à institucionalização. No “Documento de Recomendações, ‘Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional’ (2005, p. 2 – grifos nossos)”, consta que “[...] as diferenciações entre a educação presencial e a educação a distância *são mais de cunho tecnológico e de meios* do que propriamente de fundamentos e objetivos.”.

Entendemos com essa afirmação que, os fundamentos e os objetivos são comuns entre as modalidades, pois, independente de qual seja, estamos sempre falando de educação e seu processo de ensinar e aprender. Na história da educação a distância, verificamos a ligação direta com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Entretanto, também sabemos que cada vez mais estas tecnologias tem feito parte do cotidiano das instituições escolares.

Ao passo que as tecnologias e os meios são incorporados à educação presencial, questionamos: Qual de fato passa a ser a diferença?

Evidentemente só o uso de tecnologias e de meios não traz inovações, nem à educação a distância ou à educação presencial. Entretanto, quando são incorporadas estratégias pedagógicas a uso destas tecnologias, que repensam os tempos e os espaços da educação, trazem contributos para se pensar em projetos inovadores para a educação. Assim, a novidade não seria a educação a distância, pois,

[...] mesmo a presença do professor ou dos alunos em tempo e espaço diferidos, como reza a definição legal da EaD não é de fato, uma inovação. Há muito a escola solicita trabalhos domiciliares e, afinal de contas, os estudos sobre

aprendizagem nos mostram que não dominamos inteiramente esse processo, e que aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e tempo, inclusive independente de termos de consciência de sua ocorrência naquele momento. (GOMES, 2013, p. 18).

Merece destaque essa compreensão de que independente da forma que se estuda, todo e qualquer lugar podem se constituir espaços de aprendizado. O distanciamento se compõe como parte deste processo. Valle (2014) entende que é preciso um distanciamento entre si e o que se deseja ser. Assim, nos construímos e aprendemos.

O uso das tecnologias na educação a distância provoca renovações nos hábitos de estudos, por toda a flexibilidade suposta. Dessa maneira, torna-se parte das competências de um estudante de EaD gerir o tempo e os espaços de estudos, incentivando a sua autonomia. Essa constatação foi localizada em dois documentos (de forma idêntica) — Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância (2000) e Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (2003).

[...] considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 2000, p. 2; BRASIL, 2003, p. 3)

Nessa diferenciação, pontuamos, conforme sugerem os documentos, que estudar a distância possibilita o desenvolvimento da autonomia, uma vez que será o próprio estudante a gerir o seu tempo, o seu espaço, a sua relação com os professores e colegas, com o material. Outro ponto a sublinhar é que a educação a distância se prevê associada à educação presencial, pois, hora as atividades acontecem a distância, hora presencialmente.

Mesmo que se constate diferenças entre elas, também se verifica a existência de uma relação próxima e indissociável, sobretudo, em projetos

de educação a distância que preveem situações presenciais. No caso do Brasil, inclusive, prevê-se a obrigatoriedade desses momentos, nomeadamente, nas situações de estágios, de defesa de trabalhos ou de prática em laboratório (BRASIL, 2005). A proximidade entre elas também está prevista em Portugal. No Despacho nº 17.035 (PORTUGAL, 2001), por exemplo, encontramos a seguinte orientação: “[...] a formação à distância compreende uma componente de ensino-aprendizagem à distância com tutoria e uma componente presencial, materializado pela realização de sessões em locais específicos e com objectivos determinados.” (PORTUGAL, 2001).

De qualquer forma, seja educação a distância ou educação presencial, o foco do ensino superior deve ser uma educação cidadã. Existem diferenças, mas é preciso que os objetivos e os fundamentos da educação prevaleçam, conforme explicitado no “Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância”:

[...] o ponto focal da educação superior — seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância — é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre as disciplinas e suas metodologias, bem como o diálogo do aprendiz consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (BRASIL, 2002, p. 15).

Por isso, é necessário que a luta por uma educação de qualidade seja constante. Independente da modalidade, a educação deve ser inovadora e integrada e com abertura para novas possibilidades e diálogo.

Ademais gostaríamos de destacar que a educação a distância não deve ser limitada ao uso de tecnologias ou às metodologias tradicionais, isso reduziria as experiências pedagógicas e as possibilidades de inovação. Conforme o “Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância”, é preciso compreender que:

[...] a EaD não se constitui em metodologia, mas como modalidade educativa que se organiza por meio do tripé metodologia, gestão e avaliação, que, por sua vez, devem se

materializar na ação articulada entre as políticas, o PDI, as Diretrizes Curriculares e o PPC. Trata-se de questão fundamental, pois a compreensão da EaD como metodologia é reducionista e tecnicista, sendo uma concepção amplamente divulgada no campo a ser superado, enquanto que, como modalidade educativa, *a EaD é entendida como processo pedagógico amplo que articula espaço e tempo* e, desse modo, a proposta de política de educação superior e EaD deve ser delineada institucionalmente envolvendo a sede e eventuais polos, cuja natureza, identidade e dinâmicas formativas devem considerar a legislação e os parâmetros de qualidade para educação superior *permitindo desse modo múltiplas metodologias e dinâmicas, as quais, ao atender os padrões de qualidade, a articulação ensino e pesquisa, os princípios de avaliação e regulação da educação superior, contribuem para enriquecer o processo formativo, conformando a qualidade da formação oferecida pelas IES.* (BRASIL, 2014, p. 13 – grifos nossos).

O destaque para esse trecho requer atenção em dois pontos: o primeiro, a educação a distância não é uma metodologia, mas uma modalidade composta pela tríade metodologia, gestão e avaliação; o segundo, a educação a distância deve estar inserida na instituição como parte integrada e não como adendo. Dessa forma, deveriam ser acrescentados nas experiências de educação a distância, elementos essenciais para o ensino superior: a pesquisa e a extensão.

Constatamos, por um lado, que existe uma relação entre elas e, por outro, verificamos que ainda é preciso que essa modalidade se institucionalize no Brasil, sobretudo, as experiências da UAB³⁷, que se realizam por consórcio entre MEC, IES e governos locais. No caso de Portugal, mesmo existindo uma institucionalização, consubstanciada, em sua UAb, ainda carece de regulamentação.

Em linhas gerais, verificamos que a educação a distância e a presencial foram distinguidas pelas tecnologias e meios e pelos hábitos e nessa exige-se mais autonomia por parte do estudante. De toda maneira, possuem em comum seus fundamentos e objetivos, preveem como finalidade a aprendizagem. Ademais, constatamos uma relação imprecisa entre elas. Pois, ao mesmo tempo em que a educação a distância contempla a componente presencial, no

³⁷ Tanto Brasil quanto Portugal possuem instituições com o mesma denominação, possuem características históricas distintas, que serão estudadas nas categoria e subcategorias subsequente, e suas siglas possuem pronúncia idêntica, embora grafias diferentes: UAB, Universidade Aberta do Brasil, e UAb, Universidade Aberta de Portugal.

caso do Brasil com caráter obrigatório, o inverso não acontece (isto é, existe a possibilidade de). No entanto, reconhecemos o distanciamento entre elas pela ausência de regulamentação e de institucionalização.

Devido a essa relação imprecisa entre a educação a distância e a presencial, constatamos que os documentos referem, algumas vezes, como a primeira “complementar” ou “alternativa” para a segunda. Entendemos que, o fato de termos focalizado os documentos para a EaD, podemos ter comprometido essa análise pela ausência de uma contrapartida, sobretudo, para entender a relação entre as modalidades. De qualquer maneira, justificamos que a escolha dos documentos para EaD se deu porque acreditávamos que o processo de convergência se daria por meio da integração das disciplinas EaD no ensino presencial.

A perspectiva complementar foi mencionada na Lei nº 49 (PORTUGAL, 2005), pois estabelece que “[...] o ensino a distância, mediante o recurso aos multimídia e às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma *complementar do ensino regular mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar.*” (grifos nossos). Essa perspectiva também foi sugerida no **Livro verde: Sociedade da Informação no Brasil**, que destaca: “[...] a disseminação da Internet nos anos recentes tem feito ressurgir com novo ímpeto o interesse em *Educação a Distância como mecanismo complementar, substitutivo ou integrante de ensino presencial.*” (TAKAHASHI, 2001, p. 46 – grifos nossos).

O requerimento de ações complementares se apoia em argumentos de que vivências a distância não seriam suficientes, tem de ser acrescida de experiências presenciais, conforme o “Relatório da Comissão Assessora para Educação superior a Distância”:

[...] em face do atual estágio de desenvolvimento de recursos pedagógicos e tecnológicos e dos objetivos de formação dos diferentes tipos ou formas de cursos, sobretudo no nível superior, que a aquisição de competências, habilidades e princípios éticos acadêmicos e profissionais, especialmente nos cursos de graduação, requer atividades presenciais e momentos de interação face a face. E estes não se restringem apenas aos exames finais de aferição, mas incluem: aquisição de comportamentos de convivência organizada; práticas em laboratórios, treinamentos e estágios; momentos de aprendizagem, em atividades cuja complexidade requeira a

intersubjetividade; elaboração e aplicação de conhecimentos que requeiram interação na solução de problemas, com a presença de docentes e colegas. Sempre que esses requisitos do processo de ensino aprendizagem não puderem ser inteira ou satisfatoriamente tratados de modo não presencial ou 'virtualizados', deverão ser propiciadas interações e atividades presenciais, ou face a face. (BRASIL, 2002, p. 29. – grifo no original).

A noção de complementariedade aparece assim, como uma forma de agregar, de uma modalidade ser suporte da outra, da necessidade de existirem não de formas isoladas, mas de formas integradas, conforme constatamos anteriormente.

Entretanto, essa dimensão de complementariedade corrobora com as impressões de Mill (2012a), Gomes (2013) e Dourado (2008), de que a educação a distância e a educação presencial estabeleceriam um relação dicotômica, em que seriam estabelecidas hierarquias entre elas, na qual a EaD se constituiria como uma subcategoria.

Buscando compreender as definições de convergência na educação, por meio da análise documental, apresentamos no tópico a seguir a categoria que denominamos “convergência na educação”.

3.4.2 Convergência na educação

Uma das intenções deste estudo foi a de verificar como a convergência era mencionada nos documentos selecionados. No momento da realização da análise de conteúdos, encontramos duas dimensões, as quais as definimos como subcategorias de análise: material didático e tecnológico e convergência das modalidades. Talvez por inocência achássemos que iríamos conseguir detectar nesses documentos a definição de convergência, entretanto, esta análise nos indicou referências ao que vamos considerar elementos para a constituição da convergência na educação, nomeadamente, as tecnologias e os materiais.

Estas subcategorias se completam quando encontramos um edital (BRASIL, Edital nº 015/2010/CAPES/DED), que visava fomentar iniciativas que promovessem a convergência, que entendemos como sugestão para a

convergência. Nessa direção, apresentamos as subcategorias: “Materiais didáticos e tecnológicos” e “Convergência das modalidades”.

3.4.2.1 *Materiais didáticos e tecnológicos*

Dentre as perspectivas da convergência, talvez, a mais perceptível seja a tecnológica, conforme veremos no próximo capítulo. Da mesma maneira, a convergência de materiais e de recursos tecnológicos foi a que mais se evidenciou na análise. Interessante notar que, em momentos distintos da história recente da educação a distância, foram estabelecidas recomendações para que os materiais fossem elaborados tendo em vista a convergência de mídias. Esta afirmação se confirma partir dos "Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância" (2000) ³⁸; do "Relatório da Comissão para a EaD" (2002) ³⁹; e das “Referências de qualidade para a EaD” (2007) ⁴⁰, que de forma quase idêntica recomendam a convergência e a integração dos materiais:

[...] recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, *explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.* (BRASIL, 2007, p. 14 – grifos nossos).

Nessa perspectiva, recomendava-se o uso integrado de diferentes linguagens, tecnologias e materiais com o intuito de favorecer momentos de aprendizagem flexíveis. Atualmente essa discussão acresce do uso de diferentes “Recursos Educativos Abertos (REA)”, que incluem cursos

³⁸ Publicado dois anos após a primeira regulamentação da EaD — Decreto nº 2494 de 1998 (BRASIL, 1998), pretendia indicar, como o próprio nome faz referência, os critérios de qualidade para os cursos na EaD.

³⁹ Formulado por uma comissão composta por docentes e pesquisadores do campo da tecnologia na educação com o objetivo de reelaborar as normas que regulamentavam a oferta da EaD.

⁴⁰ Publicado dois anos depois da regulação que até momento rege a EaD no país — Decreto nº 5622/2005 (BRASIL, 2005), sem fins legais para orientar os critérios de qualidade nos cursos desta modalidade.

completos, materiais de curso, módulos, livros didáticos, vídeos, testes, softwares.

Essas recomendações fazem ainda mais sentido, no momento em que são incorporados os Ambientes virtuais de aprendizagem “[...] permitem agregar e fazer convergir diversas linguagens (som, imagem, gráfico, vídeo) e mídias (impresso, radio, TV, cinema), que, por sua vez, potencializam a leitura e a aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 5666). A diversidade de recursos e de materiais, a partir de diferentes fontes de informação e de conteúdos favorece o desenvolvimento dos diferentes estilos de aprendizagem que se referem aos traços cognitivos, afetivos e fisiológicos dos indivíduos, conforme afirma Goulão e Barros (2014). Dessa forma, recomenda-se que os recursos e materiais a serem utilizados na mediação para a educação a distância devem ser múltiplos e testados para atender as necessidades requeridas para cada contexto.

A educação a distância continua a se utilizar de múltiplos recursos, porém, foi com o uso de ambientes virtuais que se abriram as possibilidades de interação, de colaboração e de acesso a qualquer parte do mundo

[...] como cassete vídeo e áudio, rádio e televisão educativas, e simultaneamente CD's, DVD's, Internet e sistemas de gestão de aprendizagem. Naturalmente que os recentes desenvolvimentos tecnológicos, nomeadamente de conectividade e internet, abriram novas possibilidades, viabilizando encontros virtuais que facilitam o contato com especialistas de diferentes áreas, ao mesmo tempo [em] que a colaboração acadêmica promove a partilha de ideias e o acesso a recursos de aprendizagem disponíveis em qualquer parte do mundo. (UAb, 2008, p. 27-28).

No “Relatório de Gestão da SEED” (BRASIL, 2009), verificamos que a antiga secretaria tinha entre as diretrizes para a oferta da TV Escola a convergência de diferentes linguagens e tecnologias com o objetivo de enriquecer os processos de aprendizagem, conforme o documento:

[...] Integração e, sempre que possível, convergência entre diferentes tecnologias e linguagens, para que o uso harmônico e articulado dos múltiplos recursos disponíveis facilite o fazer interdisciplinar e a contextualização dos conhecimentos, torne mais dinâmica a sala de aula e contribua para a riqueza do processo educativo, assim como de incrementar a infraestrutura. (BRASIL, 2009, p. 11-12).

Nessa direção, a convergência dos materiais constitui um sentido positivo, na medida em que assume que proporcionará momentos ricos e flexíveis de aprendizagem, possibilitando a interação de múltiplos sujeitos.

Outra noção de convergência que cabe a este tópico é a convergência tecnológica⁴¹, localizamos a menção no **Livro verde: Sociedade da Informação no Brasil** (TAKAHASHI, 2000), em que a educação a distância se constitui como um dos elementos impulsionadores para o Brasil a adentrar na sociedade da informação. Nessa publicação, a convergência tecnológica refere-se ao processo de transformação digital dos conteúdos, da computação e da comunicação:

[...] que significa convergência da base tecnológica [...] decorre do fato de se poder representar e processar qualquer tipo de informação de uma única forma, a digital. Pela digitalização, a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, voz, imagens etc.) e os conteúdos (livros, filmes, pinturas, fotografias, música etc.) aproximam-se vertiginosamente — o computador vira um aparelho de TV, a foto favorita sai do álbum para um disquete, e pelo telefone entra-se na Internet. (TAKAHASHI, 2000, p. 4).

A perspectiva de convergência apresentada neste documento, que inclui, para além da educação, as dimensões do mercado de trabalho, dos serviços para a cidadania, dos conteúdos e da identidade cultural, do e-governo⁴², das pesquisas tecnológicas e da infraestrutura, assentam-se em diretrizes para direcionar a entrada do Brasil na sociedade da informação, em que o conhecimento, a educação, o desenvolvimento científico e tecnológico são elementos-chave.

Na análise documental, a convergência de materiais e de tecnologias destaca-se pela referência direta à noção de convergência, entretanto, não queremos nos apegar somente a essa dimensão, por que, daria um viés tecnicista a este estudo, por um lado, e, reconhecemos que o elemento essencial da convergência se faz por meio das relações estabelecidas tendo as

⁴¹ Essa dimensão da convergência será tratada de forma mais aprofundada no quarto capítulo.

⁴² E-governo, de acordo com Takahashi (2000), refere-se à disponibilização de informações ou serviços em um website, ou mesmo portal de uma instituição pública e a disseminação seletiva de informações ou acesso a serviços para o cidadão.

tecnologias como mediadoras, por outro. A compreensão de convergência poderia ser mais ampla, abarcando para além da dimensão tecnológica o cunho didático-metodológico. Nessa direção, concordamos com as ideias de Mallmann e outros autores (2013), que afirmam que convergência implica a interface tecnológica, mas acima de tudo, a organização didático-metodológica sintonizada às inovações, independente da modalidade, do tempo ou do espaço geográfico, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O que significa que para a convergência na educação acontecer não será determinante a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem, mas ações de interatividade, interação, colaboração efetivadas.

3.4.2.2 *Convergência das modalidades*

Encontramos mais uma referência à convergência, desta vez, somente em documentos brasileiros; os “Referenciais de Qualidades para EaD” (2003) — que indica a necessidade de superar a noção de modalidade e pensar em educação — e o Edital nº 015/2010/CAPES/DED — que propõe o financiamento de projetos que pretendem promover a convergência no ensino superior.

Nos “Referenciais de qualidade para EaD” (2003), a convergência se vislumbra como uma sinalização para o futuro, em que prevê uma harmonização das modalidades e superação da distinção entre as modalidades:

[...] As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada — a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, *em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância* (BRASIL, 2003, p. 3-4 – grifos nossos).

Concordamos com essa afirmação e esperamos que logo se concretize, entretanto, sabemos que a convergência é um processo, e que, portanto, conseguimos visualizar alguns elementos da convergência na educação do presente. Do mesmo modo, concordamos com Saldanha (2008, p. 8), que entende ser necessário superar a "[...] Educação a Distância como alternativa à educação presencial, pois as expressões 'presencial' e 'a distância' não seriam referências alternativas para o processo educacional." . Isso porque a

[...] distância, ou a não contiguidade espacial, deixa de ser elemento definidor, pois é possível relativizar a presença e a proximidade de um professor, por exemplo, em uma sala de aula lotada, ao mesmo tempo em que se relativiza a distância de um professor que se faz virtualmente próximo por meio de aulas em *webcast*, por transmissão via satélite ou em dispositivos *online* que permitem certa interação. Acrescente-se a isso que, em muitos casos, as práticas pedagógicas de cursos presenciais vão integrando aspectos de mediatização eletrônica na interação entre professor e aluno, numa complementação das atividades em sala de aula. (SALDANHA, 2008, p. 8).

Assim, mesmo existindo distanciamento físico ou temporal, o desenvolvimento dos processos educativos ocorre. Tanto a distância quanto a presença podem ser verificadas por mais ou menos atuações nos ambientes virtuais de aprendizagem, conforme verificaremos no último capítulo deste trabalho. Esse distanciamento auxilia na criação e no desenvolvimento de novas experiências pedagógicas.

Na medida em que "[...] cursos tradicionais ampliem a utilização de recursos virtuais e cursos a distância incorporarem mais atividades presenciais ao vivo, ficará cada vez mais difícil de separar essas modalidades de ensino." (TORI, 2010, p. 29).

Acrescentamos a compreensão de Nunes (2009), que espera para um futuro próximo a prática frequente de atividades convergentes educação presencial e a distância:

[...] as próximas décadas certamente assistiremos a um fenômeno que já está em curso há pelo menos 20 anos: a integração entre educação presencial e a distância. A convergência entre esses dois modelos já existe, na prática, em vários lugares, mas é provável que passe a se constituir

norma e prática corriqueira de todos os sistemas. Essa nova maneira de educação, na qual a presencialidade se dará por um amálgama de formas e usos de tecnologias, ainda não tem nome, mas para que possamos entender esse movimento, nada melhor que conhecer um pouco, mesmo que em rápidas pinceladas, esse processo que vem há alguns séculos se desenvolvendo mundo afora. (NUNES, 2009, p. 2).

Entretanto, o que esse autor diz não ter nome, entendemos como convergência, mas acrescido desse amálgama de formas e de usos de tecnologias, as relações sociais estabelecidas, tanto em espaços físico como virtuais, com o objetivo de ensinar e aprender.

Por isso, reforçamos em dizer que não significa a substituir a distância por presencial, mas, em concordância com Rezende e Dias (2010), “[...] melhorar a qualidade de ambos, que coexistem nos dias de hoje. Não se trata de substituir um modo de aprender por outro.” (REZENDE; DIAS, 2010, p. 13).

A coexistência de ofertas de presencial e a distância em uma mesma universidade, como a possibilidade convergente entre elas, foi sugerida por Peters (2002), ainda como um plano para o futuro:

[...] em universidades futuras, que ofereçam didáticas tanto no estudo com presença quanto no tele estudo e que sirvam em volume ampliado de redes de meios de informação e comunicação eletrônicos (*mixed mode universities*), surgirá mais outro tipo de educação a distância. Ela poderá tornar em consideração de modo extraordinariamente flexível as necessidades dos estudantes, também dos estudantes em idade adulta intermediária ou já mais avançada. O modelo didático dominante será, nesse caso, o estudo autônomo, autogerido, no qual os próprios estudantes decidem sobre o uso das ofertas didáticas feitas por diferentes meios e aproveitam o considerável espaço livre concedido para isso com base em estratégias próprias — desde o intensivo contato social num pequeno grupo de tutoria até o estudo autogerido num ambiente didático digital e a troca de ideias via *computer mediated communication* com outros estudantes através da rede eletrônica. (PETERS, 2002, p. 43).

Ou seja, na perspectiva de Peters as universidades passam a ser mistas em suas metodologias. O que significa possuírem ofertas presenciais e a distância, em que a decisão sobre qual percurso seguir é opção do estudante. Porém, é necessário sublinhar mais uma vez que não pretendemos restringir a convergência na educação somente no que se refere ao presencial e a

distância. Entretanto, nesse enxerto, a possibilidade de formação de grupos, a troca de ideias e a escolha autônoma dos estudantes tornam-se relevantes para indicarmos alguns caminhos para a convergência. Observamos novamente a menção sobre a flexibilidade, o que implica dizer que esse é um dos elementos essenciais da convergência.

O desenvolvimento das tecnologias digitais estaria possibilitando uma equalização entre o presencial e a distância, conforme sugere Andrade (2011):

[...] dizer que a educação presencial jamais poderá ser superada pela EaD é uma afirmação que subestima os avanços tecnológicos futuros. Talvez o termo 'superada' não é o mais adequado, pois traz uma noção de concorrência entre as duas modalidades de ensino, o que de fato não é bem verdade. Equalizar é, talvez, o termo mais indicado para esse fenômeno. As TIC estão equalizando as duas modalidades. Não sabemos o que virá, mas é quase certo que no futuro a EaD será tão presencial quanto o próprio ensino presencial. Isso porque as TIC estão inovando em todas as dimensões e diminuindo o sentimento de distância. Mesmo algumas especificidades do ensino presencial estão deixando de ser obstáculos no processo evolutivo da EaD (laboratório remoto, laboratório 3D). (ANDRADE, 2011, p. 30).

Na compreensão de Andrade, a concorrência entre elas seria deixada de lado, na medida em que o presencial incorpora tecnologias interativas e a distância introduz mais encontros face a face. Nessa dimensão, verificamos que a equalização entre elas se daria pelas tecnologias, pelos métodos e pelas práticas.

Reconhecemos que esse amalgama sugerido faz mais sentido em situações de educação a distância online, que promovem reflexões sobre o espaço e o tempo escolar e que modificam as relações dos professores. Dessa forma, a convergência das modalidades,

[...] assim como a relação professor-aluno em rede, talvez os usos escolares do tempo e do espaço — herdados de modo quase intacto do velho dispositivo pedagógico — devam também ser repensados e reformulados de forma radical. Um possível caminho para atingir essa meta seria incorporar as modalidades cada vez mais em voga de e-learning ou educação a distância. (SIBILIA, 2012, p. 192).

Nas citações acima, a convergência se evidencia como um plano para o futuro, daqui a vinte anos! Acreditamos, no entanto, que já vivemos situações de convergência, mas, como referido, isso é um processo.

E, nesse processo, um dos passos a concretização da convergência seria a destabulização de algumas noções tradicionalmente concebidas, tais como: a hierarquização entre o presencial e distância e a dicotomia entre elas. Para tanto, é preciso superar a noção de modalidades, avançar na compressão de que a integração entre educação presencial e a distância se restringe a aspectos tecnológicos e reorganizar modelos institucionais, garantindo mais flexibilidade ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, ampliando os espaços e tempos educativos por meio de atividades online, não restritos a 20%.

Assim entendemos que, a convergência não pode ser compreendida somente como a integração da educação presencial e a distância. Apesar de termos essa ideia como hipótese inicial e construído parte do nosso trabalho nesta dimensão, percebemos ao longo da investigação, que essa análise seria restrita e incompleta. O que queremos dizer é, a convergência na educação não se reduz à convergência de modos de ensinar e aprender a distância ou presencialmente, e tão pouco pode ser definidas por políticas, pois, acreditamos que a convergência acontece por meio de ações cotidianas, que levam as modificações das legislações e das orientações para a elaboração de um novo projeto educativo.

De outra forma, localizamos a convergência na dimensão das modalidades. O “Edital para o Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos cursos de Graduação” (Edital nº 015/2010/CAPES/DED) foi aberto a todas as instituições de ensino superior público que tivessem um projeto de incentivo e integração das modalidades:

[...] incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB, *por meio do fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação no universo educacional dos cursos de graduação presenciais.* (BRASIL, 2010 – grifos nossos)

Esse edital tinha como objetivo:

[...] favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, *baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB*; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica *que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária*. (BRASIL, 2010 – grifos nossos).

Nesse Edital, a convergência de modalidades tem em sua base o uso das tecnologias da informação e comunicação, conforme grifos no texto, porém, sem muitas indicações para sua realização (o que provavelmente fica a critério das instituições). Apesar de não termos tido a oportunidade de conhecer os projetos realizados pelas instituições ganhadoras do edital, mas deixamos como sugestão a realização de um estudo sobre os projetos e atividades realizados e suas estratégias de concretização da convergência.

Interessante notar que foi uma iniciativa da Diretoria de Educação a Distância, o que nos faz supor que tramita entre os gestores da EaD no país essa perspectiva de convergência das modalidades. Mas, ao que parece, ainda muito centrada em questões tecnológicas.

Nesses documentos, ao indicar a noção de convergência, esta transparece de duas formas: a de uma educação combinada e em harmonia, que não haja distinção em educação no futuro e, de outra, como a convergência de modalidades baseado nas tecnologias. Devemos ponderar indicando que a convergência não é uma tendência, é parte da educação do presente e que não se faz somente fundamentada nas TDIC.

3.4.3 Integração entre presencial e a distância

Definimos categorias distintas — convergência na educação e integração de presencial e a distância — pois temos como compreensão de que se compõe de formas distintas. Isso quer dizer, a integração das modalidades se constitui como um dos elementos da convergência. Integração e convergência aparecem quase como sinônimos, entretanto, verificamos, em

nosso estudo, que as referências à integração entre o presencial e a distância têm uma tendência a indicar caminhos tecnológicos de apoio aos estudos, sem mencionar ou indicar caminhos de que forma, ou com qual suporte teórico-pedagógico isso será feito. Para tanto, faz-se necessário entender quais os elementos compõe esta integração. Nesse sentido, consideremos relevante ter os aspectos das definições de *blended learning*, turmas mistas e semipresencialidade em uma subcategoria específica, assim como a elucidação do que são os polos e os centros locais de aprendizagem, o modelo e as relações pedagógicas e as definições temporais de sincronidade e assincronicidade.

3.4.3.1 *Blended learning* — ensino misto — semipresencial

Esta subcategoria, *Blended learning* — ensino misto — semipresencial, apresenta três denominações em seu nome, pois expressam algo comum: o uso de recursos tecnológicos em sintonia com experiências presenciais. Porém, enquanto o *Blended learning* e ensino misto são sinônimas em línguas diferentes e não se definem pela porcentagem de atividades presenciais ou a distância, mas pela mudança significativa de métodos pedagógicos que tem como princípio a colaboração; o semipresencial se define pela possibilidade de usar as tecnologias da informação e comunicação em 20% da carga horária de cursos presenciais. Entretanto, mesmo com similaridades, Kanuka e Rourke (2013, p. 20) encontraram dificuldades em “[...] elaborar um sentido para o *blended learning* de forma geral é algo difícil, pois as definições do *blended learning* são amplas, resultando ambiguidade”⁴³. Essa dificuldade também se dá pela variedade de nomenclaturas possíveis que definem os processos de comunicação e interação entre os estudantes dentro e fora de sala de aula, utilizando-se de recursos comunicativos.

Afinal, conforme nos lembra Lencastre (2012, p. 45):

⁴³ Tradução livre para: “Making sense of the literature on *blended learning* in the aggregate is difficult, as definitions of *blended learning* vary widely, resulting in a pervasive ambiguity” (HANUKA; ROUQUE, 2013, p. 20).

[...] construir espaços de educação online não se limita à transferência para o AVA dos conteúdos passados e organizados para a formação presencial, caso contrário transformamos o [Ambiente Virtual de Aprendizagem –] AVA num repositório de informação e não num espaço de interação, de partilha, de colaboração e cooperação, isto é, num espaço de verdadeira aprendizagem.

Significa que a utilização das TDIC sem propostas inovadoras não se configura como uma experiência mista ou de *blended learning*. A isso poderíamos dar o nome de ensino apoiado em tecnologias.

Nos documentos analisados, essas confusões continuam e dificultam as definições. De qualquer forma, verificamos que, cada vez mais, percebe-se a necessidade, cada vez mais recorrente, das experiências mistas, sejam nas experiências presenciais ou a distância:

[...] a evidente necessidade de incorporação das TIC nos sistemas educativos tem levado à emergência de soluções 'mistas', quer no contexto de instituições presenciais, quer no contexto de universidade de educação a distância. A razão de base que está na origem da emergência do ensino misto (*blended*) é sem dúvida a ideia de que tal forma de ensino pode recolher, em simultâneo e de forma eclética, as vantagens da interação face a face e as vantagens da educação mediatizada, nomeadamente da comunicação mediatizada por computador. Os recursos a sistemas mistos ocorrem quer em instituições de ensino presencial, quer em departamentos de ensino a distância de universidades presenciais, quer em universidade propriamente de ensino a distância. No entanto, em todas as soluções de *blended learning* (*b-learning*) são igualmente boas para cada um destes contextos. Uma solução de *b-learning* só é boa e útil se conseguir beneficiar dos pontos fortes de cada uma das modalidades de ensino, sem, no entanto, incorporar os pontos fracos de qualquer delas. (UAb, 2007, p 19-20 – grifo no original).

Esse trecho foi encontrado em um documento produzido por docentes da UAb, que vislumbrava apresentar ao Ministério da Educação Português as necessidades, a importância e as novidades a respeito da educação a distância, para que, assim, essa modalidade pudesse ser regularizada no país. Por ter experiência de 25 anos na oferta de educação a distância, essa Universidade se torna referência para as demais instituições lusitanas que tentam acompanhar as transformações no campo educativo. E mesmo com

sua natureza a distância, apontou as renovações educativas requeridas nos últimos anos.

Em outro documento da mesma universidade, encontramos outra denominação a de “cursos mistos”, que menciona também a dificuldade de definir a quantidade ideal de encontros presenciais e a distância. Por sua vertente, a distância, no entanto, refere-se aos encontros no mesmo espaço físico como algo secundário. Tanto assim, que somente se destinam ao 2º e 3º ciclo, que correspondem ao mestrado e ao doutorado, evidenciando que os encontros não devem ultrapassar 25% da carga horário dos cursos:

[...] o desenho de cursos mistos implica a busca de equilíbrios difíceis entre a quantidade de interação face a face e online e a natureza do ensino que pretende proporcionar a cada uma das modalidades. Do ponto de vista da educação a distância de um curso misto a interação face a face deve ser considerada como meramente secundária e ser utilizada apenas como fator de socialização dos estudantes, utilizada como um momento laboratorial, residencial ou em sessões presenciais mais distribuídas e com uma maior diversidade de funções. Estão nesse caso sessões de apresentação inicial de estudantes e professores, apresentação de regras e procedimentos, discussão de trabalhos e projetos, realização de tarefas práticas, resposta a questão a dúvidas dos estudantes, apresentação e discussão dos trabalhos finais. [...] Nesse contexto, e tendo em conta a identidade e os condicionalismos especiais da Universidade Aberta, a modalidade de classe mista se configura a variante do 2º (e 3º ciclo) tem como pressuposto base que a maioria das atividades de ensino aprendizagem se organiza de modo virtual, podendo haver lugar a seções presenciais de até no máximo de 25% das horas de contato. (UAb, 2007, p. 32-33).

A definição de no máximo 25% da carga horária foi instituída pelo Despacho nº 17.035 (PORTUGAL, 2001), que ainda inclui que os encontros não devem ultrapassar 6 horas diárias.

No Brasil a definição de semipresencial ocorre no caminho inverso, ou seja, a Portaria 4.059/2004 permite que 20% da carga horária dos cursos presenciais sejam ofertadas utilizando-se da tecnologia da informação e da comunicação para mediar atividades pedagógicas:

[...] como quaisquer atividades didático-pedagógicas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos

organizados em diferentes suportes de informação que utilizam tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004).

De acordo com Tarcia e Cabral (2010, p.10),

[...] significa usar parte da carga horária dos cursos ou disciplinas presenciais para o desenvolvimento de atividades e práticas educativas por meio de tecnologia de educação a distância, permitindo ao aluno trabalhar em tempo e espaço diferentes do professor, que planejou e propôs atividades a serem realizadas, sem sua presença física e utilizando recursos tecnológicos.

Temos algumas ressalvas sobre essa Portaria: 1) expressa que cabe a qualquer tipo de atividade didática, o que poderia abrir precedentes, já que não há uma definição sobre quais atividades são; 2) o ensino está centrado na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes, o problema aqui é que parece não haver a necessidade da figura do professor e de mais uma vez a prevalência para as tecnologias. Isso retoma a reflexão de Gomes (2013), quando ele afirma que há tempos as escolas realizam atividades extraclases. Essas atividades, fora do tempo e do espaço da sala de aula, é algo que pode ser feito sozinho ou em grupo mas que não necessariamente utilizam a metodologia da educação a distância; 3) outro problema desta Portaria é a palavra "possibilidade", em que, a instituição pode fazer isso ou não, e mesmo com necessidade de comunicar a Secretaria de Educação Superior (SeSu) sobre a incorporação das disciplinas no currículo, isso aparece como entrave burocrático para as instituições.

O segundo artigo desse decreto esclarece que é necessário incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que utilizem as TIC. Mas de que modo? Seria só um repositório de material? Ocorreriam discussões e compartilhamento de informações? E quem faria isso? Nesse mesmo artigo, aparece a necessidade de um docente e de um tutor para acompanhar as disciplinas, mas se é uma possibilidade, haveria pessoal preparado para tal?

O semipresencial possibilita utilizar TIC como suporte mediador de atividades ou disciplinas, sem definir a forma ou os métodos que as atividades pedagógicas serão desenvolvidas.

Verificamos que tanto ao ensino presencial são sugeridas atividades/ cursos/ disciplinas à distância, quanto ao ensino a distância são sugeridas ações presenciais.

3.4.3.2 O tempo: síncrono e assíncrono

Na educação a distância, a desnecessária obrigação de estar ao mesmo tempo, seja em um espaço físico ou virtual, garante a vantagem da flexibilidade em contrapartida da sincronia, espacial e temporal, exigida no ensino presencial. A sincronicidade temporal é possibilitada na educação a distância, seja nos encontros presenciais, mas, principalmente por ferramentas como chats, jogos, webnários, videoconferências. Enquanto a assincronicidade, costuma ser mais característica, pois permite em tempos diversos a interação e a partilha por meio de fóruns, ferramentas da *Web 2.0 wiki*, fóruns, redes sociais, *blogs*, plataformas de vídeos e outros.

Determinações temporais não são definidas, mesmo porque não faria sentido, entretanto, encontramos definições sobre o que refere às atividades síncronas e assíncronas.

No Decreto nº 17.035 (PORTUGAL, 2001), a definição de síncrono e assíncrono se relaciona aos tipos de atividade de tutoria:

[...] tutoria à distância síncrona — componente da formação em que os tempos de intervenção de formando e formador, ainda que mediados por um determinado processo ou tecnologia, são de ocorrência simultânea. Tutoria à distância assíncrona — componente da formação em que os tempos de intervenção de formando e formador, mediados por um determinado processo ou tecnologia, são de ocorrência defasada temporalmente. (PORTUGAL, 2001).

Ou seja, o síncrono refere-se à sincronicidade temporal, enquanto o assíncrono a atividades em tempos distintos. De modo que, atividades realizadas de modo assíncrono garantiria maior flexibilidade. E é nessa perspectiva que o Modelo Pedagógico da UAb se fundamenta:

[...] um modelo essencialmente assíncrono permite a não coincidência de tempos e não coincidência de espaços, uma

vez que a comunicação e a interação se processam à medida que é conveniente para o estudante, possibilitando-lhe tempo para ler, processar a informação refletir, e então, dialogar e interagir. (UAb, 2007, p. 12).

No caso dos documentos brasileiros, encontramos uma referência as ferramentas que permitem a interação síncrona “como videoconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos” (BRASIL, Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, 2002, p. 19). Salientamos que esses documentos foram elaborados em princípios dos anos 2000. O que faz perceber pelos tipos de tecnologias sugeridos. Se nessa altura certas tecnologias fazia sentido, hoje já foram substituídas por recursos que possibilitam a interação entre professores e estudantes, estudante e estudantes e estudantes e o “mundo”. Assim, a realização de atividades síncronas ou assíncronas na educação a distância exige a utilização de tecnologias comunicacionais para mediador esse processo.

A possibilidade de estar temporal e espacialmente distante provoca questões sobre o tempo e os novos espaços de aprendizagem, sobre os limites entre presencial e virtual, de presença e de ausência. Para essa reflexão, reservamos um capítulo à parte, o Capítulo 6.

3.4.3.3 Centros Locais de Aprendizagem (CLAs) e Polos

Mesmo com nomenclaturas distintas, os Centros Locais de Aprendizagem e os Polos têm em comum a condição de ser um suporte administrativo e pedagógico, de modo a aproximar os alunos e as instituições, constituem-se como um apoio presencial com sede fixa nos municípios distantes da sede das universidades. Quisemos saber como se constituíam, pois, estruturam-se como o apoio presencial e auxiliam no processo de integração.

Os Centros Locais de Aprendizagem (CLAs) fazem parte da experiência portuguesa, porém, não foi encontrada menção nos documentos analisados. Mas em uma busca por informações do que se seriam esses centros, no site da UAb (PORTUGAL, 2015), encontramos esclarecimentos. Ao todo são

dezessete CLAs, inclusive um em Moçambique, e os demais localizados no território português continental, que visam “facultar o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respectiva área de intervenção, assim como a responsabilidade de coordenação e organização do processo de avaliação presencial” (UAb).

Por sua vez, no Brasil, os Polos constituem como um dos pilares fundamentais da oferta dos cursos de educação a distância, composto de, além da infraestrutura material — laboratórios, biblioteca, secretaria —, de recursos humanos como o coordenador de polo, tutores, professores e outros. Caracterizado pelo Decreto nº 5800/2006 como:

[...] unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior [...]. Os polos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB. (BRASIL, 2006).

Os polos devem garantir condições de materiais e humanas para uma oferta de qualidade. De modo que alunos distantes, mesmo distantes da universidade sede tenham qualidade de atendimento e possam se beneficiar da infraestrutura física da instituição. Exige-se, assim, que uma infraestrutura do polo seja composta de “biblioteca, laboratórios de ensino e de multimídia, serviços de registro acadêmico, orientação acadêmica permanente ao aluno, videoteca e suporte para comunicação” (FORGRAD, 2001, p. 19).

No entanto, ao mesmo tempo, que os polos são um dos pilares para uma oferta de qualidade da educação a distância, ainda se encontra tensões nas parcerias entre Ministério da Educação, Universidades e os municípios, conforme Mill (2012a). Essas tensões surgem pela oferta de cursos de diferentes instituições no mesmo polo e entre a divisão de responsabilidade e orçamentária entre as três partes envolvidas.

3.4.4 Relações pedagógicas

As relações pedagógicas referem-se ao modo como se espera que a interação entre os sujeitos aconteça. Mais uma vez, no caso português, encontramos uma sugestão no Modelo Pedagógico da UAb sobre o modo como professores e estudantes deveriam se relacionar:

[...] o modelo advoga a existência de momentos previamente definidos onde se antecipa que a interação professor-estudante seja realizada de forma direta pelo professor no contexto da sala de aula virtual. Assim, considera-se também decisivo romper com a tendência do estudante médio principalmente no ensino a distância de procurar, à primeira dificuldade, pedir ajuda através de uma linha de acesso ou entrar em contato individual imediato com os professores. (UAb, 2007, p. 14).

Conforme vimos, o modelo se apoia na autonomia dos estudantes, assim são definidos os momentos de interação de forma direta entre os sujeitos.

No caso brasileiro, espera-se que as relações pedagógicas sejam garantidas pelas instituições através do constante diálogo com os estudantes e de um *feedback* permanente no desenvolvimento do percurso formativo. As relações pedagógicas se baseiam no diálogo e na autonomia dos estudantes, rompendo antigos paradigmas e antigos métodos de comunicação. Se antes a comunicação era unidirecional, as atuais relações pedagógicas deveriam privilegiar o diálogo multidirecional:

[...] essa modalidade exige troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, integrando o aluno como sujeito da construção do conhecimento. Isso redireciona o paradigma vigente, que se concentra mais nas condições de ensino do que na aprendizagem. A autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento. (FORGRAD, 2001, p. 13).

Nesse documento, evidencia-se que as relações na educação a distância, e, não só, devem ser estabelecidas por diálogo, interação, na busca do conhecimento de modo colaborativo.

Apesar de os documentos apresentados discorrem especialmente sobre a educação a distância, destacamos que apresentam elementos essenciais também para a convergência: como a autonomia e a interação.

3.5 Considerações parciais

Após a realização dessa varredura sobre o histórico da educação a distância e do ensino superior, políticas públicas para a educação a distância, no Brasil e em Portugal, e a análise documental em que buscamos verificar a noção de convergência, constatamos que:

A história da educação a distância possui particularidades em relação à educação presencial. Nitidamente essa nasceu desvinculada das instituições escolares formalizadas, foram criadas instituições especializadas no ensino a distância. Entretanto, nas últimas décadas, tem havido no contexto da sociedade da a EaD se tornou uma estratégia de formação, uma vez possibilita uma formação com maior flexibilidade, ao mesmo tempo, viabiliza a democratização o ensino superior, a interiorização e a inclusão para o ensino superior. Tem como perspectiva a educação a distância virtual, em que se têm as TDIC como meio. Nessa medida, as experiências denominadas ensino misto, constituído situações presenciais e a distância têm oportunizado uma aproximação entre elas. Assim, as instituições portuguesas e as brasileiras têm procurado assimilar situações de aprendizagem que englobem ambas as situações.

Todavia, reconhecemos que essa oferta de educação a distância no ensino presencial tem sido problematizada, sobretudo, porque são identificadas dicotomias entre elas. E ainda, porque, no Brasil, essa modalidade encontra-se como parte das instituições, sobremaneira, nas instituições superiores públicas.

Referente à noção de convergência, verificamos que ela se encontra de modo incipiente nos documentos analisados: ora é de material e tecnológica, ora é de modalidades, ora é por incorporação de tecnologias. Mesmo assim, entendemos que a análise realizada fez nos entender que a convergência na educação até então não está regulada e nem sabemos se será (mesmo porque não é preciso), a convergência na educação como veremos é um processo que

integra uma série de elementos para a sua ocorrência, em que se destacam a partir desta análise: a integração presencial e a distância, nomeadamente o ensino misto, a interação, a autonomia, as TDIC, as relações pedagógicas. Nesse sentido, acrescido do que vamos tratar no próximo capítulo, entendemos que a convergência na educação não está descrita em manuais ou regras, ela se faz por relações criadas e estabelecidas por professores e estudantes.

Entendemos que os documentos em tela se referiam aos aspectos tradicionais da EaD, não estão ajustados à nova realidade digital e online. Em que a educação a distância ocorre em rede e tem o ciberespaço — de hipertextos e inteligência coletiva — como local privilegiado. Esse espaço que permite a convergência de mídias, de linguagens e de pessoas.

Buscaremos compreender no capítulo a seguir algumas dimensões da convergência: nas tecnologias, na comunicação e nas artes.

4 DIMENSÕES DA CONVERGÊNCIA: ARTE, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS

Conforme sabemos, a convergência é polissêmica, plural e múltipla, pode se tratar de uma fórmula matemática ou de reflexos físicos, assim como podem ser de ideias, de políticas, de culturas, de perspectivas. Para Santos (2009), a convergência ocorre na indústria e nos mercados, quando as TDIC permitem a articulação das indústrias em rede; é multidisciplinar, quando temos a aproximação de áreas como as ciências cognitivas, a neurociência e a nanotecnologia; é multifuncional, quando viabiliza o acesso a inúmeras funcionalidades a partir de um único aparelho — smartphones, são um exemplo; e, também é encontrada nos serviços de telecomunicações, quando uma só empresa pode ofertar serviços de TV a cabo, internet, telefonia fixa e móvel. Na educação, também se compreendeu por convergência do ensino superior, na Europa, o Processo de Bolonha, conforme verificamos no momento do levantamento bibliográfico. Entretanto, é de outro tipo de convergência que falamos. A convergência na educação a qual evidenciamos refere-se à convergência de meios, de modalidades, de tempos, de espaços e de relações sociais, que tenham como objetivo o processo de ensino e aprendizagem.

Para compor essa compreensão, resgatamos o contexto apresentado no Capítulo 2, acrescentando de novas percepções, para compor e compreender a nossa noção de convergência, em que destacamos a convergência tecnológica digital, a comunicacional e a das artes. Encontramos semelhanças nessas convergências, no que diz respeito à convergência de tecnologias e aos usos sociais da tecnologia. Como salienta Lyon, isso, porque são “os fatores sociais que modelam os tipos de tecnologia e as suas convergências” (LYON, 1992, p. 45), e continua:

[...] a tecnologia não possui nem nunca possui uma vida própria. É um produto humano, uma construção social [...] as inovações e desenvolvimento tecnológicos não se explica, por si próprios: para os compreendermos temos de inseri-los no devido contexto social e cultural. (LYON, 1992, p. 28-29).

A compreensão dessas dimensões da convergência — tecnologia digital, comunicação e artes — foi baseada, sobretudo, nos estudos de Castells (2013; 2003), de Santaella (2005), Pool (1983) e Jenkins (2009). Essas dimensões foram essenciais para entender e compor os elementos da convergência na educação.

4.1 A convergência tecnológica digital

Sem dúvida, a convergência tecnológica digital é a mais perceptível e palpável, pois se refere à confluência de tecnologias e de conteúdos em um só meio tecnológico, e, de certo modo, destaca-se como o alicerce às demais — comunicação, artes e também a educação. Isso porquê, de acordo com Santos (2012),

[...] convergência tecnológica (digital) está em cada objeto, que oferece possibilidades diversas de conexão e contém potencialmente — ou permite acesso a — totalidade do conteúdo da rede — pelo menos, ao que é público — já que tais objetos tendem a estar conectados entre si, sobretudo, através da internet. (SANTOS, 2012, p. 65).

Porém, antes de tratarmos da noção da convergência tecnológica digital, resgatamos parte da história do desenvolvimento tecnológico, nomeadamente as tecnologias de transporte e da comunicação, para compreender que nesses casos, uma tecnologia pode se desenvolver paralelamente a outra ou de forma integrada, de modo a promover convergências, em que coexistência não exclui os formatos tradicionais.

Citamos como exemplo o desenvolvimento dos meios de transporte e os meios de comunicação, resultado do processo de industrialização ocorrido durante o século XIX. Referimo-nos, nesse caso, à expansão das linhas férreas e dos navios a vapor, que possibilitaram a expansão dos sistemas postais e do telégrafo. Foram criadas com propósitos distintos, entretanto, ao se integrarem, promoveram a otimização e potencialização de ambas, conforme elucidado por Ortovela (2004) e Brigs e Burke (2004). O progresso em conjunto garantiu o aumento da velocidade da comunicação, tanto pública quanto privada, permitiu a diminuição do tempo das viagens realizadas, de modo a estreitar os

mercados nacionais e internacionais, viabilizando uma importante unificação de terras distantes, conforme Brigs e Burke (2004).

Ao avançar um século na cronologia, outro exemplo a ser observado foi o desenvolvimento da comunicação por rádio vinculado aos transportes aéreos. Mais uma vez criados com propósitos distintos, o uso integrado permitiu o aprimoramento de ambos. No caso dos aviões, esclarece Ortovela (2004), foram utilizados para preparação e comunicação durante a I Guerra Mundial (1914-1918), em seguida, foi possibilitada a realização de viagens em velocidades superiores àquelas alcançadas por navios ou trens. Enquanto o rádio passou a ser produzido para uso doméstico e a transmissão radiofônica tornou-se parte do entretenimento — por meio de programas músicas e informação — e da publicidade — integrado à dinâmica financeira. A situação de guerra, nessa perspectiva, criou condições para a criação e desenvolvimento de tecnologias que à partida eram utilizados nos conflitos entre países e depois passaram a ser utilizados nas diversas dimensões sociais. Além dos referidos exemplos, acrescentamos outros tipos de tecnologias que foram criados com o objetivo bélico, mas, com os anos, passaram a fazer parte da dinâmica social, tal como os radares, a informática, os microeletrônicos e a internet.

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e dos transportes, assim como as demais, desenvolveram-se no contexto social, como produto social do seu tempo, que envolvem o desenvolvimento técnico, os ciclos econômicos, as crises, as revoluções, os conflitos internacionais e a ciência.

No caso das tecnologias da comunicação, o desenvolvimento científico e técnico garantiram possibilidades em novos modos de gravar, de transmitir e de receber as mensagens, seja por meio da voz, do som ou de imagens (ORTOVELA, 2004, p. 30), viabilizaram assim, novas formas de transportar a informação, dos quais podem ser citados: telefone, telégrafo, gramofone, rádio, fotografia, cinema, televisão, fitas cassetes, CD, telefones celulares. As tecnologias de comunicação se transformam ao se interligar às tecnologias informáticas, adquirem uma nova característica, constituindo-se como as tecnologias da informação e da comunicação durante o último século.

O século XX foi tempo de extremidades, conforme nos recorda Hobsbawm (1999), entre guerras, crises financeiras, prosperidade, revoluções,

produções artísticas inovadoras, foi um centenário em que desenvolvimento tecnológico e comunicativo obteve destaque. Durante esse século, vivenciou-se o desenvolvimento dos meios de comunicação como parte dos processos de natureza econômica e de ordem sócio cultural, de acordo com Ortovela (2004). Esse autor delineou as fases do desenvolvimento dos meios de comunicação conforme Quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Fases de desenvolvimento dos meios de comunicação

FASES DE DESENVOLVIMENTO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO		
Fases		Meios de comunicação
1ª fase	Até o século XIX	Imprensa – Gutemberg século XV Transmissão de voz (telefone, telégrafo);
	Até a década de 1920	Conservação de som; gravação de imagens;
2ª fase	Pós II Guerra	Rádiodifusão Televisão (publicidade, globalização dos consumos);
3ª Fase	Década de 1970	Informática Informática + telecomunicações (convergência entre formas de comunicação – internet).

Fonte: Adaptado de Ortovela (2004).

Destacamos que, mesmo que o Quadro 7 acima apresente o desenvolvimento dos meios de comunicação divididos em fases, não significa que foram desenvolvidos de forma linear, nem tão pouco, foram substituídos pelos meios de comunicação de fases posteriores. Esse quadro serve para demonstrar a localização histórica da ocorrência predominante desses meios de comunicação, sobretudo, no século XX (Interessante também notar que essas fases do desenvolvimento das tecnologias de comunicação coincidem com as fases/gerações da educação a distância — sobre as quais discutimos no Capítulo 3).

Ao rever brevemente o desenvolvimento das tecnologias, com enfoque nas tecnologias de comunicação e reconhecendo as mudanças extremas ocorridas durante o século XX, que envolvem forças militares, comerciais, estatais e de processos sociais, verificamos que esse contexto criou condições para a convergência de mais uma tecnologia, a digital. E era aqui que pretendíamos chegar! Para tanto, o contexto apresentado no Capítulo 2 nos

ajuda a perceber as condições para a consubstancialidade da convergência das tecnologias digitais.

A convergência das tecnologias digitais, edificada nas últimas décadas do século XX, de forma generalizada pode ser entendida pela integração das telecomunicações e da microeletrônica, constituindo uma nova forma de comunicação; composta pela multiplicidade e por diferentes níveis — infraestrutura, serviços e equipamentos — e não menos importante: de que ela não se faz apenas pela tecnologia, mas pela interação social.

Vimos nas primeiras páginas desta tese, que a convergência diz respeito a “tender para um ponto comum ou para o mesmo fim”, que no caso da convergência tecnológica digital, entendemos, refere-se à integração de tecnologias distintas com o propósito comum. O qual permite novas formas de interação, que superaram barreiras espaciais e temporais tradicionais.

A convergência tecnológica digital se define pelo uso integrado de computadores (informática) e telecomunicação criando novas formas de comunicação interativa, na perspectiva de Castells (2013), e de novos modos de transmissão de dados, na visão de Lyon (1992). Permitindo que “[...] os serviços de comunicação tradicional — de voz, dados, som ou imagens — passasse a ser fornecido ao longo de muitas redes diferentes”⁴⁴ E se tipifica pela indefinição das fronteiras entre a telecomunicação, as mídias e a tecnologia da informação, conforme Freitas e Griffiths (2008)⁴⁵ e pela “[...] mobilidade, que é o fator chave para qualquer estratégia de convergência”⁴⁶ (ENYEART; STAMAN; JR VANDES, 2007, p. 48). Se comondo, dessa forma, como uma rede de múltiplos meios e tecnologias, co-existindo através dos mesmos canais tecnológico⁴⁷ (CERVANTES, 2009, p. 68). Outro aspecto da convergência tecnológica é o cultural, pois, “[...] convergência não é apenas

⁴⁴ Tradução livre para: [...] *that is to say that digital technology now allows both traditional and new communication services — wheter voice, data, sound or pictures — to be provided over many diferente networks* (EUROPEAN COMMISSION, 1997, p. 2).

⁴⁵ Tradução livre para: [...] *Resulting in the blurring of lins between media forms wich typifies media convergence* (FREITAS; GRIFFITHS, 2008, p. 11).

⁴⁶ Tradução livre para: [...] *Mobility is akey fator and must be considered in any convergence strategy* (ENYEART; STAMAN; JR VANDES, 2007, p. 48).

⁴⁷ Tradução livre para: [...] *es entendida como un entorno en red, cuya transparência permite que tecnologia e contenido confluyan en una sola indústria de multiples médios y tecnologías. En otras palabras, es la coexistência no excluyente de distintos formatos através de los mismos canales tecnológicos.* (CERVANTES, 2009, p. 68).

sobre tecnologia. É sobre serviços e sobre novas formas de fazer negócios e interagir socialmente.” (EUROPEAN COMMISSION, 1997, p. 2).

Ou ainda segundo Castells (2013), a “[...] convergência é fundamentalmente cultural, e produz-se, em primeiro lugar nas mentes dos sujeitos comunicadores que integram vários modos e canais de comunicação nos seus costumes e na sua interação.” (CASTELLS, 2013, p. 188). De modo sintético, a convergência pode ser compreendida, portanto, como a integração das telecomunicações e da informática, que viabilizam novas formas culturais de comunicar e de transmitir de dados, em que as barreiras entre os recursos se encontram cada vez mais indefinidos.

Para além dessas particularidades, a convergência tecnológica digital se compõe em três níveis, conforme nos informam Enyeart, Staman e JR. Vandes (2007) e Santos (2012): o da infraestrutura, o dos equipamentos e dos serviços. Uma vez que o nível da infraestrutura refere-se, em primeiro lugar, à convergência de indústrias e mercados que produzem como resultados as tecnologias de informação e de comunicação; e, em segundo, na multidisciplinaridade das áreas de conhecimento ou a aproximação delas — ciências cognitivas, neurociência, nanotecnologias. No referente aos equipamentos, a convergência se percebe nos processos de digitalização da informação e da integração dos dados — texto, audios, vídeos e imagens — viabilizando a produção de, por exemplo, *e-books*, jogos eletrônicos, fotografias digitais etc.. E por fim, o nível de serviços refere-se a comercialização de vários serviços de comunicação e informação por uma mesma empresa — TV a cabo, internet, telefonia fixa e móvel, por exemplo. Ou seja, a convergência tecnológica acontece na pluridade, que pode ser de serviços unificados, da digitalização de dados, da aproximação de áreas científicas. E mais não se fixa está em constante mudança, assim como o próprio desenvolvimento tecnológico.

A compreensão da convergência como visto até agora, refere-se ao desenvolvimento tecnológico digital, à integração de dados — texto, números, imagens e sons — aos diferentes elementos de mídia, às novas formas de comunicar. Porém esta compreensão não foi aceita imediatamente, de acordo com Brigs e Burkes (2004). Segundo esses autores

[...] a palavra 'convergência' [...] foi aplicada à tecnologia digital, assunto difícil de assimilar para muitas pessoas, pelo menos no princípio. O poder que a tecnologia computacional tem de permitir a apresentação, sob a forma digital, de todos os tipos de informação, de processar, de transmitir, comprimir e arquivar dados levou a um desvio da atenção pública: da informação comunicada — sem conteúdo —, ela passou para a habilidade de computação de representar tudo digitalmente em zero e uns, um processo descrito por Negroponte no [*Massachusetts Institute of Technology – MIT*] como processo de 'radiação *bit*' [...] Foi durante a década de 1980 que se multiplicaram as referências à 'convergência' na imprensa de todos os países e nos debates que se seguiram, fossem eles políticos ou educacionais, sobre a 'sociedade da informação'. (BRIGGS; BURKES, 2004, p. 272 – grifos dos autores).

Superada a fase da compreensão da convergência tecnológica, esse processo passou a ser compreendido como parte da cultura — assim como veremos no tópico a seguir, a Cultura da Convergência, de Jenkins (2009) — e como um dos elementos integrantes da cibercultura, em que são aprofundadas questões tecnológicas e aspectos sociais, culturais, políticas, entre outros. Assim entende Santos (2012);

[...] uma vez que é fruto de cibercultura, tem como o alicerce primordial mas não exclusivo, o ciberespaço [...] *a convergência tecnológica não é formada apenas por parafernália, mas também pelos seres humanos envolvidos, como discutimos na questão da intencionalidade, e também pelo universo digital, conjunto total de dados digitalizados no mundo inteiro.* (SANTOS, 2012, p. 61 – grifos nossos).

Mais uma vez é preciso lembrar que, assim como a convergência tecnológica digital não se refere apenas à tecnologia, a cibercultura também não. Os ideais dos desenvolvedores da microinformática, que acabam por criar o ciberespaço e a cibercultura, são fruto de processos sociais — técnicos e socioculturais — e consequência das atitudes sociais em relação à informática, lembra-nos Lemos (2010). A convergência tecnológica digital é parte da

cibercultura, na medida em que a internet⁴⁸ e a rede mundial de computadores permitem a sociabilidade, a conectividade e a mobilidade, sobretudo, após a incorporação das redes de comunicação sem fio. Por meio da conexão *wireless* (ou sem fio, traduzindo para o português), do aumento da banda larga (para o transporte de dados) e do acesso através de computadores pessoais e/ou smartphones o número de usuários da internet tem aumentado exponencialmente nos últimos anos⁴⁹. Tornando assim, a convergência tecnológica digital, em suas diversas dimensões e níveis, bastante evidente.

A convergência digital também pode ser considerada um fator de inclusão, conforme Amorim e Silva (2009), na medida em que combina texto, imagem, áudio e vídeo, seria um modo de utilizar as tecnologias para tentar diminuir as diferenças, seja pelo distanciamento dos grandes centros ou pela inclusão de pessoas com necessidades especiais — cegos, cadeirantes, surdos, autistas, por exemplo.

Um produto em destaque, proporcionado pela convergência das telecomunicações e da informática, a internet abriu possibilidades de conexão de computadores e de pessoas, de instituições, de empresas, de países, permitindo uma comunicação interativa mais ágil, flexível e descentralizada. Nesse cenário, constitui-se a sociedade em rede de Castells (1999a) e a internet se consolida um meio de comunicação e de transmissão de dados fundamental. A conexão à internet permite que a interação e a transmissão de dados aconteçam em qualquer tempo ou espaço, tendo como suporte *tablets*, computadores, *smartphones*. A criação de novas tecnologias de informação e comunicação não impede o desenvolvimento das tecnologias tradicionais e

⁴⁸ É preciso acrescentar que: “[...] a internet é, de fato, um meio de comunicação com lógica própria e linguagem própria. Mas ela não se restringe a uma área particular de expressão cultural. Atravessa todas elas. Além disso, sua comunicação está em geral embutida na prática social, não isolada em algum tipo de mundo imaginário, o domínio da representação e das identidades falsas. É usada para divulgação de mensagens políticas, para a comunicação por e-mail com as redes da vida, para a transmissão de ideias e a busca da informação [...] o tipo de comunicação que prospera na internet está relacionada com a livre expressão em todas as suas formas, mais ou menos desejável segundo o gosto de cada pessoa. É transmissão de fonte aberta, a livre divulgação, a transmissão descentralizada, a interação fortuita, a comunicação propositada e a criação compartilhada.” (CASTELLS, 2003, p. 164-165).

⁴⁹ De acordo com dados apresentados por Castells (2013), em 1995, eram cerca de 40 milhões de usuários; em 2008, esses números estiveram por cerca de 1.400 bilhões; e, em 2014, de acordo com o Relatório *International Telecommunication Union* (ITU), agência da ONU – estima-se que até o fim de 2014, quase 3 bilhões de pessoas usam a internet, correspondendo a 40% da população mundial. (ITU, 2014, p. 15).

analógicas, entretanto, promovem reflexões e questionamento sobre a continuidade desses meios.

Darnton (2010), com a sua questão sobre os livros, questiona sobre o processo de digitalização de documentos e de bibliotecas inteiras. Mesmo reconhecendo que muitos produtos criados socialmente não foram extintos quando da criação de outros, mas sim aperfeiçoados. O autor se preocupa com a agilidade da transformação tecnológica, que faz com que várias informações se percam ao longo dos anos. Por isso questiona: Os livros irão sobreviver às atuais tecnologias? Os livros impressos serão extintos?

Ao mesmo tempo em que essas problematizações são feitas por este estudioso, os números mostram que o número de títulos lançados aumentou, porém, a tiragem de livros diminuiu. O que confere um drama para autores e editoras. A fim de verificar o setor editorial, o Sindicato Nacional de Editores de Livros no Brasil (SNEL) tem feito constantes atualizações dos números no mercado. Esse sindicato, em relatório publicado 2014, constatou um decréscimo em torno de 9% na venda de livros, foi considerada a crise no país e o elevado preço dos livros. O mercado de e-books, que mesmo em expansão, com aumento de 15.000 exemplares vendidos, não animou o setor. Essa realidade não é diferente nos EUA. Na Associação de Editores Americanos (APP), os dados de 2015 apontam para o decréscimo nas publicações de 1,4%.

Além dos livros, podemos discorrer sobre revistas semanais/mensais ou jornais, que deixam de ter a publicação impressa para ter apenas a publicação *online*, como o caso das **Revistas do Jornal do Brasil** (Brasil), do **Diário Econômico** (Portugal), do **UNoticias** (Uruguai), **The Independent** (Reino Unido), para citar alguns. Essa transferência de suporte tem implicações para a maneira como o leitor interage com as notícias. Se na altura em que eram apenas publicados em papel os comentários, chegavam por meio de correspondência, agora cada notícia pode ser comentada imediatamente após a leitura de um artigo/uma notícia. Outras implicações dessas mudanças são: a demissão de profissionais de todas as áreas que envolvem o periódico, a venda de espaços publicitários, a venda de exemplares troca-se pela venda de assinaturas online. Entre os argumentos para interromper as publicações

impressas, encontram-se a queda na venda dos impressos e modificação de preferência dos leitores.

No caso dos livros, revistas, jornais e periódicos de forma geral, notamos uma mudança na forma de acessar a informação, que através da internet se tornam mais ágeis em termos de atualização. A convergência digital se faz nesses exemplos, na medida que, temos a transferência de suporte, de papel para diferentes suportes — *tablets*, computadores, *smartphones*. Porém, para aceder a essas informações a conexão a internet se torna imprescindível.

Conseguimos verificar que, o processo de convergência tecnológica tem duas vias uma de digitalização da informação, uma vez analógica, foi digitalizada; a outra de tecnologias da informação e da comunicação, consubstanciada, na internet e novos suportes para mediar a informação.

A convergência tecnológica digital estreita os limites entre o físico e o virtual, que se tornam cada vez mais tênues. Por vezes denominado de computação ubíqua que é compreendida por Martin, Sancristobal, Castro (2011) por

[...] um conceito de um poder de computação invisível incorporado no ambiente que pode agir e reagir de acordo com a necessidade dos utilizadores. Este paradigma envolve a interação mais natural possível entre um usuário e um computador, com o objetivo final de que o usuário não perceba que ele está interagindo com um sistema. Computação ubíqua não é em si uma tecnologia, mas sim um grupo de tecnologia que suportam a chegada deste novo paradigma, incluindo o contexto — a computação consciente, redes sem fio onipresente, objetos inteligentes, localização — baseado sistemas e, tecnologias, mais recentemente, tecnologias baseadas na mobilidade (MARTIN; SANCRISTÓBAL; CASTRO, 2011, p 1899-1900)⁵⁰.

A ubiquidade integra esse movimento da convergência tecnológica digital, garantido pelos computadores inovadores e conexão a internet. Com a computação ubíqua, os limites entre homem e máquina se estreitam, de modo

⁵⁰ Tradução livre para: Ubiquitous computing is based on the concept of an invisible computing power embedded in the environment that can act and react according to the users need. This paradigm involves the most natural possible interaction between a user and a computer, with the final aim being that the user will not even realize that he is interacting with a system. Ubiquitous computing is not a technology itself but rather a group of technology that support the arrival of this new paradigm, including context — aware computing, ubiquitous wireless networks, smart objects, location — based systems and, more recently, mobile based Technologies. (MARTIN; SANCRISTOBAL; CASTRO, 2011, p. 1899-1900).

que o usuário quase não perceba os momentos de conexão/desconexão e de interação com as máquinas. Entendemos que essa compressão deve ser trazida para esta discussão, na medida em que, trata de um grupo de tecnologias com um fim comum que é o da estreitar a relação entre os homens e as máquinas. Entretanto, esta análise traz uma pacificidade do usuário e uma alienação do manuseio.

A noção da computação ubíqua é considerar a computação “invisível”/ubíqua, assim como outras duas tecnologias — a escrita e a eletricidade são “invisíveis”. Invisível, quando já não pensamos mais nelas, pois, estão em todos os lugares. Isto era o que pensava Weiser (1996, s/p), “[...] escrita e eletricidade são tão comuns, tão normais, que nos esquecemos de seu enorme impacto na vida cotidiana”⁵¹.

A computação ubíqua viabiliza a comunicação ubíqua, que “[...] se caracteriza pela proliferação de aparelhos portáteis que proporcionam uma capacidade informática e de comunicação ubíqua sem cabos” (CASTELLS, 2013, p. 57). Este seria um exemplo facilmente observável. Basta olharmos a volta e verificar como as pessoas se comunicam em seus aparelhos portáteis nos locais públicos, seja para trocar mensagem de texto, voz, telefonar, acessar redes sociais, jogar, ler notícias.

Outra dimensão da convergência de tecnologias é da Internet das coisas (Internet of Things – IOT), compreendida por Lacerda e Lima-Marques (2015) como “[...] sistemas, no sentido amplo, interligados entre si em diferentes escalas, formando ecossistemas com componentes biológicos, materiais, urbanos - tendo em comum a informação como substrato, que passa a fluir e estar presente literalmente em toda parte” (LACERDA; LIMA-MARQUES, 2015, p. 159). Outro esclarecimento da IOT diz respeito “[...] da união do real e do virtual para facilitar a conectividade, em qualquer lugar, com qualquer coisa” (SOSA; GODOY, 2014, p. 41). Seria uma inter-relação das pessoas com os objetos físicos e virtuais, entre qualquer coisa, a qualquer momento e entre tudo, baseada na ubiquidade dos dispositivos móveis. Na experiência da internet das coisas, a informação se integra ao ambiente, e o ciberespaço extrapola as fronteiras para o mundo físico.

⁵¹ Tradução livre para: Writing and electricity become so commonplace, so unremarkable, that we forget their huge impact on everyday life.

A concepção da IOT desenvolvida por Asthon (1999) refere-se à conexão dos objetos para obtenção de informação por meio de rádio frequência, entretanto, corrigiu suas prospecções, ao entender a importância das pessoas para conceder as informações; sem elas seria inviável a produção de conteúdos e informação:

[...] quase todos os cerca de 50 petabytes (um petabyte é 1.024 terabytes) de dados disponíveis na Internet foram pela primeira vez capturados e criados por seres humanos, digitando, pressionando um botão de gravação, tirando uma foto digital ou digitalizando um código de barras. Diagramas convencionais da Internet incluem servidores e roteadores e assim por diante, mas deixam de fora as mais numerosas e importantes roteadores de todos: as pessoas. (ASTHON, 2009 – grifos nossos)⁵².

Nos casos da computação ubíqua e da internet das coisas os equipamentos conectados à internet se tornaria orgânico ao ambiente. Nessas concepções, poderia se sentir a presença da internet em quase tudo, em que conceitos preponderantes são a descentralização e a conectividade. No relatório da *International Telecommunication Union* (ITU, 2012), a definição da IOT foi esclarecida como: “[...] a infraestrutura global para a sociedade da informação, permitindo serviços avançados por interligando as coisas (físicas e virtuais) com base nas existentes e em evolução das tecnologias de informação e de comunicação interoperáveis.” (ITU, 2012, p. 2)⁵³.

Apesar de parecer algo futurístico, a IOT integra planos de ações, sobretudo, comerciais no desenvolvimento de produtos “inteligentes”, tais como carros, eletrodomésticos, luzes... uma imensidão de produtos, com a ideia de estarmos conectados a tudo.

Todavia o desenvolvimento da IOT e da computação ubíqua gera uma série de questionamentos: Como será o futuro da relação entre homem e máquina? Os produtos são mesmo inteligentes? Qual será o impacto para a

⁵² Tradução livre para: *Nearly all of the roughly 50 petabytes (a petabyte is 1,024 terabytes) of data available on the Internet were first captured and created by human beings — by typing, pressing a record button, taking a digital picture or scanning a bar code. Conventional diagrams of the Internet include servers and routers and so on, but they leave out the most numerous and important routers of all: people.*

⁵³ Tradução livre para: *A global infrastructure for the information society, enabling advanced services by interconnecting (physical and virtual) things based on existing and evolving interoperable information and communication Technologies* (UTI, 2012, p. 2).

sociedade? Em que aspectos sociais a IOT trará contributos? Estamos preparados? As respostas para estas questões não são simples, porém, retomando o próprio conceito de tecnologia como produto do trabalho humano, assim, não são os objetos que são inteligentes, mas sim os que o desenvolveram, por exemplo. Temos que a tecnologia pode ser definida por

[...] na maioria de suas definições, a tecnologia é descrita como meio pelo qual se realizam as atividades humanas. Enquanto meio, pode-se registrar sua ocorrência nos primórdios da humanidade, desde o uso da pedra como instrumento de trabalho na pré-história e o emprego de diversos metais na antiguidade. [...] A tecnologia é produto do trabalho humano, é natureza modificada, transformada segundo a intencionalidade humana. [...] Em suma, ela deixa de ser apenas meio para ser também expressão e concepção de formas de viver a vida, pois ela revela intencionalidades e tem importantes implicações sociais e políticas. (SADALA; MACHADO, 2000, p. 322-323).

E ainda por

[...] tecnologia pode ser definida, genericamente, como atividade socialmente organizada, baseada em planos e de carácter essencialmente prático. Tecnologia compreende, portanto, conjuntos de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços, provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas. [...] Como toda produção humana, a tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais dentro de seu desenvolvimento histórico. (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

Portanto, o que modifica são as relações sociais, os processos históricos e o modo como o homem se relaciona com as tecnologias. Afinal, as tecnologias são um produto humano, social e histórico. A IOT, a computação ubíqua e a convergência das tecnologias digitais da informação e da comunicação trazem novos elementos para as relações humanas; sem dúvida! Além de provocar alterações no trabalho, na educação, no desenvolvimento urbano, na política, na economia e na cultura.

Entendemos assim que o desenvolvimento tecnológico digital surge por necessidade humana de comunicar, de locomover de integrar-se ao ambiente, na tentativa de “diminuir” as distâncias. Na atualidade, a diversidade de

recursos digitais tem possibilitado a convergência de tecnologias criadas ao longo da história da humanidade em conexão permanente entre os indivíduos e os objetos.

As tecnologias digitais, portanto, destacam-se cada vez mais no sentido da convergência em que se integram vários elementos com um sentido único de conectividade, que se desdobra na criação, na distribuição e compartilhamento de informações. Estas noções também são elementos essenciais do próximo tópico

4.2 Convergência na comunicação

Como temos visto, vivemos em um contexto histórico que se caracteriza por mudanças sociais significativas, em que há um fluxo constante de informação (em que esta se torna uma mercadoria importante), de conhecimentos, de culturas; em que, organizações, pessoas e meios de comunicação e de informação se interconectam, em rede, via internet, constituindo um novo espaço. Neste que será propício para o desenvolvimento da inteligência coletiva, de novas formas de se relacionar com os sujeitos e com os conteúdos midiáticos na denominada Cultura da convergência de Jenkins (2009).

A convergência na comunicação, verificada em torno de há 10 anos pelo autor supracitado, insere-se no processo de desenvolvimento tecnológico recente, em que por meio dos processos comunicativos via internet viabiliza a comunicação em rede, a criação de conteúdos, a criação de comunidades online e de compartilhamento de informações. Apesar de ser uma temática discutida relativamente há poucos anos, a concepção da noção de convergência nesta área foi desenvolvida na década de 1980, por Pool (1983).

Esse estudioso do MIT realizou um estudo sobre meios de comunicação, as transformações sociais e culturais e a transformações dos meios de comunicação comum para o mundo dos eletrônicos. A esse processo, ele denominou de convergência de modos, o que significa que meios tradicionais de comunicação passariam a se inserir no mundo dos eletrônicos. Na compreensão de Pool (1983), a chave da tecnologia mudou, assim como a própria sociedade, a comunicação face a face, passa a ser cada vez mais

eletrônica. E não só a comunicação eletrônica tem crescido como também tem trazido os jornais, as revistas, e os livros para o mundo eletrônico. Essas mudanças provocam questões sobre o modo de se relacionar com a comunicação, com as políticas para este setor e com o modo das pessoas se envolverem com as tecnologias.

Nessa direção, Pool define a convergência de modos como

[...] o processo chamado “convergência de modos” está tornando imprecisas as fronteiras entre os meios de comunicação, mesmo entre as comunicações ponto a ponto, tais como o correio, o telefone e o telegrafo, e as comunicações de massa, como a imprensa, o rádio e a televisão. Um único meio físico — sejam fios, cabos ou ondas — pode transportar serviços que no passado era oferecido por um único meio — seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia — agora pode ser oferecido de várias formas físicas diferentes. Assim, a relação um a um que existia entre um meio de comunicação e seu uso está corroendo. (POOL, 1983, p. 23)⁵⁴.

Notamos que os interesses analíticos do autor centravam-se sobremaneira nos meios, não tanto nas pessoas e nas relações estabelecidas entre elas. Entretanto, Pool (1983) compreendia que esse era um processo em transição, aliás, de que a convergência está em constante mudança e adaptação, não é estável. Entendia que, para os meios de comunicação funcionarem melhor, era preciso maior participação, enquanto estão dispersos, tal como a comunicação eletrônica, distinta da comunicação tradicional. Essa dispersão garantiria a liberdade tecnológica, outra preocupação de Pool.

Podemos dizer que Pool foi precursor do conceito de convergência, porém, mais recentemente, foram incorporados novos elementos à comunicação — a internet e os aparelhos móveis —, que garantiram uma nova percepção sobre a convergência comunicação, mas, sobretudo, das relações estabelecidas em rede, conforme nos sugere Kenski (2008):

⁵⁴ Tradução livre para: *A process called the “convergence of modes” is blurring the lines between media, even between point-to-point communications, such as the post, telephone, and telegraph, and mass communications, such as the press, radio, and television. A single physical means – be it wires, cables, or airwaves – may carry services that in the past were provided in separate ways. Conversely, a service that was provided in the past by any one medium – be it broadcasting, the press, or telephony – can now be provided in several different physical ways. So the on-to-one relationship that used to exist between a medium and its use is eroding.*

[...] convergência comunicacional é integração de diferentes pessoas que, a partir do diálogo e da intercomunicação, buscam aprofundar seus conhecimentos, superar obstáculos e desafios para pesquisar e aprender mais sobre o mesmo assunto. (KENSKI, 2008, p. 659).

Devemos atentar para o que há de fundamental na convergência comunicativa: interconexão entre as pessoas. O que significa dizer que o importante, nesse caso, não são as tecnologias, mas sim as relações estabelecidas em rede. Nesse excerto, Kenski refere-se à questão da aprendizagem em grupo *online*, mas lembramos de que pode ser sobre qualquer assunto, desde fotografia, culinária, ciclismo, computação, jogos *online*, produção de conteúdo para a internet, cinema, literatura.

Por meio de conversas online por via de fóruns existentes, temos hoje novas formas de comportamento de consumo, por exemplo. Vamos criar uma situação para exemplificar: quero comprar uma câmera fotográfica. Em um contexto sem comunicação online, eu poderia comprar uma revista impressa especializada no assunto, conversar com pessoas que possuem câmeras, ir a uma loja física e comprar o produto desejado. Com a internet e com a conexão entre pessoas como posso fazer isso: pesquisar sobre câmeras, entrar em fóruns e perguntar opinião de uma diversidade de pessoas, comparar equipamentos, comparar preços de diferentes lojas em localidades distintas, entrar em blogs e vídeos de especialistas e verificar o que eles dizem sobre o assunto, procurar informações sobre a loja que pretendo comprar para ver se encontro informações de atendimento, prazos de entrega. Ou seja, com o conhecimento e experiência de outras pessoas posso aprofundar em um tema até então desconhecido e aprender sobre este universo das câmeras fotográficas a partir de expertise de outros. Nessa situação, era um exemplo de compra, porém, queríamos evidenciar que a forma de comprar produtos tem alterado, mesmo que você vá comprar em uma loja física. Antes de comprar qualquer produto, você pode pesquisar, conversar com pessoas que compraram o mesmo produto, verificar a idoneidade da empresa, etc..

Outro exemplo: planejo fazer uma viagem pela América do Sul (e não quero organizar por meio de uma agência de turismo). Mais uma vez posso pesquisar roteiros em sites especializados ou *blogs* de pessoas que fizeram viagens semelhantes (que muitas vezes contêm dicas de locais encontrados

por ocasião de destino e não o que leram em guias turísticos), escolher a minha passagem aérea optando pela melhor época ou conhecendo dias em que a passagem está mais acessível, escolho o hotel em sites que conglomeram uma variedade de hospedagens, receber alertas de promoções de passagens, pesquisar etiquetas em aplicativos de fotos para verificar pontos turísticos das cidades que pretendo passar, durante a viagem, posso utilizar mapas previamente baixados no telefone, faço o *check in* a caminho do aeroporto, posso chamar um táxi/carro por meio de aplicativos. Entremeios a caminhos percorridos, fotos são enviadas para familiares e amigos, via e-mail, aplicativos de comunicação e anunciadas nas redes sociais⁵⁵. Enfim, mais uma vez perceber que o modo de planejar uma viagem e de obter informações sobre algum lugar também foi alterado, assim como experimentar os lugares (muitas vezes inspirado em vivências de outrem) devido ao aumento de possibilidades de encontrar informações sobre determinada região/ cidade/ país e do compartilhamento de informações privadas de desconhecidos/ amigos/ familiares. Isso demonstra, que, se antes o consumo era individualizado, hoje é uma prática interligada em rede, implicando, que a convergência na comunicação também modifica a cultura de consumo.

A internet como produto da convergência tecnológica se estabeleceu como um espaço essencial para a convergência na comunicação, pois

[...] a internet acabou sendo também uma criação cultural, não apenas técnica. E seu caráter aberto e democrático, onde, principalmente, qualquer um pode se expressar livremente e ser 'ouvido' por todo mundo, além de participar de seu desenvolvimento, foi essencial para o seu sucesso. (SANTOS, 2012, p. 87 – grifo do autor).

Enfim, devemos considerar alguns aspectos, o primeiro deles em conformidade com Kenski (2008), que diz:

[...] as convergências comunicativas *online* vão além, portanto, das possibilidades das mídias e dos conteúdos dispersos na *web*. São convergências e interconexões entre pessoas que buscam utilizar essas funcionalidades em proveito pessoal e grupal [...]. (KENSKI, 2008, p. 654).

⁵⁵ Esse é outro tema discutido por SIBILA (2008).

Outro aspecto é referente ao compartilhamento de experiências e de preferências que as pessoas criam e publicam diariamente na rede. Esse compartilhamento permite diálogo e troca de informações sobre algum tema específico, possibilita a solução de problemas de forma colaborativa e a circulação de informações, desenvolve uma cultura participativa, viabiliza uma comunicação visual, digital e audiovisual, de acordo com Jenkins (2009b). Essas novas maneiras de consumo não excluem as tradicionais, porém incrementam, e permitem novas experiências.

Tal forma de se comunicar em rede — cultura participativa — esse encontro de novos e antigos meios de comunicação e esta união de produtores de conteúdos corporativos ou alternativos foram cunhados por Jenkins (2009a) de Cultura da convergência. Para esse autor, essa cultura envolve a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva, ou seja, meios de comunicação, participação e conexão. Na compreensão desse autor, convergência “representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em conteúdos de mídias dispersos.” (JENKINS, 2009a, p. 29-30).

Na cultura da convergência, não se espera estabilidade, tudo é fluxo e o público está fragmentado e não se prende a um só canal de comunicação. Nessa cultura, há espaço para engajamento de fãs — como os dos filmes **Harry Potter** e **Star Wars** — assim como engajamento políticos e sociais tal como ações realizadas em rede para a defesa de alguma causa: *#blacklivesmatte*, *#primeiroassedio*, *#vemprarua* e tantos outros.

A cultura da convergência diz respeito às transformações na forma de produzir, de consumir e de relacionar com os meios de comunicação. Em que a colaboração, a autoria, a produção, o compartilhamento, a interatividade, a participação são palavras-chave. O que, portanto, não se trata de uma convergência somente de tecnologias, conforme Jenkins (2009a):

[...] a convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre as tecnologias existente, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Lembre-se disso a convergência

refere-se a um processo não há um ponto final. Não haverá uma caixa preta que controlará o fluxo midiático para dentro de nossas casas. Graças a proliferação de canais e à portabilidade das novas tecnologias de informática e telecomunicações, estamos entrando numa era em que haverá mídias em todos os lugares. A convergência não é algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobriremos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência. (JENKINS, 2009a, p. 43).

Diante dessa citação, verificamos que vivenciamos a cultura da convergência não é algo futurístico. E que não se trata apenas de tecnologias, mas, sobretudo, do modo como as pessoas se relacionam com elas, do mercado midiático e de suas produções, da transformação dos tradicionais meios de comunicação e da distribuição/descentralização dos meios de comunicação; que incentiva a participação e a inteligência coletiva.

Os estudos do pesquisador do MIT estiveram concentrados no consumo de produtos midiáticos, tais como os filmes das séries **Matrix**, das diretoras Wachowski e Wachowski, lançados em 1999 e 2003, e **Star Wars**, de George Lucas, lançados entre os anos de 1977 e 2017, os livros da coleção Harry Potter, da autora Rowling, publicada entre os anos 1998 e 2007, o reality show *Survivor*, o programa de calouros *American Idol*; e de como a ingestão desses produtos proporciona um modo de se relacionar através da rede mundial de computadores. Jenkins (2009) verificou que a partir do consumo desses produtos midiáticos foram desenvolvidos: (1) grupos de discussão, na tentativa de elaborar estratégias para obter informações sobre os seus programas favoritos. Estes fóruns criaram um jogo entre produtores e consumidores, na divulgação da informação; (2) a utilização de diferentes recursos integrados a programas televisivos — telefone, SMS, *Twitter* — e a venda de produtos transmídias (venda de CD's, livros, turnês, produções cinematográficas); (3) elaborações de produtos transmidiáticos. Um filme não se compõe apenas de alguns minutos na tela do cinema, mas se desdobra em quadrinhos, animes, jogos, porém, de forma complementar. No caso de **Matrix**, por exemplo, as informações do filme se completavam nas demais mídias criadas. Na compreensão de Jenkins (2009a), uma narrativa transmídia se configura pela possibilidade de construção de conhecimento de forma cooperativa e em coautoria e por integrar referências internacionais. As narrativas transmídias

podem ocorrer de duas formas: convergência corporativa — promovida pela indústria midiática — ou pela convergência alternativa — promovida pela comunidade de fãs. (4) a cultura da convergência por uma lado é construída sobre referências de várias mídias e, por outro, desenvolve-se na relação com os fãs. Estes podem criar paródias, fazer comentários, criar produções digitais, realizar homenagens aos filmes favoritos, e, em alguns casos, o material produzido pelos fãs podem ser apropriados e reformulados pelas indústrias midiáticas. (5) Cria-se um capital emocional, por isso, compreende-se, cada vez mais, ser importante o envolvimento e a participação do público com conteúdos de mídias. (6) Exige-se alguns conhecimentos para participar, é preciso ser capaz de: unir conhecimento, compartilhar, formar conexões, expressar suas interpretações, compartilhar, sem, no entanto, ter alguma supervisão.

Apesar dos argumentos de Jenkins (2009a) estarem voltados para a indústria midiática e a cultura dos fãs, seu estudo traz contribuições, tais como, o compartilhamento, o estabelecimento de relações peer-to-peer sem institucionalizações, a produção coletiva e criativa são elementos necessários em vários aspectos na atualidade. Porque faz mostrar que a convergência pode ter elementos envoltos na cultura midiática, mas não só, ela se faz nas relações estabelecidas, nos diálogos criados, na ausência de supervisão, na criatividade, na ausência de institucionalização. Outro fator de relevância no estudo de Jenkins (2009a) é perceber como antigos consumidores de conteúdo tornaram-se, na atualidade, também produtores de conteúdo, uma lógica que interfere na produção midiática. Assim, com a criação de diferentes fontes de informação e conteúdo, descentralizam-se os canais comunicativos e expandem-se as opções de locais para acessar a informação e dilata as fronteiras de inteiração, ou seja, a convergência tem alterado os setores midiáticos e também o padrão dos consumidores. Isso, porque

[...] a convergência não depende de qualquer mecanismo de distribuição específico. Em vez disso, a convergência representa uma mudança de paradigma — um deslocamento de conteúdos de mídia específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a uma elava interdependência de sistemas de comunicação, em direção a múltiplos modos de acesso a conteúdos de mídia e em direção

a relações cada vez mais complexas entre a mídia corporativa, de cima para baixo, e a cultura participativa, de baixo para cima. (JENKINS, 2009, p. 325).

E, nessa medida, propicia novas formas de participação e de colaboração, em que os usuários emendam, reformatam, armazenam, copiam e comentam com outros, num fluxo constante de ideias. Nos casos apresentados por Jenkins (2009), o aprendizado da participação aconteceu através das relações estabelecidas com a cultura do entretenimento. Tendo como efeito a produção e a circulação de novas ideias, acesso a novas estruturas sociais e a novos modelos de produção cultural.

Em concordância com Dias (2008), a cultura da participação tem transformado “[...] a rede num espaço mais democrático e generalizado de publicação e partilha, promovendo a diminuição da distância social e da integração online através da acessibilidade tecnológica, e o consequente aumento da fluência digital.” (p.5). Em que a rede mundial de computadores é um meio de construir interações, comunidade de aprendizagem, práticas colaborativas, flexibilização.

Para participar desse espaço e dessa cultura, são necessárias algumas habilidades

(a) Capacidade de unir seu conhecimento ao de outro numa empreitada coletiva; (b) capacidade de compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos; (c) capacidade de formar conexões entre pedaços espalhados de informação; (d) capacidade de expressar suas interpretações e seus sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura tradicional; (e) capacidade de circular as criações através da internet para que possam ser compartilhadas com outros. (JENKINS, 2009, p. 248-249).

Ou seja, para participar de forma plena na cultura da convergência, é preciso possuir uma série de habilidades, que, muitas vezes, são realizadas sem a supervisão de professores; mas que podem ser assim.

Convergência na comunicação, nessa perspectiva, refere-se a um processo, em que o fluxo de informação em rede, que provoca alterações culturais tanto na forma de consumir quanto de produzir conteúdos para os meios de comunicação; que altera as relações entre tecnologias, indústria,

mercados e públicos; que possibilita novas formas de participação e colaboração, de comunidades e de incentivo à inteligência coletiva; que transforma velhos meios, sem, no entanto, os substituir.

4.3 Convergência nas artes

O processo de convergência também aconteceu às artes, sobremaneira, no século XX, com a influência dos meios de comunicação e da ciência. Para tais apontamentos, buscamos em Santaella (2005) argumentos que nos ajudam a identificar essas modificações.

Deparamo-nos com uma questão de Santaella (2005) e que nos faz pensar nas alterações provocadas pelos meios de comunicação às artes: “Por que as comunicações e as artes estão convergindo?” A própria autora define a compreensão de convergência: “[...] convergir não significa identificar-se. Significa isto sim, tomar rumos que, não obstante as diferenças, dirijam-se para a ocupação de territórios comuns, nos quais as diferenças se roçam sem perder seus contornos próprios.” (SANTAELLA, 2005, p. 7). Essa aproximação das diferenças se evidenciou nas belas artes, a partir do século XX, quando a comunicação de massa se desenvolveu. Destaca-se que o processo de convergência entre os meios de comunicação e as artes não excluiu os antigos processos artísticos, mas provocou novas formas de criação, de modo a possibilitar diferentes experiências estéticas e sensoriais.

É por meio dessa proposta da convergência que surgem artistas como o brasileiro, Eduardo Kac (2017). Definido como um bioartista, pioneiro da arte digital, da arte holográfica, arte da telepresença e bioarte, está no limite da arte, da ciência e da tecnologia. Suas obras questionam limites éticos e estéticos e propõem uma relação interativa com suas produções; podemos citar como exemplo a implantação de um chip em seu próprio corpo ou a modificação genética realizada em animais, tal qual a Figura 3 a seguir:

Figura 3: “GFP Bunny”



Fonte: KAC, 2017.

Outro artista brasileiro que ganhou destaque no rompimento dos limites entre arte e meios de comunicação foi Helio Oiticica (1937-1980). Esse artista caracteriza o espectador como parte da obra, para ele, sem a participação do espectador, a obra não existe. Por isso, em suas obras os espectadores entram em suas instalações, sentem os diferentes tipos de pisos, visualizam cores fortes, pulam e “destroem”, tal como “A cosmococa” e “A Intervenção da Cor”, que estão expostas no Instituto Inhotim. Além dessas obras, uma criação de Oiticica bastante significativa foi o “Parangolé”, que é uma espécie de capa, na qual o espectador só consegue identificar os seus elementos a partir do movimento de quem o veste, de modo que se faz e refaz constantemente. A proposta do artista se fez de modo que o espectador se torne um participante.

A partir das contribuições de Oiticica e de outros artistas contemporâneos, podemos refletir sobre esse novo papel do sujeito, que antes era de espectador e que agora se tornou também participante. Essa nova concepção ecoará ao campo educativo. Diferente das aulas que eram preparadas de modo tradicional, ou seja, somente o professor era o responsável pelo conteúdo; na atualidade tem se requerido dos alunos uma maior participação, interação e construção do conhecimento.

Dito isso, voltamos aos argumentos de Santaella (2005), para dizer que a convergência de mídia possibilita ao usuário criar, distribuir e consumir informação, pois diz respeito à impossibilidade de separação entre as culturas eruditas, populares e massivas. A convergência de mídias faz parte da cultura digital, a qual se caracteriza pela coexistência da cultura de massas e da cultura de mídias.

A cultura de mídias foi definida por Santaella (2005) como uma era⁵⁶ anterior à cultura digital (onde ocorre a convergência de mídias), que se define pela convivência das mídias e pela segmentação, diversificação e hibridização das mensagens. Entre os elementos definidores da cultura de mídia estão a produção de mensagens na qual se mistura linguagem e meios; os equipamentos disponíveis (fotocopiadoras, videocassetes, *walkman*, *videoclipes*, *videogames*, TV a cabo), que propiciam a escolha do consumo individualizado, em oposição ao consumo massivo. A cultura digital se caracteriza pela convergência das mídias, em que há uma exarcebção da produção e da circulação de informação. Nessa cultura, as novidades tecnológicas e o ritmo acelerado das mudanças promoveram impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais. De acordo com Santaella,

[...] as misturas já bastante intrincadas entre comunicações e artes, ensejadas pela cultura das mídias, foram incrementadas com o surgimento da cultura digital ou da cibercultura devido à convergência das mídias que a constitui. As primeiras obras de arte computacionais foram contemporâneas ao aparecimento do computador. A utilização das telecomunicações, isto é, das transmissões de informação por meio do telefone, telex, fax, slowcam, TV e das interações de artistas via satélites, em eventos artísticos, antecipam a atual disseminação da arte nas e das redes planetárias. Fazendo o uso da realidade virtual distribuída, do ciberespaço compartilhando, da comunicação não local, dos ambientes multiusuários, dos sites colaborativos, da web TV, dos *net games*, as artes digitais, também chamadas de 'artes interativas', desenvolvem-se nos mesmos ambientes que servem às comunicações, tornando porosas e movediças as fronteiras intercambiantes das comunicações e das artes. (SANTAELLA, 2005, p. 16 – grifo da autora).

Ao que Santaella (2005) denominou de “artes interativas”, Lemos (2010) compreendeu por “ciberarte”, ou seja, a utilização das novas tecnologias pela arte, aliando informática e meios de comunicação, em que se tem como exemplo, a videoarte, *tecnobodyart*, multimídia, robótica, esculturas virtuais, arte holográfica e informática, realidade virtual, dança, teatro, música tecno eletrônica.

⁵⁶ Para SANTAELLA (2005), as eras culturais estão subdivididas em: 1. Oral; 2. Escrita; 3. Impressa; 4. Massas; 5. De mídia; 6. Digital.

No âmbito artístico, essas novidades tecnológicas possibilitaram outras formas de expressões artísticas, um exemplo é Lozano-Hemmer (2017). Esse artista cria instalações públicas com o intuito de transformar o comportamento e a percepção dos espaços públicos. Em sua obra “*Vectorial Elevation*”, exibida no México, no ano 2000, haviam 18 holofotes instalados em um edifício, que eram controlados através de um site na internet, onde os usuários poderiam manipular o modo como as luzes iriam ser posicionadas e podiam também acompanhar sua “obra” através de uma *webcam* instalada próximas ao edifício.

Nesse exemplo, fica evidente duas características da convergência, um delas que o processo de hibridização. O espaço híbrido é definido nesse processo,

[...] pela mistura, ou o desaparecimento das bordas, entre os espaços físicos e digitais. Espaços híbridos são espaços nômades, criados pela constante mobilidade dos usuários que carregam aparelhos portáteis de comunicação, como telefones celulares, continuamente conectados à internet e a outros usuários. Tais espaços possuem três características fundamentais: mobilidade, sociabilidades e conectividade. (SOUZA & SILVA, 2003, p. 282).

Podemos dizer que a hibridização é uma das constituintes da convergência, pois, como nos lembra Santaella (2005), os diferentes elementos se “roçam sem perder seus contornos próprios”, em que, o físico e o virtual se influenciam proporcionando novas formas de socialização. Nesse espaço se misturam os espaços físicos e virtuais, as redes, as interações, as TDIC, mas que, cada um desses espaços continua com suas características próprias.

E outra característica da convergência, nesse caso, é de não sermos apenas espectadores, mas exploradores e co-autores,

[...] diante de uma obra multimídia em CD-ROM ou diante de home pages (como no caso da obra de Lozano-Hemmer) da internet, não nos colocamos mais como leitores de um livro ou espectadores das formas clássicas do espetáculo. Agora devemos, para que haja acontecimento, ver e interagir, simultaneamente com a obra [...] através da interatividade digital [...] tornamos-nos não mais leitores, no sentido estrito, mas atores, exploradores, navegadores ou screeners. (LEMOS, 2010, p. 70).

Com o rápido desenvolvimento das redes sem fio e da cibercultura, foi possível estabelecer espaço híbrido, conforme Souza e Silva (2010).

Significa, portanto, que a criação de sociabilidade, de arte, de comunicação, de educação, não precisa compartilhar do mesmo espaço geográfico, nem tão pouco estar conectada por fios à internet. O espaço híbrido permite estar fisicamente num espaço geográfico e virtualmente no ciberespaço, permite que nesse espaço sejam criadas rede de interação, partilha, criação coletiva. Esse abre possibilidades para o desenvolvimento da inteligência coletiva e de novos elementos cognitivos; tornando, por exemplo, o observador em participante, ou, ainda, o espectador em produtor de conteúdo, por meio da interação. É preciso acrescentar os argumentos de Maciel e Velasco e Cruz (2010, p. 255), que acreditam, que “[...] a arte não hoje se reduz a ser objeto ou processo, mas se faz como rede. Esta rede conecta espaços antes distantes, ao unir o local e o global, ao produzir novos espaços-tempo e formar novas subjetividades.”

A convergência nas artes possibilita diferentes experiências estéticas e sensoriais, colabora com a divulgação do trabalho dos artistas, rompe os limites entre arte e comunicação e só se torna possível pela convergência das tecnologias digitais de comunicação e informação.

4.4 Considerações parciais sobre as dimensões da convergência

Após uma breve investida nos sentidos da convergência, devemos retomar os aspectos necessários para a nossa reflexão, esses que trarão contributos para os próximos passos desta tese. Compreendemos, portanto, que: (1) a convergência tecnológica digital diz respeito à integração das telecomunicações e da informática, que viabilizam novas formas de comunicar e de transmitir de dados, em que as barreiras entre eles se encontram cada vez mais imprecisos; (2) o uso das tecnologias é social e contextualizado; (3) a convergência comunicacional diz respeito ao modo como as pessoas se relacionam com as alterações da cultura do entretenimento, em que as tecnologias digitais e o ciberespaço são destacados como espaço de uma cultura participativa e colaborativa; (4) a convergência nas artes refere-se à

integração das artes com meios de comunicação, ciência, além disso, com o público.

Portanto, a convergência seja das tecnologias digitais, da comunicação ou das artes, não se limitam às tecnologias em si, mas sim, no uso social das mesmas, por isso, não está institucionalizada. Conseguimos observar os usos no cotidiano, nas ações comportamentais na atualidade. Aliás, porque essa convergência só faz sentido nos dias atuais, em que estamos permeados de tecnologias e estimulados a fazer diferentes usos dela, estes cada vez mais virtualizados. Dessa forma, a convergência favorece o estreitamento dos limites entre os espaços virtuais e os físicos.

5 ELEMENTOS DA CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Os elementos da convergência na educação se constituem de princípios próprios dos tempos do informacionalismo, da sociedade em rede e global, em que o ciberespaço surge como um novo espaço. Por tanto, foi preciso compreender esses processos para enfim conseguirmos identificar os elementos na educação. Salientamos que o tema desta pesquisa não se limitou à integração da educação presencial e a distância, mas buscou, a partir de uma lente sociológica, compreender as transformações sociais, em especial, àquelas que tiveram as TDIC como mediadoras, constituindo novos paradigmas. Dessa maneira, apresentamos as dimensões da convergência nas áreas da tecnologia, comunicação e artes com o intuito de verificar elementos que trariam contributos para a área da educação. Ademais, a realização do levantamento bibliográfico sobre a convergência na educação forneceu elementos para que pudéssemos caracterizar essa noção na educação.

Conforme veremos, a noção de convergência está compreendida como processo em que se utiliza as TDIC na educação — seja na educação presencial ou na educação a distância (inclusive, na integração delas) — que são suporte mediadores. Entretanto, não se faz só por isso, mas pela interação, colaboração, participação, comunidades de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem, conectividade, mobilidade, aprendizagem em rede, materiais didáticos, flexibilidade, compartilhamento, redes sociais, inteligência coletiva, integração de modalidades, comunicação, horizontalidade e multiplicidade; próprios do contexto informacional. Assim como outras áreas do conhecimento incorporaram os paradigmas deste tempo. Buscamos pensar em não só em como a educação a distância foi incorporada à educação presencial, mas com a cultura cibernética introduziu processos de aprendizagens, independentes do espaço físico ou virtual, em que prevalecem a flexibilidade curricular, o estabelecimento de comunidades de aprendizagem, baseados na colaboração, na participação e na partilha.

Assim a partir da questão “Quais os elementos da convergência na educação?” organizamos os tópicos a seguir, que denominamos “Flexibilidade curricular”, “Interação e colaboração”, “Comunidade de aprendizagem”

“Blended learning e mobile learning”, “Recursos Didáticos”, “Convergência em sala de aula” e “Convergência das TDIC no currículo”.

5.1 Quais os elementos da convergência na educação?

Pela atualidade do tema, ainda existem imprecisões nas definições e na caracterização da convergência na educação. Isso, porque, conforme se verifica nas áreas das tecnologias e da comunicação, a convergência tem como característica a ausência de estabilidade e constituição de um processo. Pois, tal como nos lembra Jenkins (2009 a, p. 43), a “convergência é um caminho não um ponto final”. Por isso, os resultados desta tese podem ser acrescidos de novos elementos, conforme as transformações na educação, sobretudo, nas experiências que fazem uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação, sejam na educação presencial ou na educação a distância.

Conforme anunciado na metodologia, os estudos sobre a convergência na educação começam a ser publicados em meados da década de 1990 e continuaram até o momento, ou seja, é atual. O que traz benefícios aos pesquisadores que desbravam este terreno, pois, deixa em aberto uma série de possibilidades para esse campo.

Conforme visto no Capítulo 4, o desenvolvimento das tecnologias digitais, em que se verificou a convergência das telecomunicações e da informática, foram importantes para a constituição na noção da convergência em outros campos. Todavia, reconhecemos que a mera introdução de tecnologias digitais nos processos sociais, ou como no caso desta tese, nos processos educativos, não corresponde a um processo inovador. A concretização da convergência se faz nos usos sociais, nas interações, nas participações e nas colaborações. Nessa medida, não podemos negligenciar o papel das TDIC, entretanto, não podemos aclamá-las como concretizadoras do processo da convergência na educação.

Antes de mais, é preciso mais uma vez lembrar que, conforme visto no capítulo 4, as dimensões da convergência incluem às tecnologias digitais, à participação e a colaboração. Assim como em nosso estudo documental,

verificamos que a convergência se evidencia nos materiais didáticos, na integração entre presencial e a distância, tecnologias e linguagens.

Entendemos que pensar a convergência na educação inclui pensar nos elementos próprios da educação a distância, mas não aquela tradicional e fundamentada no modelo fordista, apresentado por Belloni (2009), mas numa educação aberta e ampla, que se beneficie tanto dos espaços físicos e dos espaços virtuais para a construção da aprendizagem.

5.1.1 Flexibilidade curricular

Por flexibilidade, entende-se a maleabilidade dos processos. No caso dos processos educativos, a incorporação das tecnologias digitais faz emergir essa perspectiva, pois, ao serem integrados garantiriam flexibilidade comunicativa a qualquer hora e a qualquer lugar, lembra-nos Okada (2006). Outro aspecto da flexibilidade se refere aos currículos ou a flexibilidade curricular.

Em princípios do novo milênio, Silva (2000) apresentou argumentos sobre a convergência na educação e sobre a necessidade de se flexibilizar o currículo (até hoje não solucionado e cada dia mais polêmico em Portugal⁵⁷), tendo as tecnologias digitais da informação e da comunicação como aliadas do processo. Os fundamentos desta flexibilização, na perspectiva de Silva (2000), transpassavam o desenvolvimento de uma escola para todos fundamentada nas diferenças culturais, nos ritmos de aprendizagem, nas motivações, nos interesses, nas aptidões, na partilha, na promoção de ajuda entre estudantes, na colaboração (entre os estudantes, entre as escolas e espaços extraescolares), na diversidade, na flexibilidade espaço temporal e na possibilidade de convergir situações de ensino presencial e a distância; em que o uso das tecnologias da informação e da comunicação seria elemento integrante do processo educativo. Tanto assim que afirma:

[...] a contribuição das TIC para a gestão/flexibilização do tempo e do espaço escolares e para a adaptação curricular, particularmente aos alunos com necessidades educativas, passa pela possibilidade em se estabelecer uma comunicação

⁵⁷ Em 2016 o Ministério da Educação de Portugal mostrou a intenção de flexibilizar o currículo das escolas em 25%, mas, pais, professores e especialistas tem provocado controvérsias. (ESCOLAS..., 2016).

permanente entre os conteúdos a aprender e os alunos, a qualquer hora e desde qualquer ponto da rede, permitindo igualmente que o professor, em qualquer momento, faça as alterações necessárias ao seu programa, ajuste os conteúdos e o seu modo de apresentação às características e necessidades dos alunos. (SILVA, 2000, p. 279).

Nessa dimensão, as tecnologias da informação e da comunicação seriam, para Silva (2000), um fator fundamental para promover a flexibilização curricular, considerando as diferenças socioculturais e respeitando os tempos individuais e dos grupos para o desenvolvimento das atividades. Entretanto, quando da realização de seu experimento ainda, a comunicação via internet era restrita e os estudantes apresentavam dificuldades do manuseio. Mesmo assim, o pesquisador português conseguiu promover atividades em grupo utilizando recursos como *websites*, fóruns e *e-mail*, na qual os estudantes comunicavam com os seus colegas de grupo, de turma e de outras turmas, também com o professor.

Temos de sublinhar a compreensão de Silva (2000) em dois aspectos; o primeiro é a flexibilização, que para esse autor se opõe a uniformização, porém, não significa liberar; significa uma aprendizagem aberta, mas com definições claras da função pessoal e social da aprendizagem, ou seja, organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos da aprendizagem. O segundo refere-se à convergência, compreendido pela convergência das experiências em co-presença e a distância. A flexibilização do tempo e do espaço proporcionaria maior envolvimento dos estudantes em que a convergência seria algo primordial:

[...] os alunos salientam a vantagem proporcionada pela comunicação à distância via Internet na flexibilidade espaço-temporal, ou seja, pelo facto de poderem comunicar com os colegas, com o docente e com outras individualidades/entidades 'a qualquer hora' e "de qualquer lugar", "em qualquer fase do trabalho" e "com várias pessoas ao mesmo tempo". No entanto, tais vantagens não os levam a excluir a comunicação em co-presença pela riqueza, como afirmam, em proporcionar uma maior valorização da dimensão personalizante e uma discussão mais viva. Esta constatação *leva-nos a concluir que os dois regimes (o da co-presença e o à distância) devem ser convergentes, extraindo-se deles as mais valias que proporcionam uma educação melhor* (SILVA, 2000, p. 297 — grifos nossos).

Os fundamentos de Silva (2000) para a educação se baseiam em um projeto de escola para o século XXI, em que o saber ser, fazer, viver com o outro e a conhecer se diluem em expressões como: estimular partilhas de experiências, promover entreaajuda, colaborar, formação de comunidades virtuais de aprendizagem, em que a flexibilização curricular seria uma forma de garantir o reconhecimento das diferenças e necessidade individuais. Silva (2000) propõe refletir sobre a flexibilidade prometida pela introdução de estratégias da educação a distância na educação presencial.

De outra maneira, verificando a possibilidade de flexibilização de “tudo” pela constituição do ciberespaço, conforme Mill (2014, 2015), em que emergem novas possibilidades de experimentação do tempo e do espaço

[...] em que uma sala de aula em que o arranjo ‘material’ não obedece ao espaço material ou geográfico [...] é uma sala de aula que está em todo lugar e a qualquer momento... Afinal, a flexibilidade temporal possibilitou a dobra do espaço; ou melhor, um ciberespaço, quase celestial: onipresença, onisciência e onipotência. (MILL, 2014, p. 99-100).

Conforme verificado no Capítulo 2 do nosso trabalho, as tecnologias da informação e da comunicação têm promovido a flexibilização do tempo e do espaço, fazendo com que reflitamos sobre os espaços e os tempos de aprendizagem. Na dimensão da convergência na educação, os argumento de Mill (2014) contribuem para a compreensão da flexibilidade na educação em que se permite “[...] adequar o processo educacional às dinâmicas do conhecimento, da ciência e da prática profissional.” (MILL, 2015, p. 411), constituindo-se de

[...] experiências diferenciadas e novas noções em relação ao *lugar/espaço* e ao *horário/momento/tempo* de socialização, com implicações plurais, de natureza cultural, social, política, ambiental, geográfica, artística, trabalhista, etc.. (MILL, 2014, p. 98).

Enquanto a flexibilização espacial é compreendida pela mobilidade geográfica, a flexibilização temporal pelos horários e momentos de

conveniência, a flexibilidade educacional diz respeito à flexibilidade curricular, uma vez que

[...] a flexibilidade curricular pode ser entendida como uma forma de organização do conhecimento, cuja matriz curricular não é rígida. A formação é, portanto, entendida como um percurso com possibilidades alternativas de trajetórias. A flexibilidade curricular busca a promoção de maior liberdade ao estudante e educadores para definição e desenvolvimento das atividades da formação, de modo mais maleável e adequando a sujeitos plurais, imersos em contextos dinâmicos, complexos e em constante transformação. (MILL, 2015, p. 415).

A sugestão da flexibilidade curricular foi sugerida também por Peters (2002), a qual voltamos a destacar. E sua perspectiva, o futuro das universidades, em que “[...] os próprios estudantes decidem sobre o uso das ofertas didáticas feitas por diferentes meios e aproveitam o considerável espaço livre com base em estratégias próprias” (Ibidem, p. 43). E também por Tiffin e Rajasingham (2007) que tinham em mente um ideal para a universidade em que os programas curriculares seriam definidos pelos próprios estudantes:

[...] em vez de programas de duração de um semestre de estudo, temos sugerido que a unidade básica de ensino pela qual os alunos pagam poderia um módulo de uma semana [...] essas unidades de uma semana poderiam ser agregadas para construir um programa de um semestre de duração, visando um diploma, e poderiam ser tomadas em si mesmas ou como parte de qualquer combinação que os aprendizes decidissem fazer para seus programas de estudos. (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 158).

Além da previsão de um currículo aberto em que os próprios estudantes traçam os seus caminhos formativos, a universidade pretendida por Tiffin e Rajasingham (2007) se compõe por uma perspectiva global e virtual, de perspectiva privada, que também seriam incorporadas hiperaulas⁵⁸ e a realidade virtual.

⁵⁸ Hiperaulas: é um espaço onde a aula convencional é mesclada a uma aula virtual de tal forma que os componentes virtuais possam interagir com os componentes fisicamente reais. A hiperaula oferece uma escolha de se frequentar uma universidade em realidade virtual ou em realidade física, indicando que não limites quanto ao número de alunos que podem matricular-se ou ao local em que estejam. (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 60).

O propósito da convergência se faz na direção de que sejam os próprios estudantes a definir os seus percursos formativos, podendo eleger disciplinas presenciais e a distância, de acordo com a sua disponibilidade e preferência. O que exige, no entanto, uma reforma nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, em que as modalidades presenciais e a distância não estejam hierarquizadas.

5.1.2 Interação e colaboração

Interação e interatividade são termos que aparecem com recorrência nos estudos, entretanto, é preciso distingui-los. Apesar de se referirem a ações do interagir, o primeiro se refere à interação entre sujeitos e o segundo diz da interação entre sujeitos e tecnologias generalizadas (objetos/recursos tecnológicos/máquinas/ etc.).

A interação entre os homens é própria da espécie, significa “[...] ação recíproca entre dois homens ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos (*pelo menos*) — que pode ser direta ou indireta (ou seja, mediatizada).” (BELLONI, 2009, p. 58). As TDIC permitem esta interação indireta, assim como viabilizam a interatividade, que, conforme Belloni (2009), referem-se à potencialidade técnica oferecida por determinado meio, ou seja, é uma atividade humana sobre a máquina, em troca de retroação. Ou, na compreensão de Jenkins (2009), a interatividade corresponde aos diferentes níveis *feedback* programados para cada tipo de tecnologia. De forma mais específica, Lemos (2010) esclarece que a interatividades se dá em três níveis: técnico analógico-mecânico, técnico eletrônico-digital e social, que, nesse caso, recebe a denominação de interação. Em que a “[...] a interatividade, seja ela analógica ou digital, é baseada numa ordem mental, simbólica e imaginária, que estrutura a própria relação do homem com o mundo” (LEMOS, 2010, p. 115). Dessa forma, fica esclarecido que, interação se refere ao nível social, realizado entre pessoas, e à interatividade na interação entre homem máquina, em que este espera uma “resposta” de uma máquina previamente programada.

A interação será uma das formas, em situação de aprendizado online, para se verificar a presença cognitiva do estudante. Essa presença, conforme veremos no capítulo 6 refere-se à construção do conhecimento em situações de aprendizagem online, assim, constituem-se também como um elemento

importante para a convergência na educação. Nas outras dimensões da convergência, a interação também é um elemento fundamental.

A colaboração, um dos elementos da convergência, compreende-se por abordagem “[...] de ensino aprendizagem que vai além da interação simples e declarativa de instruções. A colaboração deve direcionar os alunos a uma experiência compartilhada para fins de construção e de significado”, de acordo com Garrison, Anderson e Archer (2001, p. 95), os quais se fundamentam em estudos de Vigostky.

A utilização dos preceitos vigotskyanos na educação foi evidenciada sobremaneira, quando os recursos da internet passaram a ser utilizados, por um lado, porque a interação entre pessoas aumentou enormemente, como nos lembra Castro e Damiani (2010) e, porque a utilização da internet possibilita uma produção colaborativa, o compartilhamento de informações, bem distintos dos modelos, em que a transmissão é unilateral. Por isso, esse autor é encontrado constantemente em trabalhos sobre educação, em especial aos que investigaram as TDIC na educação.

Segundo Filatro (2009), as “vantagens” teóricas de Vigostsky destacam-se por sua perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem. Essa noção é compreendida, pois, em seus estudos o psicólogo bielorrusso chega à conclusão de que as funções psicológicas superiores seriam fruto do desenvolvimento cultural, em outras palavras, o amadurecimento intelectual humano ocorre por relações socioculturais.

Bakhurst (2007) explica, a partir das teorias vigotiskyanas, que existe uma distinção entre as mentes das crianças e dos adultos, aquela teria características de funções mentais elementares (pensamento pré-linguístico, percepção, violação, discurso pré-intelectual, vontade, formas básicas de atenção) de origem filogenética, enquanto esta se caracteriza pela função mental superior (pensamento linguístico, atenção voluntária, discurso intelectual, memória lógica, percepção conceitual, racionalidade) de origem ontogenética, desenvolvida nas relações sociais. Esse autor explica que a constituição da mente humana se dá pela comunicação, pela cultura e pela atividade com os outros, ou seja, por meio de outros nós nos tornamos o que somos. Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental, pois, segundo Vigotsky (2009), as funções psíquicas superiores são processos mediados.

O psicólogo bielorrusso concentrou os seus estudos na infância, mas isso não nos impede de “importar” essas ideias para a fase adulta, principalmente, se pensarmos que vivemos em sociedade e, portanto, envolvemo-nos em relações sociais constantes, o que nos permite estar em constante aprendizado.

Assim, talvez a ideia de zona de desenvolvimento proximal seja uma das que mais nos ajude a elaborar questões a respeito da EaD. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é compreendida como

[...] a discrepância entre a idade mental real ou o nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento proximal da criança. (VIGOTSKY, 2009, p. 327).

Ou seja, para Vigotsky, a colaboração vai ser um fator importante para o desenvolvimento. Ele deixa claro que esse desenvolvimento tem um limite. O que quer dizer que a criança só se desenvolve até onde suas capacidades alcançam. Assim como a imitação. A criança só imita o que está em seu alcance intelectual.

Vigotsky chega a essa constatação depois de experiências, em que pretendia compreender que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são independentes ou se fazem parte do mesmo processo. Essas pesquisas foram ordenadas em séries: a primeira examinou o nível de maturidade das funções psíquicas; a segunda pretendeu investigar a revolução temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na sua base psicológica; a terceira esperou encontrar um vínculo consciente entre as matérias do ensino e as funções delas participantes, e a quarta, e última, pretendeu estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Será nessa fase que o autor definirá a ZDP.

Para essa definição, o psicólogo realiza testes com as crianças para perceber qual o nível de conhecimento delas em atividades que realizam de forma isolada e autônoma, quando percebia que a criança não conseguia realizar algo, realizava demonstrações, fazia perguntas sugestivas. O que o fez perceber que a cooperação e a sugestão eram auxiliares para que a criança

realizasse o teste. Essas experiências permitem que ele entenda que em colaboração a criança pode mais do que sozinha. Convenhamos que isso vale para todos nós, inclusive, adultos. Vigotsky verifica que

[...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e do êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKY, 2009, p. 329).

Nessas teorias vigostskyanas — função mental superior e zona de desenvolvimento proximal — aspectos que nos interessam e se destacam são a mediação e colaboração. A primeira é resultado do desenvolvimento social e a segunda é o que Vigotsky entende contribuir para o processo de aprendizagem, pois, para ele, em colaboração, podemos ir mais do que sozinhos. “Em colaboração a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha.” (VIGOTSKY, 2009, p. 329).

Evidentemente que a relação entre as elaborações de Vigotsky e a educação é parte de um constructo atual, é uma tentativa de encaixar o que foi pensando entre os anos de 1920 e 1930, no contexto da Pós-Revolução Russa, às experiências educativas atuais. Mesmo distante temporalmente, a obra de Vigotsky permanece presente, pois, esse autor contribuiu de forma significativa para o pensamento dos processos educativos, sobretudo ao que se refere ao desenvolvimento das funções superiores, a zona de desenvolvimento proximal, ao envolvimento entre os sujeitos, a colaboração e a mediação.

5.1.3 Comunidades de aprendizagem

As comunidades de aprendizagem em rede podem ser desenvolvidas em situações formais ou informais, mas sempre se caracterizam pelas formas de socialibilidade e de colaboração, assim como uma diversidade de nomenclaturas — redes de aprendizagem, redes interativas, redes de

colaboração ou comunidades online. Independente do nome escolhido, sabemos que essas comunidades potencializam a inteligência coletiva, na medida em que, “[...] a partir do diálogo e da intercomunicação, buscam aprofundar seus conhecimentos, superar obstáculos e desafios para pesquisar e aprender mais sobre o assunto.” (KENSKI, 2008, p. 659). Todavia, é preciso recordar que a constituição de comunidades é própria da sociedade como espaço de construção de conhecimento, através da interação, do discurso e da negociação, conforme Monteiro e Moreira (2013). No que se referem às comunidades de aprendizagem em rede, sabemos que elas promovem a interação, a colaboração e o sentimento de pertencimento entre os membros.

As comunidades de aprendizagem em rede são caracterizadas por Monteiro, Januário e Moreira (2014) como:

[...] redes que se desenvolvem no ciberespaço constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e intervir sobre numerosas situações fomentando não só a aprendizagem formal, mas também a aprendizagem informal e não formal. A existência destes espaços não estruturados, afirma-se, pois, como uma oportunidade para a integração das diferentes aprendizagens, concebendo desta forma a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a nível da elaboração de programas como a definição de novas práticas pedagógicas. (MONTEIRO; JANUÁRIO; MOREIRA, 2014, p. 33).

A constituição de uma rede de aprendizagem formal será apresentada no capítulo 6, a partir das definições Garrison, Anderson e Archer (2001), mas, antes também quisemos entender as situações informais, pois compreendemos que a ocorrência da convergência na educação não se restringe aos muros institucionais, de modo que nas relações possíveis de se estabelecer em contexto educativos, acontecem: estudante — professor, estudante — estudante, estudante — conteúdo, estudante/professor — *web*.

Nesse caso das comunidades de aprendizagem não formais, Jenkins (2009) definiu como espaços de afinidades ou de culturas informais de aprendizado que oferecem

[...] poderosas oportunidades para o aprendizado porque são sustentados por empreendimentos comuns, criando pontes que unem as diferenças de idade, classe, raça, sexo e nível

educacional; porque as pessoas podem participar de diversas formas, de acordo com suas habilidades e seus interesses; porque dependem de instruções dos seus pares, de igual para igual, com cada participante constantemente movido a adquirir novos conhecimentos ou refinar suas habilidades existentes; porque, enfim, esses espaço de afinidades permitem a cada participante sentir-se um expert, ao mesmo tempo que recorrem à expertise de outros. (JENKINS, 2009, p. 250).

Prevalecendo o sentido da participação e da partilha, comuns a essas comunidades. No caso especial dessas constatações, as comunidades seriam comunidades de fãs-consumidores. Entretanto, elas podem se constituir por diversos temas: mães de primeira viagem, grupos políticos, grupos em defesa dos direitos humanos, etc. Essas comunidades, muitas vezes, estão abertas, permitindo um fluxo constante de indivíduos e informações, e, portanto, são provisórias e transitórias.

Outra característica dessas comunidades é a comunicação horizontal, como forma livre de expressão, segundo Castells (2003), que altera formas sociais, processos e usos da internet.

As comunidades de aprendizagem online, mesmo em situação não formal de educação, viabilizam expandir as possibilidades presenciais, pois, entendendo

[...] as comunidades online, com sociabilidades e relações próprias ao espaço do virtual, são um meio e o suporte para a partilha da informação, o envolvimento na construção colaborativa das aprendizagens e a criação de novo conhecimento. Deste modo, a comunidade online é uma rede de afinidades, de interesses partilhados e um espaço para a contextualização e a realização das aprendizagens que expande as possibilidades dos modelos presenciais para o potencial da imersão nas representações distribuídas na rede. (DIAS, 2014, p.1).

Essas comunidades se desenvolvem em ambientes online em rede, mas conforme citado, expande as possibilidades do presencial, e, por isso, torna-se uma perspectiva para a convergência na educação e dos tipos de interação que se espera no processo da convergência: partilha, sociabilidade, interação, em rede, seja presencial ou a distância. E, mais, promove uma aprendizagem aberta. Lembremos que a convergência na educação se fundamenta: na variedade de suportes tecnológicos, nas trocas, na mobilidade, nas redes

colaborativas, nas várias possibilidades comunicativas permitidas pela internet, no atendimento às necessidades individuais, na possibilidade de relacionamento horizontal e não hierarquizado, na alteração espaço temporal e na flexibilidade.

5.1.4 Blended learning e Mobile Learning

Conforme salientamos em nossa análise documental, o processo da convergência tem como característica a integração da educação presencial e a distância, entretanto, como temos visto neste capítulo, também envolve outros elementos.

Assim o semipresencial, o *blended learning* e o *m-learning* constituem-se como elementos da convergência na educação, sobremaneira, a institucionalizada. Na literatura, também encontramos denominações de aprendizagem mista e aprendizagem híbrida. E, na compreensão de Tori (2009), seria uma maneira de tirar vantagens do melhor da EaD e da educação presencial, em uma busca constante de encontrar um equilíbrio entre elas.

De forma generalizada, o *blended learning* se constitui por uma abordagem pedagógica que envolve tanto situações de aulas presenciais quanto situações de aulas online, numa combinação de várias abordagens pedagógicas, de métodos de aprendizagem e de várias tecnologias, que envolvem a cooperação, a autonomia e a interação social, em momentos síncronos e assíncronos. Diferente do que foi definido por semipresencial, o *blended learning*, não se constitui por uma definição percentual de momentos presenciais ou a distância.

Monteiro e Moreira (2013) consideram o *blended learning*

[...] como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços. Ou seja, para além, da questão da integração de momentos presenciais e não presenciais, devemos ter em conta também a conjugação de diferentes abordagens de ensino a interação de diversos recursos tecnológicos e a adoção dos diferentes espaços de vida no processo de ensino aprendizagem. (MONTEIRO; MOREIRA, 20-13, p. 33-34).

Através do estudo realizado por esses autores, compreendemos que o *b-learning* se desenvolve em três combinações: combinação de mídias e ferramentas empregadas no contexto do *e-learning*; a combinação de diferentes teorias da aprendizagem; a integração combinada de aprendizagem tradicional com recursos baseados no ensino online. E se constitui como uma mudança significativa dos métodos pedagógicos que se tem como princípio a colaboração, a interação (fundamentada nas teorias sócio construtivista e sócio interacionista) e as contribuições da psicologia sociocultural. Necessitando repensar o papel dos professores, dos estudantes e dos conteúdos e a forma como manejar tudo isso. Um ideal para que isso aconteça, segundo os autores, é o da comunidade de prática, baseada em alguma sistematização de acolhimento e de estímulo ao professor.

Na dimensão de Araujo (2009), o *blended learning* se compreende pela metodologia de aprendizagem, em que o objetivo não é dominar as tecnologias baseadas na web, mas atingir os objetos de um determinado projeto educativo em estratégias combinadas com aulas presenciais e a distância, de momentos mistos síncronos e assíncronos. Normalmente as experiências em *blended learning* aderem a uma abordagem construtivista, em que a colaboração e a cooperação são estratégias de trabalho. Assim, esse autor entende que o *blended learning* proporciona flexibilidade, mobilidade e eficácia, favorece um ensino mais individualizado, respeita os ritmos individuais, estabelece uma relação mais próxima entre os estudantes, não dispensa os encontros presenciais. Para esse autor, o *blended learning* não se constitui como uma forma complementar ao ensino presencial, entretanto, certifica que é preciso haver um equilíbrio nas metodologias.

O *blended learning* ou educação híbrida, conforme prefere Matheos (2014), corresponde a uma tendência na educação em todo o mundo. Entretanto, reconhece-se que a implementação do *blended learning* não é simples, exige mudanças no comportamento dos estudantes e professores, assim como de planejamento estratégico da instituição de forma integrada.

E preciso estar atentos, pois, por vezes, a integração da educação distância e da educação presencial são compreendidas de formas complementares, viabilizando o “melhor dos dois mundos”. Entretanto, enquanto a constituição de uma experiência mista no sentido da educação

presencial incorporar métodos e técnicas da educação a distância. Isso a torna mais flexível, possibilita a interação em diferentes espaços e “abre uma janela de oportunidades”; alarga os espaços de aprendizagem; diversifica as formas de interação; no caso contrário, nas situações mistas em que se incorporaram situações presenciais à educação a distância, são restritos aos momentos de avaliação, de orientação e de preparação de novas atividades, conforme nos alerta Inocêncio (2009).

Para que não haja confusão, é preciso que distingamos a diferença entre semipresencial, *blended learning* e convergência na educação, comparados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8: Diferença ente semipresencial, blended learning, convergência na educação

DIFERENÇA ENTRE SEMIPRESENCIAL, BLENDED LEARNING E CONVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO		
Semipresencial	<i>Blended learning</i>	Convergência na educação
-Corresponde a incorporação de quaisquer atividades didático-pedagógica, módulos ou unidades de ensino aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizam tecnologias de comunicação remota, em até de 20% da carga horária.	- Combinação harmoniosa de momentos presenciais e não presenciais, em que se utiliza de diferentes meios métodos para a promoção da aprendizagem; - Podem ser aplicados no nível da atividade, da disciplina e do curso.	- Integração de situações educativas presenciais e a distância; - Flexibilidade curricular; - Situações formais e não formais de aprendizagem em que se utiliza das TDIC como mediadoras; - Situações de aprendizagem que se utilizam das TDIC com a intenção de construir projetos inovadores; - EDUCAÇÃO, retirado dos adjetivos presenciais e a distância ou b-learning ou e-learning (não havendo separação das modalidades)

Fonte: Organizado pela autora

Assim, mais uma vez verificamos que o semipresencial e o *blended learning* se constituem como elementos do processo da convergência na

educação, em que se acrescenta a flexibilidade curricular, a interação e a colaboração, alargamento dos tempos e dos espaços educativos, a formação de comunidades de aprendizagem formais e informais e, sobremaneira, a retirada dos adjetivos (presencial e a distância) e dos prefixos “b” ou “e” *learning*.

Para além do *blended learning*, uma nova denominação foi criada para definir processos de aprendizagem que se utilizam de ferramentas que garantam a mobilidade para a aprendizagem, tais como *tablets*, *Ipod's*, *palmtops*, *smartphones* e rede sem fio, e pelo contexto de aprendizagem, cunhado de *mobile learning (m-learning)*. O *m-learning* viabiliza uma aprendizagem situada, personalizada e colaborativa, em que se promove a letramento digital, melhora a coordenação, a comunicação, a organização, a negociação, a interação, a flexibilidade, a ubiquidade e a mobilidade, garantem Cobcroft e outros autores (2006).

Outra vantagem do *m-learning*, indica Farrow (2011), seria a possibilidade de estar em qualquer tempo e em qualquer lugar (num contexto do mundo em rede), a promoção da acessibilidade, a promoção de interações sociais, o encaixe com ambientes de aprendizagem, a promoção de experiência de aprendizagem personalizada. Em contrapartida, entende como desvantagem os usos impróprios da internet, como *ciberbullying* e comportamentos antissociais; o que para tanto, seria necessário estabelecer uma ética para a aprendizagem móvel.

De maneira geral, o *m-learning* se constitui pelo conjunto de recursos móveis, de comunidades digitais, de conectividade, de discurso e de conteúdos, de acordo com Traxler (2011). Em que se viabiliza uma aprendizagem situada ao “mundo real”, autêntica e sensível ao contexto, de acordo com esse entusiasta do *m-learning*

[...] com os dispositivos móveis, para se envolverem em atividades de informação e discussão, os alunos já não têm de o fazer em detrimento da vida real, movimentando-se no mundo usando os seus dispositivos para gerar e produzir conteúdos e conversas, bem como para os armazenar e consumir. Este fato está a mudar a forma como as pessoas se relacionam com a tecnologia e a aprendizagem, e com as instituições e os governos que as controlam. As implicações pessoais, culturais e sociais desta mudança residem na

diferença essencial entre as TIC de mesa e as tecnologias móveis. A interação com as outras TIC surge dentro de uma bolha, em momentos e espaços específicos em que o aluno está de costas voltadas para o resto do mundo, numa situação significativa e possivelmente premeditada. A interação com as tecnologias móveis é diferente e faz parte integrante de todos os momentos e espaços da vida dos alunos. (TRAXLER, 2011, p. 40).

De acordo com Traxler, os dispositivos móveis viabilizam a constituição dos espaços híbridos na medida em que estão presentes em todos os espaços da vida dos sujeitos e que viabilizam a conectividade às redes do ciberespaço. Em que transformam as noções de comunidade, espaço e discurso e acrescenta à mobilidade como uma possibilidade.

Entretanto, verificamos que essa “novidade” na área educacional se estreita na questão material e tecnológica, mesmo com os paradigmas de interação e colaboração mencionados, a própria denominação se refere à tecnologia. De todas as maneiras, como parte do desenvolvimento do tempo em que vivemos, em que se questiona os tempo e os espaço educativos, acrescentamos os elementos e as possibilidade de convergência na educação para problematizar e relativizar os tempos e espaços de aprendizagem, pois, acreditamos que estão cada vez mais amplos, abertos e em rede.

5.1.5 Recursos didáticos

Outra compreensão de convergência, com implicações para a educação, é mencionada por Enyeart, Staman, Jr Vandes (2007)

[...] a convergência proporciona novas oportunidades para a educação, concentrando-se em tecnologias como podcasting, videoconferência, colaboração on-line, serviços multimídia, vídeo-on-demand, e integração de wi-fi com celular. Novo, ou melhorados, os serviços incluem educação a distância interativa, instrução de colaboração, interação internacional (em particular para as línguas estrangeiras), streaming de vídeo, o acesso remoto a coleções de mídia de faculdades/universidades e desenvolvimento de novos

*conteúdos educacionais*⁵⁹. (ENYEART; STAMAN; JR. VANDES, 2007, p. 52 — grifos nossos).

O ponto de análise desses autores se refere à integração das TDIC nas instituições de ensino superior. Após realizarem uma pesquisa através de questionários, em que pretendiam perceber as estratégias de convergência, eles verificaram que os serviços mais utilizados eram os serviços de voz ou de email, concluindo que existe uma barreira para a implementação está centrada nos custos da infraestrutura. Eles acreditam que a convergência das tecnologias propicia uma série de experiências, porém, ainda se encontram limitadas, especialmente, nas experiências educativas, com destaques para o uso administrativo. Notamos, entretanto, que o foco desses autores está mais voltado para as tecnologias em si e nos serviços possíveis de ser disponibilizados por ela. Não é um estudo que se refere às pessoas e ao uso para a construção de conhecimento.

No entanto, mesmo que essa análise esteja voltada estritamente para as tecnologias, eles nos auxiliam em dois pontos: o primeiro é de que as TDIC são um dos elementos da convergência. E como vimos no capítulo 4, a convergência desenvolve-se por meio das usabilidades das tecnologias digitais, trazendo implicações para a comunicação, para as artes e, conforme estamos apresentando, para a educação.

O outro ponto mencionado por esses autores (o qual sublinhamos no excerto supracitado) se refere a um dos elementos da convergência na educação que ainda não havíamos mencionado: o acesso aos conteúdos educativos disponibilizados online pelas universidades. Os materiais podem ser disponibilizados por meio do professor, que disponibiliza o conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem ou caso a instituição possuía uma biblioteca online. A seguir, faz-se necessário desenvolver um tópico sobre o que são os Recursos Educacionais Abertos, para darmos continuidade aos demais elementos da convergência.

⁵⁹ Tradução livre para: Convergence provides new opportunities to deliver education by focusing on Technologies such as podcasting, videoconferencing, online collaboration, multimídia servisse delivery, vídeo-on-demand, and integration of wi-fi with cellular. New, or enhanced, services include interactive distance education, collaborative instruction, internacional interaction (particular for foreign languages), streaming foreing-language vídeo, remote access to college/university media collections, and new educational contente development. (ENYEART; STAMAN; JR. VANDES, 2007, p. 52).

5.1.5.1 Recursos Educacionais Abertos (REA)

Esclarecemos que os Recursos Educacionais Abertos (REA) ou Open Educational Resources (OER) são

[...] quaisquer recursos educacionais (incluindo mapas de currículo, materiais do curso, livros, vídeos streaming, aplicações multimídia, podcasts e qualquer outra materiais que foram projetados para uso em ensino e aprendizagem) que são abertamente disponível para uso por educadores e estudantes, sem necessidade de acompanhamento para pagar royalties ou taxas de licença. (BUTCHER; KANWAR; UVALIC'-TRUMBIC, 2011, p. 5)⁶⁰

E podem incluir “cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, softwares, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica, que possa apoiar o acesso e a produção de conhecimento.” (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 38).

Salientamos que os REA são conteúdos educativos digitais preparados por profissionais da educação, que devem seguir uma série de procedimentos para a sua publicação — os metadados (METADADOS, 2016) — para a sua utilização — sempre respeitando os direitos autorais —, e possuem como característica: o reuso, a revisão, a remixagem e a redistribuição, na concepção de Butcher, Kanwar e Uvalic'-Trumbic (2011). Entre as características fundamentais dos REA, está a possibilidade de utilizar recursos criados por outrem, realizar melhorias ou adaptações e publicar novamente para que outros possam ter acesso, incentivando a colaboração entre os pares. Possuem licença livre e podem ser utilizados tanto em processos educativos presenciais e a distância, além de poderem ser consultados por qualquer pessoa localizada em qualquer parte do mundo. Por se tratarem de conteúdos educativos, devem conter: concepção pedagógica, conteúdo específico, metodologia e avaliação, conforme nos lembram Mallman e outras autoras (2013).

⁶⁰ Tradução livre para: [...] *any educational resources (including curriculum maps, course materials, textbooks, streaming videos, multimedia applications, podcasts, and any other materials that have been designed for use in teaching and learning) that are openly available for use by educators and students, without an accompanying need to pay royalties or licence fees.* (BUTCHER; KANWAR; UVALIC'-TRUMBIC, 2011, p. 5).

Essas estudiosas acreditam que um dos caminhos para a concretização da convergência deve ocorrer por meio da renovação curricular para que as proposições da interatividade, interação, colaboração, construção de conhecimento possam ser colocados em prática, os REA seria um meio para a efetivação da convergência. Na perspectiva de Mallman et al (2013),

[...] convergência implica interface tecnológica, mas acima de tudo, organização didático — metodológica que sintonize as inovações, independente da modalidade ou do espaço temporal-geográfico em que o processo ensino aprendizagem aconteça. (MALLMAN et al., 2013, p. 281).

Abordar os REA neste momento, como parte da convergência se faz, por um lado, pela disponibilidade de conteúdos online para a educação — seja presencial ou a distância. Contudo, é preciso pensar, conforme nos alerta Santos (2012), na disponibilização de conteúdos, “[...] no apoio ao estudante, formal e informalmente, por meio do uso adequado das pedagogias de ensino e aprendizagem, à distância e presencial, e das tecnologias aplicáveis à educação” (p. 87). Aceder aos REA não significa, portanto, uma aprendizagem ausente de acompanhamento, mas sim, da utilização de materiais produzidos e compartilhados, que seguem uma série de protocolos educativos. O material em si não implica o processo formativo, mas sim, o conjunto de ações pedagógicas. Os REA destacam-se, entretanto, por sua viabilidade de produção e acesso, por parte de professores e dos estudantes. O outro lado dos REA no referente à convergência é o fato desses recursos serem abertos, o que significa não estarem ligados ao negócio dos materiais didáticos, de mercados fechados, em que os direitos autorais são um padrão. Por isso, lembram-nos Rossini e Gonzalez (2012), é preciso fortalecer as políticas públicas para apoiar os profissionais que criam e disponibilizam os materiais, assim como é preciso abrir os conteúdos (*open source*) para acesso a todos. Entraríamos aqui em debate longo sobre o processo da produção, da venda e das políticas de material didático⁶¹ no Brasil, que acreditamos não ser essencial neste momento, por esse motivo damos mais um passo nos elementos da convergência na educação.

⁶¹ Atualmente existem algumas legislações e projetos de lei no Estado de São Paulo, no Brasil, sobre os REA. Podem ser consultadas no artigo de ROSSINI e GONZALEZ (2012).

5.1.6 Convergência em sala de aula

Quando apresentamos os nossos argumentos sobre a convergência na educação, muitas vezes, deparamo-nos com a distância espaço temporal, o que significa dizer da possibilidade educativa sem o requerimento de se estar presencialmente para o desenvolvimento das atividades educativas.

Porém, nesse aspecto, esquecemo-nos do que nos apresenta Santos (2012) em sua tese de doutoramento. Para esse pesquisador, podemos encontrar os elementos da convergência em salas de aula, quando estudantes estão fisicamente presentes, entretanto, permanentemente conectados em rede, seja por meio de computadores portáteis, tablets ou smartphones. E os motivos são diversos: consultar informações sobre o conteúdo, aceder às redes sociais, verificar e-mail, realizar trabalhos etc.

Mesmo verificando que o uso de recursos digitais poderia causar danos ao ambiente coletivo da sala de aula física, como: a dispersão, a utilização o passa tempo, e até, a despotencialização de construção coletiva do conhecimento — este estudioso delimitou alguns preceitos teóricos dessa convergência. Isso porque também reconhece algumas vantagens, tais como: defrontar com diversas expressões culturais, idiomas e a dialogar com culturas locais ou globais.

Em primeiro lugar, Santos (2012) acredita que essa forma de estar em dois espaços simultaneamente — físico e virtual — seria facilitada pelo que foi denominado de ciberinstrumentos móveis, que se consubstanciam em “[...] *notebooks, smartphones, netbooks, tablets*, etc., que se comunicam entre si, em escala mundial, permitindo que fluxos info-comunicacionais digitais, de qualquer natureza, passem por eles fluidamente” (SANTOS, 2012, p. 29). O autor explica que os instrumentos são “ciber” por “[...] permitir[em] acesso ao ciberespaço — ou serem parte do próprio” (SANTOS, 2012, p. 29) e por serem, “[...] com base na teoria de Vigotsky, recursos de mediação simbólica do sujeito com o mundo.” (SANTOS, 2012, p. 29). Nessa direção, os ciberinstrumentos podem ser compreendidos com instrumentos de mediação do sujeito com o ciberespaço, para realização de diversas atividades, inclusive educativas; como parte da modernidade em que se pretende locomover livre de barreiras.

Em segundo lugar, Santos (2012) acredita que a convergência implica em pluralidade, a qual pode ser compreendida em termos de multiplicidade e de diversidade, e, portanto, define a convergência como líquida, apropriando-se de argumentos de Bauman. Em sua perspectiva, a convergência “é um fenômeno de proliferação e coexistência confusa dos mais diversos ciberinstrumentos móveis, que se intercomunicam de forma heterógena, promovendo intercâmbio crescente de informação.” (SANTOS, 2012, p. 67). De forma, que sua análise se volta, sobremaneira, para a convergência tecnológica e as possibilidades criadas por essa convergência.

Entre os usos de ciberinstrumentos e da convergência tecnológica, verifica-se, por um lado, alteração do papel do professor, de detentor do conhecimento para mediar, e, por outro, aproximação de pessoas distantes e distanciamento de pessoas que estão próximas. Então verificamos ser possível viver distante de familiares e falar todos os dias — seja por recurso de mensagem, telefonema ou via *Skype* — ou quando se está próximo estar permanentemente agarrado a uma TDIC para comunicar, mesmo que seja com uma pessoa que está ao lado.

5.1.7 Convergência das TDIC no currículo

Outro ponto de análise sobre a convergência na educação se refere à integração das TDIC no currículo e das alterações possíveis. Apesar de ser uma vertente mais abrangente de análise, consideramos ser importante incorporar essa perspectiva, uma vez que, conforme visto, as tecnologias são um dos elementos da convergência na educação. Para tanto, buscamos em Almeida e Valente (2011) e Dias (2014a; 2014b) argumentos para pensar essa integração.

A integração das TDIC na educação abre “[...] novos horizontes em relação à flexibilização da hierarquia espaço temporal, dos tempos e espaço da escola, potencializando novas formas de aprender, ensinar e lidar com o conhecimento.” (VALENTE; ALMEIDA, 2011, p. 19). Além disso, o uso das TDIC em processos educativos oportunizaria o letramento digital e conseqüentemente a utilização dessas tecnologias em práticas sociais, de forma consciente e crítica. Sabe-se que o uso dessas tecnologias provoca

alterações nos modos de estar e de se comunicar e, por isso, ser letrado digitalmente cria condições para saber lidar com textos multimodais combinando linguagem escrita, imagética, sonora.

Os autores, entretanto, reconhecerem que ainda existe uma dificuldade na integração das tecnologias digitais ao currículo, que são limitadas por ausência de formação dos professores, por se comporem como apêndice institucional — em aulas em laboratórios, sem conjugar com as disciplinas. Mesmo havendo desenvolvimento de projetos, como o “Um computador por aluno”, ou uso de softwares educativos são limitados a algumas disciplinas. Mesmo que as TDIC estejam presentes em nossas vidas há algumas décadas, a introdução delas na educação ainda encontra barreiras.

Por isso, a convergência na educação não deve se restringir à incorporação das tecnologias nos cursos presenciais, conforme nos alerta Andrade (2011). Deve ter em conta a incorporação de diferentes didáticas e abordagens pedagógicas, a adaptação de materiais didáticos, a linguagem multimidiática, a reflexão sobre o ensino tradicional.

Porém, quando o uso das TDIC promove uma reflexão sobre o ensino tradicional, encontramos modelos fundamentados colaboração e interação, consegue superar as barreiras supracitadas, penetra no seio do processo educativo e promove mudanças nos espaços, nas formas de comunicar, de aprender, de aceder a informação e de colaborar, sobretudo quando se utiliza de meios de comunicação online, conforme salienta Dias (2004; 2014). Nesse aspecto, o uso da web e, sobretudo, dos recursos da *Web 2.0* potencializa a prática colaborativa e flexível, por meio da interação e da formação de comunidades, fundamentada na pedagogia da partilha e da participação.

Por isso, para que o processo da convergência se evidencie na educação, é preciso da

[...] inovação pedagógica e metodológica e epistemológica (renovação curricular) requerida com as tecnologias em rede implica convergência pedagógica, para que as proposições conceituais das teorias educacionais contemporâneas (interatividade, interação, colaboração, construção do conhecimento) possam ser de fato, implementadas. (MALMANN et al., 2013, p. 280).

Nesse sentido, reconhecemos que não basta integrar as TDIC ao currículo, mas é preciso, sobretudo, viabilizar a criação de comunidades de aprendizagens, em que todos aprendem em conjunto e não de forma isolada. O que distancia, por exemplo, de denominações de “autoaprendizagem”, mas sim de aprendizagem compartilhada com colegas, com experiências, com conteúdos, realizadas por meio de interações significativas e mediadas pelo professor.

5.2 Considerações parciais sobre os elementos da convergência na educação

A convergência, conforme pudemos verificar, compõem-se por uma série de elementos, dentre os quais, proporcionam algumas utilidades nos ambientes educativos.

Reis (2009) nos lembra de sua utilidade para: a autonomia do estudante, a organização do aprendizado de diferentes conteúdos, o favorecimento dos estudantes que trabalham e estudam (flexibilidade do tempo), a construção de novas redes de conhecimento e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e de ferramentas da *web 2.0*. Enquanto Basso (2003) nos recorda que a convergência potencializa novos suportes educativos — diferentes de suportes fixos e delimitados no tempo e no espaço -, tem como base a pedagogia digital — gestão dialógica, descentralizada, horizontalizada, educação em rede, autoformação — baseia-se em modelos eletrônicos, promove trocas colaborativas e educação móvel. Significa que a convergência na educação pretende ser um modelo personalizado, que englobe a diversidade de cenários e de demandas.

Conforme vimos no capítulo anterior, a convergência traz implicações para a comunicação, para os comportamentos e para a cultura e também para a educação. No que refere aos processos comunicativos, a convergência possibilita a constituição de comunidades virtuais, a produção coletiva, a distribuição de informações de forma aberta, conforme nos lembra Kenski (2008). Assim, essa pesquisadora entende que a convergência comunicacional integra diferentes pessoas que, “a partir do diálogo e da intercomunicação,

buscam aprofundar seus conhecimentos, superar obstáculos e desafios para pesquisar e aprender mais sobre o mesmo assunto.” (KENSKI, 2008, p. 659). E nos recorda também que, para além das possibilidades mediáticas, a convergência acontece pela interconexão de pessoas, que buscam as funcionalidades da comunicação virtual para aprender em grupo.

Pensar a convergência entre a educação presencial e a distância foi a nossa hipótese inicial. Desse modo, fomos elaborando os pontos da tese, porém, com o passar dos meses e do avanço nos estudos, percebemos que ela não pode se limitar à integração da educação presencial e da educação a distância online — como se fossem complementares, mas sim, de todo o processo educativo, com tempos e espaços flexíveis, com experiências presenciais e virtuais, com o sentido comum — indo na mesma direção—, que pode acontecer com a tutoria de um professor ou pela iniciativa dos alunos. Acreditamos que não é algo constituído de “cima para baixo” ou escrita por leis ou decretos, cremos que será parte da experiência criada e desenvolvida por grupos de estudantes e professores interessados em flexibilizar os espaços de aprendizagem.

Isso, porque a convergência na educação diz também sobre o tempo em que vivemos, das novas formas de se comunicar e de estar socialmente, o que trará implicações para a educação. Relaciona-se com as tecnologias digitais da informação e da comunicação, que estabelece novos tempos e espaço, o que incentiva a promoção da reorganização disciplinar, de compreender as novas relações entre o homem e a máquina e os outros homens.

Por isso, a convergência na educação se caracteriza pela flexibilidade curricular, pela aprendizagem aberta, pela flexibilização espaço temporal, pelos conteúdos abertos, pelas tecnologias digitais, pela participação, pela interação, pela colaboração, pela partilha, pelas comunidades online, pela multiplicidade, pela horizontalidade e pelos materiais didáticos.

6 PRESENÇA E DISTÂNCIA: APONTAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, refletimos sobre as noções filosóficas de presença e de distância em conjunto com Valle (2014; 2013a; 2013b), Gumbrecht (2010), Lefebvre (2006) e a perspectiva dessas noções no campo pedagógico com Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001) e Moore (1993). Consideramos pertinente apresentar essa reflexão, pois, em decorrência das alterações mencionadas insistentemente neste trabalho, no tocante uso das TDIC, essas noções foram relativizadas e adquiriram novos contornos na sociedade em rede. E se torna uma questão para a educação, sobretudo, para as experiências educativas em que as TDIC são utilizadas como recurso mediador.

As experiências de educação a distância da última geração, as quais identificamos como educação a distância *online* ou “geração internet” desenvolveram-se no ciberespaço e provocaram questionamentos sobre a verificação da presença e a superação da distância. Entretanto, é preciso compreender o significado de presença e distância a partir de definições filosóficas e, em um segundo momento, evidenciar como são verificados na perspectiva pedagógica. Assim este capítulo se organiza.

No campo filosófico, as reflexões se direcionam para a produção de presença na perspectiva de Gumbrecht (2010), enquanto Lefebvre (2006) nos apresenta o aspecto da presença e da ausência na teoria das representações e, ainda, Valle (2014) problematiza sobre a presença e a distância na educação. E nos deparamos com problemas como: O que é a presença? O seu contrário é a distância? Como produzir presença? Como se representa a presença? Seria possível criar condições de presença em situações de aprendizado online?

No campo educacional, encontramos em teorias e, em modelos de aprendizagem, a definição de presença através dos estudos de Garrison, Anderson e Archer (2000) e a definição de distância nos estudos de Moore (1997). Nesse caso, uma vez não estando no mesmo espaço físico quais seriam as formas de se superar o espaço comunicacional e psicológico criado entre os sujeitos? De que forma se verifica a presença em situações de

aprendizagem mediadas por tecnologias digitais? E nós ainda acrescentamos: de que modo implica para as situações educativas em situações de convergência na educação?

Evidenciamos esses conceitos, pois a presença em sala de aula, até os dias de hoje, é uma condição da educação tradicional, presencial, face a face, em que se requer o comparecimento dos sujeitos do processo educativo no mesmo espaço físico e no mesmo tempo. Uma vez que presença pressupõe condição espacial, de se estar localizados no mesmo lugar, é, portanto, algo material e físico. O termo “distância”, entretanto, foi incorporado às experiências educativas para se referir à separação espaço-temporal dos sujeitos e a qual era necessário recorrer a um meio tecnológico de comunicação ocorria para mediar os processos de ensino-aprendizagem.

As distinções que fizemos até agora de presença e de distância na educação evidencia o contraste das experiências educativas que ocorrem no espaço físico e temporal comum e as que ocorrem nos espaços e tempos escolhidos aleatoriamente pelos sujeitos mediados por algum recurso tecnológico. Essa diferenciação, entretanto, de acordo com Valle e Bahadana (2013), teria produzido confusões conceituais para a definição de educação a distância e limitado o questionamento sobre as suas finalidades e colocado em oposição a educação presencial e a educação distância. Todavia, Valle e Bahadana (2013), acreditam que a EaD, mesmo com as suas características próprias em termos de técnicas e metodologias, não promoveu alterações significativas na finalidade educativa. Nessa perspectiva, na EaD, verifica-se uma mudança em termos tecnológicos, mas não em termos filosóficos; ou seja, essas autoras acreditam que o objetivo final em qualquer uma das situações deve ser sempre a educação. Desse modo, com o auxílio de Valle e Bahadana (2013), ponderamos que, independente do meio, do espaço ou do tempo, a finalidade deve ser sempre a educação, de maneira a refletir e a rever esses conceitos.

Embora tenhamos sido alertados, por Valle (2014), dos perigos de reduzir a análise dos conceitos de distância e de presença na educação à dimensão tecnológica, não a podemos deixar escapar. Assim, um dos caminhos por onde passou a problematização de presença e de distância na educação foi pelas implicações trazidas pelas tecnologias digitais da

informação e comunicação e na sua possibilidade de constante conexão. Uma mudança que não pode ser ignorada é a possibilidade de estar em qualquer espaço — sem a necessidade de deslocação física — para estar em um processo de aprendizagem, que poderá ser formal, informal, não formal, totalmente a distância ou precedido de encontro presencial. Os novos espaços possibilitados pelas TDIC oportunizam a construção da noção de presença.

Estamos atentos, em concordância com Gadotti (2005), que “[...] o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço de aprendizagem é aqui, em qualquer lugar, o tempo de aprender é hoje e sempre.” (GADOTTI, 2005, p. 44). Ou seja, a aprendizagem não se restringe a um espaço específico e restrito; se realiza a qualquer tempo e a qualquer espaço. O ciberespaço, que se localiza a distância de um clique (obviamente quando se possui os requisitos para adentrá-lo), propicia conexão permanente e viabiliza múltiplas oportunidades de aprendizagens. O ciberespaço cria condições, portanto, de se cumprir um dos quesitos educativos da sociedade em rede, o denominado aprendizado ao longo da vida; que cada vez mais, tende a se tornar ubíquo.

Conforme Valle (2014) as mudanças proporcionadas pelas experiências de educação a distância estavam focalizadas em questões tecnológicas e não necessariamente em questões filosóficas. Entretanto, reconhecemos que as ações educativas realizadas no espaço virtual originaram mudanças circunstanciais dos processos educacionais: (a) alterações de comportamentos dos sujeitos, em que, o professor torna-se mediador, orientador, gestor da aprendizagem e os alunos tornam-se sujeitos da sua própria formação (GADOTTI, 2005; (b) a desnecessária presença física, conforme argumentos de Valle e Bahadana (2013, p. 45):

[...] a mudança radical restringe-se, assim, a uma circunstância do processo educacional: agora o aluno pode permanecer exatamente ali onde sempre esteve e — essa é a diferença — pela primeira vez ele já não precisa se deslocar para ir ao encontro da situação educativa. Tampouco o professor se desloca. É essa, justamente, uma das características ao que parece essenciais da nova modalidade: ela abole o deslocamento geográfico, antes indispensável para a constituição da relação pedagógica.

As possibilidades viabilizadas pelas TDIC, de poder estar em qualquer lugar e poder se comunicar a distância ou ter um rápido acesso à informação, dispensaram as deslocações físicas, como elucida Valle e Bahadana (2014), e, ao mesmo tempo, tende a cumprir o sonho da onipresença (ou da ubiquidade), conforme reflete Gumbrecht (2010, p. 17-172):

[...] as tecnologias contemporâneas de comunicação quase cumpriram o sonho de onipresença, que é o sonho de fazer a experiência vivida tornar-se independente dos locais que nossos corpos ocupam no espaço. Nossos olhos conseguem ver, em tempo real, como um rio situado em outro continente sobe e se transforma em cheia; como um atleta a milhares de quilômetros de distância corre mais depressa do que algum ser humano antes dele correu; permitindo-nos “ver” aparatos de guerra em horário nobre, sem nenhum perigo para os nossos corpos. Às vezes sentamos à mesa do jantar com amigos e conversamos com os filhos que ficaram em casa. Estamos “disponíveis” — estar “disponível” é estar em modo de “mobilização geral” — para chamadas de trabalho quando saímos em um programa [...] quanto mais perto estamos de cumprir os sonhos de onipresença e quanto mais definitiva parece ser a subsequente perda dos nossos corpos e da dimensão espacial da nossa existência, maior se torna a possibilidade de reacender o desejo que nos atrai para as coisas do mundo e nos envolve no espaço dele.

O que, em nossa compreensão, verificamos que as TDIC têm permitido criar sensações de presença em situações em que não encontramos fisicamente presentes, porém, podemos estabelecer presenças a partir do momento em que temos a possibilidade de nos comunicarmos com um familiar que vive no Japão, acompanhar o bombardeio na Síria, “infiltrar” em manifestações divulgadas online, “andar” por ruas das cidades por via do “Google Street View”, dentre outros. E claro, também, poder estar presentes em diversas situações de aprendizagem, oportunizando novas condições de ensinar e aprender. Isso, porque, como demonstra Gumbrecht (2010), as TDIC têm nos propiciado a sensação de estarmos presentes em todas as partes.

Serão estas noções: presença, ausência e distância que, a partir de agora, discutiremos algumas linhas. Na sequência, apresentamos o modo como essas dimensões aparecem em teorias e modelos de aprendizagem.

6.1 A presença e a distância na dimensão filosófica

Para estas reflexões sobre as dimensões filosóficas de presença e de distância nos apoiamos nos argumentos de Valle (2014; 2103a; 2013b), que nos indica caminhos no campo da filosofia da educação ao problematizar o próprio conceito de educação a distância e indicar que, em todo o processo educativo, fazem-se momentos de presença e de distanciamento. Gumbrecht (2010), quem nos indica que a presença se faz no relacionamento com o mundo, em dimensões conflitantes de presença e de sentido. Lefebvre (2006) verifica a presença e ausência em estudos da teoria da representação, nas formas de se comunicar, de reelaborar o mundo, de aproximar da realidade, porém, sem substituir o mundo vivido, está na esfera do mundo concebido.

Apesar das perspectivas distintas apresentadas, verificamos dois aspectos recorrentes: o primeiro de que presença está relacionada ao espaço — de algo que está em algum lugar, que pode ser a sala de aula ou ser um objeto palpável — ou de signo que o representa; e, o segundo, refere-se à contradição entre presença e ausência, apesar de se reconhecer que esses são cheios um do outro, não existe absolutismo das partes. Permitindo perceber que o contrário de presença é a ausência, e não distância, como se supôs na definição da educação a distância.

6.1.1 Presença, produção de presença e onipresença: caminhos com Gumbrecht

Para Gumbrecht (2010), por exemplo, presença não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, conforme sua tese, “refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos” (2010, p. 10), em que esta “[...] relação espacial com o mundo as coisas se mostram como “presentes”, isto é, como tangíveis aos nossos corpos e capazes de exercer um impacto imediato sobre estes.” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Envolve, dessa maneira, a nossa forma de nos relacionar com o mundo e com os objetos “presentes”, com a nossa sensibilidade e com os nossos corpos. Esse relacionamento com as coisas do mundo oscilam em dimensões conflitantes

entre os efeitos de presença e de sentido, na perspectiva do professor de Stanford.

O que Gumbrecht (2010) pretende, entretanto, é compreender a produção de presença a partir de uma perspectiva que escape a metafísica e a hermenêutica, a partir da presença, da produção, dos efeitos de presença, dos efeitos de sentido, dos momentos de intensidade e da experiência vivida. Verifica que estar “presente” é ser palpável às mãos humanas, é algo que está à nossa frente, ao nosso alcance, ou seja, impacta os corpos humanos, e, nessa condição, produz presença na medida em que “aponta todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica os impactos dos objetos ‘presentes’ sobre os corpos humanos.” (GUMBRECHT, 2010, p. 13 – grifo do autor).

A teoria gumbrechtiana da relação do humano com os objetos materiais no mundo se desenvolve, portanto, como uma nova forma de se relacionar com o mundo; como uma alternativa não metafísica à cultura hermenêutica e aos esquemas de atribuições de sentido (RUGGERI, 2015); como uma forma de “[...] virar a substancialidade do ser contra a tese da universalidade da interpretação.” (GUMBRECHT, 2010, p. 80); e como uma defesa das relações das coisas do mundo oscilantes entre efeitos de presença e efeitos de sentido. Na perspectiva de que a nossa relação com mundo está fundada na presença, no seu caráter substancial e espacial, que compõe o nosso relacionamento com o mundo.

Em que a presença para além do que está a nossa frente, tangível aos nossos corpos, realiza-se num efeito de tangibilidade a partir da materialidade da comunicação em que a produção de presença

[...] implica que o efeito da tangibilidade (espacial) surgido com os meios de comunicação está o sujeito, no espaço, a movimentos de maior ou menor proximidade e de maior ou menor intensidade. Pode ser mais ou menos banal observar que qualquer forma de comunicação, com seus elementos materiais, “tocará” os corpos das pessoas que estão em comunicação de modos específicos e variados. (GUMBRECHT, 2010, p. 38-39).

Nesse ponto, a materialidade da comunicação, ou “[...] os fenômenos e condições que contribuem para a produção de sentido, sem serem, eles

mesmos, sentido.” (GUMBRECHT, 2010, p. 28); pois, assim como os diferentes meios, as diferentes materialidades de comunicação afetam o sentido que transporta (Ibidem, p. 32). Portanto, busca as sensações de presença, em que a materialidade do meio criaria implicações para a imprevisibilidade dos movimentos e da intensidade vivida. Em que “estar presente”, engloba também o que está fora do alcance como um noticiário, as buscas na internet, os programas de rádio ou aquelas mediadas por um suporte.

Esse estudioso alemão acredita que a relação espacial proporcionada pela materialidade da comunicação, de algum modo, aproxima sujeito e objeto, não havendo separação entre eles; seria uma aproximação orgânica em uma interação afetiva. Ressalva que a produção não se refere à fabricação de artefatos, mas ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço, onde as materialidades comunicacionais estimulam o contato com objetos e situações distantes no tempo e no espaço. Por exemplo, em uma experiência estética da leitura de uma obra literária, a produção de presença se evidencia da seguinte forma: imagine que lê uma obra de Stendhal ou de Dostoiévsky. Ambos os autores viveram no século XIX, um, na França e o outro, na Rússia. De qualquer forma, o que aqui nos interessa, seguindo o raciocínio de Gumbrecht, é que no momento da leitura conseguimos sentir a “presença” dos autores, de suas ideias, da descrição das cidades, dos medos, dos sentimentos, do mundo descrito na obra; do mesmo modo, ainda estamos deslizando os dedos sobre páginas de papel (ou de um leitor digital), ouvimos a chuva que cai na rua, degustamos uma xícara de chá.

Os estudos de Gumbrecht (2010) revelam que os efeitos de presença e as materialidades da comunicação não excluem a interpretação e a produção de sentido, porém os problematiza e acredita que esses domínios devem ser acrescidos de substancialidade, ou de substância, presença, realidade, ser.

A continuação de sua teoria esbarra no paradigma heideggeriano do “ser-no-mundo”, na substancialidade da matéria, na auto referência humana ao contato com as coisas e o desvelamento do ser. A teoria de Heidegger auxilia o desenvolvimento da tese do intelectual alemão, pois, “ser-no-mundo” diz respeito a existência sempre em contato substancial e espacial com as coisas. Nesta dimensão, Gumbrecht (2010) entende que o Ser não é sentido, mas pertence à dimensão das coisas. E, se tem caráter de coisa; tem substância e

ocupa espaço. Gumbrecht (2010) assume as teses de Heidegger de que o Ser são as coisas tangíveis, independentes das situações culturais específicas, revelada na forma de substância, e acrescenta que este conceito está próximo de presença, pois “[...] ser e presença implicam substância; ambos estão relacionados com o espaço; ambos podem se associar ao movimento” (GUMBRECHT, 2010, p. 103). A presença é componente material e espacial do nosso relacionamento com o mundo, assim como o Ser, encontra-se na dimensão das coisas, como substancialidade.

O alcance deste raciocínio se dá pelo percurso histórico-filosófico engendrado por Gumbrecht (2010) para definir a produção de presença. O marco temporal para o início desta construção inicia-se no Renascimento, tendo a posição do lugar do homem no mundo é modificada; ultrapassa a Modernidade, tendo o Iluminismo como ápice da visão de mundo metafísica; e, alcança os séculos XIX e XX, identificando a mudança do papel do observador — passa a ser um elemento — e a construção social de realidade. Constata que é preciso superar a metafísica e a interpretação e estabelecer uma relação com o mundo a partir da presença, mesmo sabendo que seria espinhoso.

Para ultrapassar os discursos recorrentes e de definir presença, Gumbrecht buscou distinguir, apoiado na sociologia de Max Weber, a bilateralidade existentes entre as culturas de presença e as culturas de sentido elaboradas ao longo dos anos, pois acredita que “[...] todas as culturas e objetos culturais podem ser analisados como configurações de efeitos de sentido e de efeitos de presença” (GUMBRECHT, 2010, p. 41). A seguir, o Quadro 9 traz a síntese, dessas tipologias.

Quadro 9: Síntese Cultura de sentido e da Cultura de presença

SÍNTESE CULTURA DE SENTIDO E DA CULTURA DE PRESENÇA (GUMBRECHT, 2010)	
Cultura de sentido	Cultura de presença
<ul style="list-style-type: none"> - Próxima à cultura moderna (Ex: política de Roma, burocracia do império espanhol); - Referência: pensamento; Subjetividade/sujeito: autorreferência (excêntricos ao mundo); - Conhecimento: produzido por um sujeito no ato de interpretar o mundo; - Signo: cultura metafísica. Significante+significado (puramente espiritual); - Seres humanos tendem a ver a transformação do mundo com sua principal vocação; - Tempo condição primordial (temporalidades); - Poder; - Evento — inovação — surpresa; - Debates parlamentares; - Seriedade das interações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Próxima à cultura medieval (Ex: sacramentos da igreja; cultos afro-brasileiros) - Referência: corpo; - Corpos fazem parte de uma cosmologia (parte do mundo); - Além da matéria, os seres humanos consideram parte integrante da sua existência; - Conhecimento: autorrevelação do mundo; - Seres humanos querem relacionar com a cosmologia envolvente por meio da inscrição de si mesmos; - Ação: magia; - Espaço: condição primordial; - Violência; - Eventividade; - Quantificam as emoções.

Fonte: Adaptado de Gumbrecht (2010).

Gumbrecht identifica que, nessas culturas, existem quatro tipos possíveis de apropriação de mundo. Na cultura da presença, a apropriação ocorre quando “comemos as coisas do mundo” (a antropofagia e a teofagia incluídos) e nos tornamos um só com as coisas do mundo ou quando penetramos as coisas e os corpos seja por contato corporal, por sexualidade, por agressão ou por destruição, por ser provisória, abre distância para o desejo e para a reflexão. Enquanto a apropriação do mundo no polo da cultura do sentido são identificadas na interpretação e na comunicação.

Em uma prospecção possível do desenvolvimento da materialidade da comunicação, Gumbrecht (2010) permeia as alterações das relações nas disciplinas estética, história e pedagogia, produzidas pelas epifanias suscitadas pela estética, pela presentificação histórica e pelos gestos dêiticos, e aponta os

seus anseios sobre o futuro das humanidades e das artes. Em seus estudos, a estética é ponto de análise principal, pois acredita que as circunstâncias também poderiam ser aplicadas aos campos da história e da pedagogia. Em nossa análise, enfatizaremos a pedagogia a seguir.

A experiência estética leva a momentos de intensidade e a vivência de experiências, denominada pela tradição filosófica de interpretação e caracterizada na filosofia gumbrechtiana pela oscilação entre os efeitos de presença e os efeitos de sentido em que “[...] a tensão/oscilação entre efeitos de presença e de sentido dota o objeto de experiência estética de um componente provocador de instabilidade e desassossego” (GUMBRECHT, 2010, p. 137). Essa tensão ou essa epifania é efêmera, é espacial e é um “evento”.

O tempo histórico releva-se na definição de presença quando esse estudioso identifica o desejo da presentificação do passado, evidenciado na popularidade dos museus. A presentificação do passado enfatiza a dimensão do espaço. Quando tocamos nos objetos do passado, por exemplo, cria-se um desejo de presença e de imaginação sobre a relação com este objeto no seu cotidiano histórico.

No campo da pedagogia, seus estudos se voltam não para o desejo de presença, mas, para perceber como os conceitos modificados pela estética e pela história impactaram a forma como pensamos o ensino. Depara-se com dois pontos de convergência entre a estética e a história: (a) clara distância em relação aos nossos cotidianos; (b) dupla hesitação relativamente ao nosso hábito de interpretar (atribuir sentido). O mundo acadêmico, segundo Gumbrecht (2010), poderia ser visto como uma “torre de marfim”, em que “esta torre está longe da sociedade, mas tem porta e janelas” (Ibidem, p. 158), permite a complexidade de discussões que não prometem soluções ou resultados práticos. O bom ensino acadêmico põe a complexidade no horizonte, com interpretação e orientação de soluções, e, na perspectiva de Gumbrecht (2010), deveria ser dêitico. Assim como poderia tratar de “fatos desagradáveis”, como esperava Marx Weber ou como esperava Humbolt pela “livre interação de alunos e professores”.

Nos tempos contemporâneos a Gumbrecht (2010), o ensino acadêmico depara-se com as tecnologias digitais da informação e da comunicação que

provocam mudanças na forma de transmitir conhecimento. Por isso, Gumbrecht (2010) é enfático ao questionar o lugar das universidades na atualidade e ao posicionar sobre experiências mediadas pelas TDIC:

[...] com óbvia e necessária questão de saber se, em tais condições, pelo menos algumas das situações tradicionais de ensino e aprendizagem cara a cara irão (ou deverão) sobreviver, o conceito de presença assume uma importância imediata no debate acerca do futuro do ensino acadêmico. É claro que somos, a maioria de nós, românticos no que toca ao ensino — e como pode alguém ser totalmente contra o ensino cara a cara (nem que seja porque a sobrevivência dele oferece a melhor perspectiva para o futuro da universidade como local de trabalho?) Apesar de tudo, não pode haver dúvidas de que a maioria das aulas estritamente limitadas à transmissão de conhecimentos padrão em breve será — e deverá ser — substituída por uma variedade de aparatos tecnológicos que não exigem a co-presença física de alunos e professores. Mesmo que nós acadêmicos românticos, estejamos dispostos a fazer uma concessão realista e abandonar o setor do ensino acadêmico puramente centrado na informação, é provável que precisemos admitir que o que torna a co-presença corporal tão necessária para outros tipos de ensino não é totalmente óbvio. Dadas as pressões econômicas, é difícil manter essa linha de argumentação. (GUMBRECHT, 2010, p. 160-161).

Verificamos a sua preocupação com o futuro do conceito de presença no mundo acadêmico, a sua deliberação para que aulas limitadas em transmitir conhecimento fossem substituídas por tecnologias e a sua admissão em nem sempre perceber a necessidade de co-presença. O futuro do ensino universitário sente as mudanças na definição de presença e nas formas de ensinar. Apesar de reconhecer essas mudanças, Gumbrecht (2010) assume a defesa da presença na sala de aula, pois, acredita que os alunos devem ser acompanhados no desenvolvimento de pensamentos, por meio de conversas e de mediação de discussões. Demonstra o seu receio quanto às substituições das interações pessoais, pois, segundo este autor:

[...] não é completamente impensável, claro, que uma discussão motivada por eventos e aberta “emergindo em direção a um objetivo desconhecido”, possa ser organizada por meio eletrônico — por exemplo, num site de bate-papo (embora os sites de bate papo não tenham atingido ainda a escrita e a leitura simultâneas e a sua designação não prometa grande excitação intelectual). Mas sabemos por experiência, ao menos experiência de gerações contemporâneas de usuários

dos meios de comunicação, que nessas condições os debates dificilmente são tão intensos e produtivos quanto uma conversa comum pode se em presença real. Exatamente por que é assim e se terá de ser assim para sempre, essas são, claro, questões abertas à especulação. (GUMBRECHT, 2010, p. 162).

O seu medo é a baixa qualidade das interações e a substituição das interações em presença real por telas. Entende que a profissão docente sempre teve a ver com a presença real, no entanto, não sabe se continua:

[...] a nossa própria profissão de ensino, muito especificamente e em modos ainda não completamente compreendidos, sempre teve a ver com a presença real. Mas nada garante que continue assim. O futuro da presença necessita do nosso compromisso. (GUMBRECHT, 2010, p. 163).

Os estudos de Gumbrecht (2010) nos dão a dimensão das implicações trazidas pelas tecnologias digitais no conceito de presença, no debate acerca do ensino acadêmico e na profissão docente. Dos quais entendemos que esse autor não objetiva trazer soluções para a garantia da presença no ensino, mas sim, de reconhecer como as possibilidades conduzidas pelas interações em meio eletrônico problematizam o conceito. Porém, dentro do que temos recorrido até aqui, precisamos ponderar a compreensão de Gumbrecht (2010) sobre a substituição das interações presenciais por interações mediadas por TDIC: primeiro, porque não nos referimos às substituições, mas ao diálogo constante entre situações presenciais e situações mediadas, na perspectiva de uma convergência entre estas situações; segundo, porque a presença também pode ser verificada em situações de ensino mediado, conforme veremos neste capítulo.

Sabemos que presença para Gumbrecht é a “sensação de ser a corporificação de algo” (GUMBRECHT, 2010, p. 167), mas também pode ser a intensidade de querer ser e de estar ali sem quaisquer efeitos de distância (p. 169). Numa dimensão de que a “presença nunca seria perfeita se o sentido fosse excluído” (Ibidem, p. 169), na tensão permanente entre eles. No entanto, as TDIC rompem com a necessidade espacial e dimensionam a condição de onipresença, em que a experiência vivida é independente dos nossos corpos no espaço, trazendo o desejo para as coisas do mundo e para o envolvimento

no espaço dele. O cumprimento da onipresença permite estarmos no espaço qualquer e ainda estar presente, viabiliza estar num espaço multidimensional. Pois, agora, o espaço não é só físico e material, é também virtual e a presença também aí se adequa. Os novos espaços solicitam novas construções de presença, oportunizam o “encurtamento” das distâncias e motivam a elaboração de condições de presença. Os espaços físicos não são excluídos, eles permanecem, mas a presença não é somente substancial, como também pode ser virtual. Nestas condições, implica perceber fatores de presença, que se dão por meio de interações — mensagens, comentários, postagens, participações, contribuições — de publicações de vídeos ou fotografias e de linguagem própria. Nesses espaços, a presença se evidencia por marcas de presença. A substância se altera, não é só físico e palpável, torna-se também virtual e cria condições de onipresença. O problema da presença afeta as discussões mais tradicionais e românticas da educação, contudo as discussões atuais de presença podem ser compreendidas por marcas de presença em participações significativas.

6.1.2 Presença e ausência: implicações para a educação

Avançando na discussão dos conceitos, a nossa análise acompanha os argumentos de Valle (2014) para entender esse conceito de presença e de distância no campo da educação, em especial, em educação a distância. Sobretudo, porque o problema da presença e da distância nesse campo adquirem novos contornos com o uso cada vez mais constante de tecnologias digitais nos processos educativos. Mas será que essas tecnologias acarretaram mudanças filosóficas para a finalidade da educação? Essa é uma questão central nos estudos de Valle (2014; 2013a; 2013b).

Reiteramos que Valle (2014) entende existir um problema conceitual em “educação a distância”, o que limitaria essa definição e a tornaria superficial, pois, referêcia apenas os corpos físicos dos sujeitos envolvidos numa ação formativa, em uma compreensão meramente geográfica. Existiria uma restrição analítica, em que o espaço designaria um novo modo educativo, enquanto o modo tradicional se definiria pelo tempo. Nessa perspectiva, a autora entende

que essa denominação antecipa a oposição entre distância e presença, em que as experiências a distâncias seriam o oposto do resto da educação. O que para essa filósofa não faz o menor sentido, pois, a sua tese compõe-se pela oposição entre presença e ausência e entre distância e proximidade. “O que diverge da presença não é a distância, mas a ausência, e o que se contrapõe a distância não é, felizmente, a presença, mas a proximidade” (VALLE, 2014, p. 104). E mais, acredita que essa oposição entre as modalidades se restringiria aos meios, quando deveria questionar sobre a finalidade dos meios.

Em seus estudos, a questão fundamental não é de sobrelevar se as vivências educativas devem ser presenciais ou a distância, mas de perceber se a atribuição dos termos — presença e distância — às modalidades de ensino garantiria o compromisso com a formação humana, independente da modalidade. Pois, a distinção do apego ao processo, aos instrumentos e aos recursos demonstraria o esquecimento dos fins educativos, os quais não poderiam ser abandonados. Reforça:

[...] termos presença e distância, longe de serem atribuídos privativamente a uma ou outra modalidade de ensino, sejam reservados para nos ajudar a pensar o compromisso com a formação humana, que, em qualquer caso, deve caracterizar a ação pedagógica, conferindo-lhe sua coerência, sua razão de ser mais elevada, sua dignidade. (VALLE, 2014, p. 109).

Outra questão que percorre os seus estudos refere-se ao enriquecimento ou estreitamento das possibilidades da formação humana mediadas por TDIC. Infere que, de nada adianta para a educação a flexibilidade temporal e espacial, introduzidas por essas tecnologias, se a formação humana for reduzida à passagem do “[...] humano que não é o que deveria ser, que desconhece o que deveria conhecer, e a daquele que, finalmente conhece, que já chegou ao objeto fixado.” (VALLE, 2014, p. 110). E, portanto, para que a tecnologia possa enriquecer os processos educativos, seria preciso que esse enriquecimento viesse do equilíbrio, “[...] ou antes, da alternância das formas de se estar presente no mundo.” (VALLE, 2013a, p. 78).

Na dimensão proposta, Valle reconhece que as tecnologias criaram condições para transpassar a condição tradicional educativa: a exigência de

proximidade física; assim como abandonou antigos paradigmas e introduziu novos desafios. Dentre os quais, está em perceber as reais alterações filosóficas da modalidade a distância.

Antes, porém, acredita que uma das respostas está na conceptualização e em suas implicações. Mais uma vez, “o que se opõe a distância — ao menos no sentido em que a EaD expressa — jamais é propriamente a presença e, sim, a contiguidade” (VALLE; BAHADANA, 2014, p. 44). E, em qualquer processo educativo, a criação e recriação de presença e as condições de distância são condições fundamentais.

A distância — na nomenclatura elementar da modalidade — faz referência à questão geográfica e espacial, entretanto, Valle e Bahadana (2013b) consideram como parte de qualquer formação humana, portanto,

[...] muito mais do que uma questão de distanciamento ou proximidade física: ela é a relação que a cada vez se estabelece entre o sujeito e seu projeto de autoformação, entre o sujeito e aquele que, na relação pedagógica, testemunha aquilo que o sujeito quer atingir — o professor, ou o autor que lhe servem de referência [...] para todo e qualquer processo educativo a distância é o que separa o sujeito dos fins que elegeram para si; mas é também o requisito ético do professor que entende que não há formação sem autoformação e que, assim, compreende a necessidade de construir, em sua relação com os alunos, um espaço suficiente para que essa eleição de fins possa se dar. (VALLE, BAHADANA, 2013b, p. 46-47).

Desse modo, a compreensão de distância configuraria o próprio processo de formação, parte de aproximações e distanciamentos próprios dos processos educativos. Ou seja, a distância seria uma condição para a educação

[...] nenhuma educação pode se fazer sem um estranhamento, sem um distanciamento que se constrói entre si e o que deseja ser, entre sua atualidade e o projeto que tem de si: nisso, se constitui, vale a pena propor, a melhor definição da virtualidade da formação humana. (VALLE, 2014, p. 112).

Ao mesmo tempo, não seria possível esquecer a presença. Pois não é possível acontecer processos educativos em ausência “[...] não há como evitar que toda a educação se converta em... uma forma de educação presencial” (VALLE, BOHADANA, 2013, p. 50). Conclui que “[...] não há educação sem a

constante criação e recriação dos modos de presença (e de ausência) e das condições de distância (e de aproximação) que fazem ser os sujeitos para si mesmos e para os outros (VALLE; BOHADANA, 2013, p. 56-57).

Desse modo, verificamos, a partir dos argumentos de Valle, que a presença e a distância são próprias de todo e qualquer processo educativo, os meios não são substanciais para alterar essa dimensão filosófica. Mesmo que esses tragam novos quefazeres, estratégias educacionais, desafios e forcem a problematização de antigos paradigmas, não alteram a finalidade da educação.

6.1.3 A presença e a ausência na teoria das representações

Acrescentamos mais uma perspectiva conceitual de presença e ausência na perspectiva de Lefebvre (2006). Este filósofo francês procurou em seus estudos a relação do homem total com o mundo (existência, razão, espontaneidade, reflexão, determinismo, liberdade, alienação e desalienação), na procura da explicação entre a consciência e a experiência, utilizando do método dialético, com a intenção de descortinar a teoria da representação (PROENÇA, 2011; SOTO, 2013).

Para tanto, Lefebvre percorreu estudos dos pré-socráticos aos contemporâneos — Platão, Aristóteles, Marx, Hegel, Nietzsche, Kant, Heidegger — e delineou que a representação “[...] *no consiste en una imagería, em um reflejo o em una abstracción cualquiera, sino en una medición*” (LEFEBVRE, 2006, p. 41) e, continua, “[...] *las representaciones hacen los sentidos que se superponen a los significaciones de las palabras, pero no se reducen a ellas* (p. 51)”.

Ou seja, a representação seria “[...] formas de comunicar e de reelaborar o mundo, aproximar da realidade que, no entanto, não podem substituir o mundo vivido” (SERPA, 2014, p. 488). Na dimensão de que a representação acontece quando o mundo vivido é substituído pelo concebido. Deste modo, os signos e os símbolos ocupam o lugar das coisas; substituem a presença na ausência e possibilita que o objeto ausente seja representado pela linguagem, nos alerta Machado (2005).

De forma sintética, a perspectiva lefebvriana da teoria da representação mostra a consciência e o pensamento, não omite o que é real, constrói objetos virtuais e estabelece uma relação entre sujeitos e os objetos — da qual o sujeito se representa no e pelo objeto — define-se pela vivência, ou seja, pela presença. Entretanto, “[...] la presencia no excluye la ausencia y reciprocamente” (MACHADO, 2005, p. 101), o intervalo entre elas se denomina representação, a esta que substitui a presença na ausência. Ademais, as representações são parte do suporte e da prática social, da linguagem — a palavra e o escrito — designando o objeto ausente, são parte do vivido, do percebido e do concebido, e, portanto, parte do espaço. Serpa (2014) nos recorda que “[...] as representações dissimulam tanto a presença como a ausência e o espaço se define como um jogo de ausências e de presença.” (SERPA, 2014, p. 493).

Na concepção de Lefebvre (2006) as obras de arte, por exemplo, nascem na representação, na vivência e na experiência, em que a presença se faz na impressão estética e não no objeto representado. Conforme palavras do intelectual francês:

[...] al escuchar un poema, no es de lo que habla el poeta lo que disipa la ausencia y suscita la presencia, si no el poema. La obra como ‘objeto’ entra en la composición de ‘sujeto’, el observador y lo observado em su relación. Entre el objeto de que habla el poeta y la palabra del poeta, también se instaura para el lector-auditor un movimiento, a su vez intenso y rápido, la emoción poética: la obra como presencia. (LEFEBVRE, 2006, p. 165 – grifos do autor).

Nesse caso, é a emoção poética que define a presença na representação. A representação também pode ser encontrada no sexo — cada sexo se representa através do outro —, no sujeito — representado em suas propriedades (relação com o corpo, com o espaço, com o dinheiro), no corpo — através de inversões abstratas (alma, espírito, sujeito, ego, etc.), na vida e na morte, no poder, na base da sociedade (através dos ideais das superestruturas), no reflexo, no individual, no tempo e no espaço, no desejo e na obra.

A presença em Lefebvre (2006) tem em si mesma sua origem e seu fim, pode ser uma coisa, um ser, uma obra; a variedade das presenças é infinita.

Desenvolve-se na representação e a ultrapassa, fundamenta-se no tempo, no momento e na situação

[...] no hay presencia sino por y en una situación: una relación momentánea entre numerosos elementos, **unos** burdos (cotidianos) y otros finos — en una coyuntura en que juega el azar. Imposible invertir la proposición: "No hay situación sin presencia". En efecto, la distancia, la separación, el **alejamiento**, el silencio, la ausencia, también definen unas situaciones. (LEFEBVRE, 2006, p. 291— grifos do autor).

Conquanto a ausência é a representação de uma organização e de uma disciplina na organização da vida cotidiana, percebida por meio da abstração.

Assim, para este autor, presença-ausência não pode ser considerada um fenômeno binário. Em suas afirmações a presença não é ausência e vice e versa, elas são unidades de contradição, que em na relação dialética não há presença e ausência absolutas. No espaço entre presença e ausência existem múltiplas representações de conflito.

6.2 Presença e distância em contextos de aprendizagem online: perspectivas pedagógicas

Na dimensão pedagógica, elegemos estudos que versavam sobre a presença e a distância, o que nos levaram a teorias de aprendizagem próprias da educação a distância. Mas o fato da convergência na educação dizer respeito também a essa modalidade, torna-se relevante verificar e perceber como seria possível constatar a presença e superar a distância em situações de aprendizagem em que se utilizam das TDIC como mediadoras. Em uma delas, a comunidade de inquirição de Garisson define a presença em situações de aprendizagem que podem ser social, cognitiva e de ensino; e na outra direção, a teoria transacional de Moore (1993) que busca verificar os modos de superar a distância comunicacional e psicológica entre os sujeitos.

6.2.1 Presença na educação: Comunidade de Inquirição (Col)

Na sequência da abordagem das noções de presença e de distância em termos filosóficos, destacamos neste tópico a compreensão de presença a partir de um modelo de aprendizagem online desenvolvido por Garrison e Anderson (2000) estruturado em concepções construtivistas, que utilizam os computadores como mediadores para experiências assíncronas. Na Comunidade de Inquirição (Col), como foi denominada pelos autores, a experiência de aprendizagem profunda e significativa acontece na perspectiva de três dimensões fundamentais: presença social, presença cognitiva e presença de ensino. Essas dimensões nos auxiliam a definir presença nas experiências educativas, sobretudo, as ocorridas online, a partir das dimensões da socialização, da resolução de problemas, da autonomia, da afetividade, do envolvimento, do planejamento e mediação docente e do desenvolvimento do pensamento crítico. Reconhecemos outros modelos de aprendizagem online colaborativos, como os de Brown (2000), Faerber (2003), Henri e Basque (2003), porém, foram as experiências de Garrison et al. (2000, 2001, 2007) que nos levaram ao encontro da noção de presença nas comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais.

Sabemos que as comunidades organizam os grupos humanos a partir de algo em comum, seja norma, cultura, ofício, origem ou outros. Entretanto, as comunidades a que nos referimos neste tópico são comunidades localizadas em situações de aprendizagem formalizada, com perspectivas colaborativas em que as práticas e experiências têm computadores como meio. Atentamos para a compreensão de comunidades online em três aspectos, conforme Meirinhos e Osório (2007): o primeiro é de que a comunidade é inerente ao desenvolvimento das sociedades humanas, por isso a comunidade virtual é apenas mais uma, dentre as várias possíveis. O segundo aspecto se refere à tecnologia, por “[...] não é a tecnologia só por si que cria e caracteriza a comunidade, mas a tecnologia tem a virtude de modificar e relativizar o espaço e o tempo, modificando também as relações entre os seres humanos” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2007, p. 2). O terceiro é de que as comunidades se referem à socialização, ou seja, no espaço social educativo os sujeitos não

estão sozinhos e que não aprendem sozinhos, mas de forma coletiva e colaborativa.

Desse modo, o nosso interesse pelas comunidades de aprendizagem, se faz, sobretudo, no estabelecimento de relações afetivas e interações, nas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, na colaboração nas experiências educativas. Reiteramos que não existe prevalência das tecnologias, pois, como nos recorda Monteiro e Moreira (2012, p. 29), “[...] num ambiente de aprendizagem, quer seja virtual ou presencial, os conteúdos e os documentos que o mediatizam são apenas um dos elementos a ser considerado.”

No âmbito de nossa investigação, que busca experiências educativas que ocorram seja em espaços presenciais e virtuais, encontramos em Garrison e Anderson (e em seus colaboradores e seguidores) contributos importantes para compor a noção de presença nas experiências educativas online. Mesmo que o foco desses autores contemple a experiência online e assíncrona, consideramos que o modelo proposto contribui também para a aprendizagem face a face, uma vez que traz propostas de renovação da pedagogia tradicional. Vejamos: o controle da aprendizagem é do próprio aluno, os materiais podem ser impressos ou multimídia, as informações estão online e off-line. Mais do que isso, entendemos que uma comunidade com essas características pode funcionar em qualquer espaço, pois, sua intenção é a de produzir conhecimento, compartilhar e integrar indivíduos.

Os estudos de Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001) e Garrison e Arbaugh (2007) foram iniciados na década de 1990, na busca de determinar categorias e dimensões de análise para os elementos de presença — social, cognitiva, de ensino — nas experiências de aprendizagem online, por meio da Comunidade de Inquirição (Col). O espaço online é reservado para esta comunidade, inspirada nas obras de Dewey, composto de desenvolvimento e integração.

O modelo de comunidade de aprendizagem desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000) se caracteriza por uma concepção construtivista de ensino, no qual a colaboração, o compartilhamento e o ambiente social são premissas para a construção de um conhecimento significativo a partir de sinais não verbais, pois, o modelo se assenta na linguagem escrita. Além de prever um estímulo do raciocínio crítico, por meio de questionamentos, da

conexão, de desafios, da interação e da resolução de problemas. Ou seja, é uma comunidade que busca a promoção do pensamento crítico, da investigação e da criatividade.

Assim como em outros modelos de comunidade de aprendizagem, que tem como propósito o empreendimento conjunto, o compromisso mútuo, o repertório partilhado, a socialização; o modelo elaborado por Garrison e outros autores se baseia em modelos orientados para os estudantes e para o grupo e pretendem desenvolver a cultura da participação, da interação, da colaboração e da autonomia (DIAS, 2004).

Entre as características das comunidades de aprendizagem destacam-se: (1) a colaboração é um elemento presente em todos os modelos, pois, de acordo com Moreira (2012), “[...] pode ser considerada como a pedra basilar das comunidades de aprendizagem na medida em que a promove a construção social do conhecimento através da interação” (MOREIRA, 2012, p. 31). Isso, porque está além da interação simples, a “colaboração deve direcionar os alunos a uma experiência compartilhada para fins de construção de conhecimento significativo.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001, p. 95); (2) autonomia que no desenvolvimento das experiências de comunidade de aprendizagem o estudante transforma-se em protagonista, ou seja, provoca alterações na mentalidade no sentido de que será sua responsabilidade escolher prioridades, desenvolver estratégias de aprendizagem, organizar o horários, fazer escolhas pertinentes, se autoanalisar e ter consciências das suas limitações, como definem Lima e Meirinhos (2011). (3) Pedagogia baseada na resolução de problemas, isso significa identificar o problema e o solucionar de forma cooperativa, num processo de desenvolvimento pessoal e profissional, em que se promove a apropriação do processo de aprendizagem e na qual os professores são facilitadores da aprendizagem, conforme nos lembra Almeida (2012). Por serem características fundantes das comunidades de aprendizagem, também se encontram presentes, de forma privilegiada, na comunidade de inquirição.

O que, no entanto, Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001) nos trazem como contributo na dimensão de comunidades de aprendizagem são os elementos constitutivos de presença nas experiências de aprendizagem mediadas por computador. A Figura 4 a seguir traz uma síntese de como a

comunidade de inquirição poderia ser apresentada, conforme os autores citados:

Figura 4: Modelo de Col, por Garrison, Anderson e Archer (2000).



Fonte: GARRISON; ANDERSON; ARCHER (2000, p.90).

No modelo de comunidade de aprendizagem desenhado por Garrison, Anderson e Archer (2000), as experiências de aprendizagem online são compostas do desenvolvimento e da integração da presença social, da presença cognitiva e da presença de ensino. Os autores consideram que esses elementos são interdependentes e fundamentais para as experiências educativas online, alertando para o fato de que o sucesso das experiências acontece quando ocorre a inter-relação entre elas. Eles acreditam que a interação entre pares e entre estudante e professores garante experiências mais produtivas, significando que, quanto maior o nível de interação social, mais proveitosa será a experiência, conforme os seus fundamentos construtivistas.

6.2.1.1 *Presença social*

A presença social está relacionada com a capacidade dos participantes em projetar social e afetivamente, como pessoas “reais”, em ambientes virtuais de aprendizagem (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000), ou seja, é relativa a criação de relações afetivas e do sentimento de pertença. Nesse âmbito, cria-se as relações afetivas, desenvolve-se a sensação de pertença à

comunidade. Seria, nessa dimensão, um indicativo de como os sujeitos interagem entre si e com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem na visão de Bastos, Berchte e Wives (2010). Nessa direção, Garrison e outros autores (2001) esclarecem que “[...] familiaridade, habilidade, motivação, compromisso, atividades, duração de tempo em utilizar o computador influenciam no desenvolvimento da presença social.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 94) e que esta tem relação direta com os resultados da aprendizagem, ou seja, com a presença cognitiva. Significa, portanto, na compreensão de Lima e Meirinhos (2011), que a experiência de aprendizagem deve ser composta de desenvolvimento e integração.

A presença social pode ser diagnosticada por meio das categorias estabelecidas por Garrison, Anderson e Archer (2001), que são: comunicação aberta, coesão do grupo e expressão afetiva. Cada uma dessas categorias pode ser identificada a partir de critérios atribuídos, analisados qualitativamente, utilizando a análise de conteúdo. A identificação se realiza por meio do diálogo dos participantes — no qual o fórum se caracteriza como um local privilegiado para esta interação —, do desenvolvimento de afeto ou camaradagem, das partilhas de âmbito acadêmico, e, através da exposição de humor, de emoções, da ironia, dos detalhes extraclasse, da autoexposição, do apoio ou concordância de ideias, da utilização de nomes próprios, das saudades, da alusão da presença física, da formulação de questões, da coesão do grupo (colaboração, ajuda e apoio), na interpretação de Lima e Meirinhos (2011). Os critérios atribuídos por Bastos, Bercht e Wives (2010) para a identificação da presença social são a afetividade, a interatividade, a coesão e a intensidade, os quais contribuiriam para o desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade. A presença social pode ser identificada nas formas de expressão — comunicação aberta e recíproca, no recorte de mensagens e respostas diretas para uma situação, na expressão de sentimento — e ainda, na utilização de uma linguagem que busca superar os códigos de comunicação utilizados face a face — gestos, expressões faciais, entonação — que podem ser: *emoticons* (, , ;) :*, etc.), — ou outras linguagens simbólicas não convencionais — , imagens, áudios, frases curtas, pontuação, maiúsculas, ressalta por Garrison, Anderson e Archer (2000).

Nessa dimensão, a presença do professor será essencial para o estímulo ao acesso, para mediação de fóruns e para organização de ideias na comunidade de aprendizagem. Assim como, o sentimento de pertença e de envolvimento garantirá um resultado significativo da aprendizagem, identificado na presença cognitiva.

6.2.1.2 Presença Cognitiva

A presença cognitiva é considerada um elemento básico para o sucesso de uma comunidade de aprendizagem no ensino superior, conforme por Garrison, Anderson e Archer (2000). Refere-se ao modo como o aprendiz constrói conhecimento significativo por meio de comunicação mediada por tecnologias. É no âmbito da presença cognitiva que os estudantes constroem, refletem e elaboram o pensamento crítico (MOREIRA, 2012), quer dizer que, a construção do conhecimento se faz por meio da reflexão e da comunicação.

Esse elemento se desenvolve de forma satisfatória se tiver, por um lado, o sentimento de pertença e de conforto — afinal, “a comunidade educativa é emocional e social” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001, p. 94) —, e o encorajamento de participação e de construção do conhecimento, por outro. Revelando assim a interdependência entre as presenças social, cognitiva e de ensino. Foi colocado como hipótese Garrison, Anderson e Archer (2000) que quanto maior o nível de presença social, maior seria o desenvolvimento de habilidades e trabalho colaborativo. Assim como, o professor teria um papel importante a desempenhar nas partilhas, na negociação, na co-construção, na aplicação e nos testes. Reiteramos que a presença do professor é imprescindível para o desenvolvimento da presença cognitiva, pois segundo Garrison e Arbaugh (2007), quanto maior o nível das discussões, mais se percebe a presença do professor.

Presença cognitiva pode ser definida, na perspectiva de Garrison, Anderson e Archer (2001), como a medida a qual os alunos são capazes de construir e confirmar significados através da reflexão e do discurso crítico na comunidade de inquérito e Reflexo da aquisição e da aplicação de conhecimentos de ordem superior. Desencadeada em quatro fases: (a) evento

desencadeador, quando questões ou problemas são colocados; (b) exploração — reflexão; (c) integração — construção de significados; (d) resolução — aplicação do conhecimento (GARRISON; ARBAUGH, 2007).

A construção de conhecimento e o desenvolvimento de pensamento crítico se realizam, quanto maior for o nível de interação social, através da interpretação, da análise, da avaliação, da interferência, da explicação, da autorregulação, da expressão de opiniões, do raciocínio e da reflexão, informamos Lima e Meirinhos (2011).

6.2.1.3 Presença de ensino

A presença de ensino refere-se à preparação e à gestão das sequências didáticas, dos conteúdos e recursos virtuais de aprendizagem, na qual o docente assume a liderança e a mediação para aprendizagem significativa. De acordo com Garrison e outros autores (2000), a presença de ensino tem duas funções:

(1) concepção da experiência educacional, que inclui: a organização, a seleção, a apresentação dos conteúdos, a concepção e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem e a avaliação [...] (2) facilitação é uma responsabilidade que podem ser compartilhada entre o professor e alguns ou todos os outros participantes. (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 89).

Ademais, a presença docente pode ser definida “como sendo a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, com o objetivo de alcançar resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional.” (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 10).

Verifica-se, assim, que a presença docente é um elemento essencial para o desenvolvimento das comunidades de inquirição, pois, dependendo do nível de presença pode aumentar ou inibir a qualidade da experiência educativa, logo do desenvolvimento das presenças cognitiva e social. Uma vez que o docente implementa, desenvolve e orienta a comunidade, “gera um ambiente social facilitador do pensamento crítico e orienta a aquisição de informação e a construção do conhecimento,” (MOREIRA, 2012, p. 33).

Existem maneiras pelas quais os docentes podem influenciar o desenvolvimento das demais presenças que se fazem na “regulação dos conteúdos abordados, no uso de um estilo de moderação efetiva nas discussões, na determinação do tamanho do grupo, na compreensão e na capitalização sobre o meio de comunicação, e no uso suplementar de sessões face a face” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 97).

Nessa perspectiva, a comunidade de inquirição funciona adequadamente, se: tiver traçado, de forma clara e estruturada, a natureza do discurso crítico esperado; as indicações de como se ser um membro produtivo nesta comunidade; os participantes estão cientes dos objetivos acadêmicos, das fases de inquirição e do nível de discurso; e a distinção entre a facilitação e o direcionamento deve ser clara, igualmente na perspectiva do desenho (instrucional). Essas condições de funcionamento deveriam ser garantidas pelo docente, que também precisa levar em consideração “o duplo papel de moderação e de modelação do discurso. Ambos são essenciais para o sucesso de uma comunidade de inquirição.” (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 18).

De forma sintética, podemos dizer que a presença de ensino em uma comunidade de inquirição pode ser observada pelas categorias: gestão de instrução, construção da compreensão e instrução direta; que podem ser identificadas pela regulação das fases da organização, do conteúdo e das aprendizagens, pela motivação e indicações dos caminhos a percorrer, pela interação social e participação, pela orientação ao pensamento crítico. Assim, entendemos que a presença de ensino é a base numa comunidade de inquirição, uma vez que está presente em todas as fases, seja na concepção e no planejamento — de conteúdos, de recursos, de atividades, de plataformas, de design de ambiente —, seja no desenvolvimento ou na orientação da aprendizagem. O docente assume um papel de liderança que em meio a inter-relações e interações influenciará todo o processo de construção de conhecimento, na perspectiva de Lima e Meirinhos (2011).

Nos idos dos anos 1990, quando o modelo de Garrison e outros autores foi elaborado, as experiências de aprendizagem online e em rede se fundamentavam em comunicação assíncrona e, primordialmente, escrita, em o fórum se apresentava como um local privilegiado para o estabelecimento de comunicação (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001). Não que isso tenha

sido alterado substancialmente, mesmo porque, a escrita permanece como uma linguagem fundamental em práticas de aprendizagem online. Entretanto, o aumento da velocidade e da largura banda da internet nos últimos, o desenvolvimento de aplicações de web 2.0, a produção de conteúdo diversificado, a utilização de diversas plataformas e linguagens (orais, visuais, escrita), o “estouro” das redes sociais, o aumento do uso de dispositivos de conexão móvel, a disponibilidade de meios de comunicação propiciaram alterações em termos de agilidade no modo de interagir na comunicação. Entre professores e estudantes, por exemplo, as linguagens visual e oral passaram a ser utilizadas em conferências online, através de estratégias de Webinar — constituída de palestras online, em que um dos interlocutores é visto e os demais participantes interagem por meio de mensagens de texto — em que podem ser utilizados o *Adobe Acrobat Connect*, o *Youtube Live!* ou o *Skype*, para citar alguns. A comunicação síncrona, via *chat* ou aplicativos de mensagem rápida, também abreviou o tempo de interação entre os sujeitos. Ainda assim, nesses casos, a verificação da presença se faz nas mesmas condições das descritas anteriormente. A *web* se torna uma plataforma colaborativa global, em que é permitido acessar, criar, disseminar e compartilhar informações; possibilitado a criação de um ambiente pessoal de aprendizagem; estabelecendo organizações sociais em rede; incorporando serviços e tecnologias. Constatamos que, mesmo os recursos midiáticos digitais terem evoluído nas últimas décadas, a linguagem escrita ainda predomina nas experiências online. Por esse motivo, é preciso lembrar em concordância com Bastos, Bercht e Wives (2010), que o uso da linguagem escrita tem superado a ausência de sinais não verbais — gestos, expressões faciais, entonação — por meio de *emoticons*, imagens, áudio, frases curtas, pontuação, maiúsculas, ironia, por exemplo. E será através dessa linguagem reconfigurada para suprir a ausência da linguagem face a face que é possível perceber os níveis de presença, por meio de critérios de afetividade, interatividade, coesão e intensidade.

Embora consideremos essas alterações recentes na forma de se comunicar e interagir nas práticas de aprendizagem online, compreendemos que, ainda assim, o modelo sugerido por Garrison e Anderson e Archer (2000) continua a ser um orientador para a observação de presença.

Mesmo que as possibilidades de presença de Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001) e Garrison e Arbaugh (2007) esteja centrada num modelo de comunidade de aprendizagem, ajuda-nos a perceber como poderia ser desenvolvida uma experiência de convergência, sobretudo, na experiência no espaço virtual. Não realizamos uma experiência prática para analisar e verificar os índices de presença, inclusive os próprios pesquisadores se dedicaram somente à investigação da aplicação de alguma delas, ainda assim, consideramos que as categorias de análise são pertinentes. Contribui para este trabalho nas indicações de métodos de verificação da presença em experiências educativas online. Pois, assim como eles, acreditamos que, para que uma experiência educativa tenha bons resultados, são necessárias a interação, a socialização, a reflexão, a colaboração.

No ensino presencial, de modo geral, a verificação da presença se faz por um lado, normalmente por listas ou por cadernetas escolares. O que, no entanto, pode ser uma mera conferência, visto que pode acontecer que os envolvidos nas experiências educativas não manifestem a presença; podemos encontrá-los com seus próprios pensamentos, distraídos, desfocados, não participativos. Ou seja, não se mostra envolvido cognitivamente, com o conteúdo e com as atividades, e socialmente, com colegas e professor; de modo que, mesmo estando presente fisicamente, encontra-se também ausente. O que significa, conforme nos alerta Valle e Bahadana (2014), que a presença física se refere ao espaço, ao momento presente, e ao mesmo tempo pode ser identificada de formas diversas:

[...] introduzindo a questão da subjetividade, a presença se define, pelo menos em termos muito atuais, como coexistência de dimensões, ou de manifestações do humano que fazem a cada vez existir para nós um sujeito (sempre um sujeito específico, e não um sujeito qualquer — como, por exemplo, o que ele próprio foi antes, ou o que será depois). (VALLE, BAHADANA, 2014, p. 10).

Por esse motivo, acreditamos que esse modelo de aprendizagem cabe, conforme vimos, nas experiências online; o que, no entanto, não impediria adequações às experiências presenciais (obviamente as categorias e os métodos de análise seriam distintos). Porém, dizemos que a aplicação de

modelos construtivistas nos espaços presenciais, de instituições de ensino superior, poderia criar um sentimento de pertença à comunidade, apresentar problemas a ser solucionado, incentivar a produção, a colaboração e a interação, independente que independente do espaço. Entendendo ser necessária a revisão das tradicionais práticas educacionais sejam revistas no sentido de uma aprendizagem significativa. Além do mais, conforme Almeida (2012, p. 58) este é

[...] um movimento necessário de transformação, atendendo às estruturas e funcionamento organizacional do nosso sistema de ensino e exigências sociais, a aprendizagem deve ser considerada como um processo em continuidade, em combinação com os tradicionais momentos de interação pedagógica face a face e educação não formal e informal (ALMEIDA, 2012, p. 58).

Será nesse movimento de transformação em que se viabilizará a constituição de comunidades de aprendizagens online, sejam elas formais ou informais, que produzem novas subjetividades.

6.2.2 Modelos de aprendizagem colaborativa online

Embora tenhamos salientado o modelo proposto por Garrison e outros autores, reconhecemos que outros modelos de comunidade de aprendizagem construtivistas trazem contributos para a aprendizagem transformadora, problematizadora e crítica e envolvem componentes cognitivos, afetivos e pedagógicos; na dimensão de que o conhecimento se constrói, quanto maior for a interação social. Portanto, torna-se comum às comunidades de aprendizagem a socialização, a mediação, a colaboração, a partilha, o afeto, a reflexão, seja em experiência online ou off-line.

Nessa direção, referenciamos sinteticamente, de acordo com a interpretação e análise dos autores Moreira (2012), Dias (2004), Meirinhos e Osório (2007), os modelos de Salmon (2000), de Brown (2001), de Faeber (2003) e de Henri e Basquem (2003):

(a) Modelo de Salmon (2000), ou e-moderador, corresponde a um modelo estruturado para o apoio aos estudantes em etapas progressivas, que vão desde à adaptação ao desenvolvimento, que são: 1. O acesso e a motivação — momento de colocar os estudantes em contato com os ambientes virtuais de aprendizagem e de motivação para a comunicação online; 2. A socialização — nesta etapa é esperado que os estudantes compartilhem suas experiências e informações com os colegas e professores; 3. A troca de informação — esta fase exige a presença do professor-tutor no auxílio da partilha e da orientação das atividades; 4. A construção de conhecimento — é esperado que os estudantes sejam capazes de controlar a sua aprendizagem e construam seu próprio conhecimento; 5. O desenvolvimento — nesta fase final, o grupo se torna responsável pela própria aprendizagem. Neste modelo o desenvolvimento da comunidade acontece com a participação de todos e em que o professor-tutor tem um papel estruturante; implicando desenvolvimento de competências para cada uma dessas etapas e a mediação do e-moderador. Bem como o modelo Garrison e outros autores (2000), este foi desenvolvido para experiências em que se utiliza da linguagem escrita, de forma assíncrona, ou seja, os fóruns. Na perspectiva de Meirinhos e Osório (2007), essa seria a proposta mais estruturada para o desenvolvimento de uma comunidade, uma vez que “[...] a contribuição de cada membro, tem o seu próprio significado, e a função do formador (e-moderador) é uma função estruturante de base.” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2007, p. 3). A perspectiva desse modelo é a de criar uma cultura de grupo, a partir da partilha de pensamento, de experiências e de informação, estabelecendo uma identidade do grupo.

(b) Modelo de Brown (2001), como no modelo de Salmon (2000), apresenta etapas de envolvimento progressivas, que são: a conscientização, a consolidação, a camaradagem. Cada uma delas corresponde a um grau de envolvimento, assim, quanto mais envolvimento, maior o sentido de pertencimento à comunidade de aprendizagem e vice e versa. O professor neste modelo tem o papel de mediador e assume esse papel também de maneira progressiva, pois, a medida que o estudante ganha protagonismo nas interações, o professor assume a mediação das interações e do processo de construção de aprendizagem (MOREIRA, 2012).

(c) Modelo de Faerber (2003) é um modelo de interação em ambientes virtuais para a educação a distância em que as relações sociais são a base fundamental. Assim como os demais está alicerçado em bases pedagógicas construtivistas e sócio construtivistas que privilegiam a interação entre os pares, e como tal privilegia experiências em que se presencia a participação (inter-relação entre pares), a facilitação (inter-relações entre o professor e o grupo) e a partilha (aprendizagem colaborativa). Neste modelo, a prática pedagógica se estabelece a partir da interação tetraédrica entre professores, estudantes, conteúdos e grupo.

(d) Modelo Henri e Basque (2003), o enfoque deste modelo funcional de colaboração está em seus três elementos fundamentais: 1. Empenhamento — refere-se à disposição para partilhar e ao sentimento de pertença à comunidade, pode variar na dependência, na coesão e na produtividade; 2. Comunicação — a partilha na informação na perspectiva cognitiva com a intenção de produzir conhecimento, assenta na dimensão da expressão de ideias, no estabelecimento de relações e estruturação de ideias; 3. Coordenação — diz respeito à gestão das atividades, das pessoas e dos recursos com a intenção de se atingir os objetivos planejados, nesta dimensão o professor-tutor revela a sua importância, fundamenta-se nas dimensões da tarefa, da constituição e composição do grupo, na animação. Por esse motivo, designa-se como o modelo de colaboração em ambientes virtuais.

De modo geral, podemos afirmar que os modelos apresentados orientam e operacionalizam experiências em ambientes virtuais de aprendizagem, e trazem como novidade a superação das tradicionais metodologias educacionais. Conforme apresentado, esses modelos têm como características comuns: a base construtivista, a experiência educativa online, a preferência pela resolução de problemas, a socialização, o afeto, a motivação, a colaboração, a interação, a participação, a centralidade do aprendizado voltada para o estudante, o papel do docente definido como mediador, facilitador, orientador. Por essas particularidades, tornam-se referências para novas relações pedagógicas, inseridas no paradigma emergente da colaboração. A aplicação de qualquer um desses modelos, em experiências práticas nas instituições de ensino superior, seria rejuvenescedor para as práticas

convencionais, uma vez que, seria necessária uma mudança no próprio sistema de ensino, conforme no alerta Moreira (2012).

De qualquer maneira, reiteramos que o modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001) nos auxiliam, para além da definição da comunidade de aprendizagem, na compreensão e definição de presença nas experiências de aprendizagem e, por isso, os estudos tornaram-se essenciais. Ademais, este é um modelo que apresenta um ideal ou uma sugestão para proposta da convergência que se baseia na colaboração, na interação, na importância do papel do professor. Os próprios pesquisadores acreditam ser necessário o maior aprofundamento de pesquisas que validem este modelo, de qualquer maneira, as colaborações dos estudiosos canadenses são valiosas por indicar que experiências educativas que utilizam das TDIC como mediadores podem ser enriquecedoras e capazes de desenvolver aprendizagem de nível superior.

6.2.3 A teoria da distância transacional

Sob outra perspectiva da análise, mas com a mesma intenção de orientar as relações pedagógicas entre professores e estudantes nas experiências educativas online, encontramos na teoria transacional de Moore (1997) um suporte para compreender o significado de distância na educação, especificamente, de distância transacional. No exame dessa teoria, verificamos definições próprias para a concepção dos conceitos e termos referentes à educação a distância. A teoria de Moore foi desenvolvida na perspectiva de diminuir as possíveis incompreensões proporcionadas pelas distâncias espaço-temporal em experiências educativas online.

Em primeiro lugar, a educação a distância é definida como um conceito pedagógico, em que o “[...] o universo de relações professor-aluno acontecem quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo.” (MOORE, 1993, p. 22). Esse universo é composto pela interação aluno-professor, pelo ambiente e pelo grau de autonomia. Enquanto a noção de transação (também elaborada partir de estudos de Dewey, assim como os estudos de Garrison) corresponde à interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento. A separação espaço-temporal constituída nas

experiências de EaD apresenta padrões particulares de comportamento de professores e estudantes, que afetam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Através dessa separação, evidencia-se um espaço psicológico e comunicacional a ser ultrapassado, denominado distância transacional (MOORE, 1993).

A distância transacional se caracteriza por ser relativa e não absoluta, em outras palavras, os espaços psicológicos e comunicacionais entre os estudantes e o professor não são os mesmos e nem são fixos, de forma que existem graus distintos de distância transacional. Moore (1993) informa que esta teoria se restringe ao estudo do comportamento, das relações e da intensidade das relações entre docentes e discentes, portanto, as variáveis, referentes ao ensino e à aprendizagem, medem-se por meio do diálogo, da estrutura e da autonomia.

O diálogo é uma variável do ensino, que corresponde à interação positiva entre professores e estudantes. Nessa teoria, diálogo é sinônimo de interação, na medida em que ocorre de forma intencional, construtiva, valorizada pelos sujeitos e contribui para a construção do conhecimento. Acontece variante a filosofia educacional, a personalidade dos sujeitos, os projetos e planos de curso, a formação dos profissionais, o conteúdo, os estilos de aprendizagem, o número de alunos, a frequência da comunicação, o ambiente emocional de professores e estudantes, a área acadêmica e os meios de comunicação.

Moore (1993) enfatiza que a natureza dos meios de comunicação influencia diretamente a distância transacional, pois, quanto menor a interação entre os sujeitos, maior a distância transacional e vice-versa. Em experiências de educação a distância que utilizam a televisão ou materiais autoinstrucionais, como áudios ou materiais impressos, a interação está limitada a um “diálogo virtual” entre os sujeitos. Enquanto em experiências que utilizam plataformas digitais, com o uso de ferramentas comunicativas como o fórum, chat, caixa de comentários, ou seja, com o maior número de interações e de possíveis diálogos, a distância transacional é menor. Desse modo, a distância transacional é reduzida quando há diálogo entre alunos e instrutores. Mesmo considerado as demais variantes da distância transacional constitutivas do diálogo, “os meios de comunicação empregados exercerão um impacto direto

na extensão e na qualidade do *diálogo*”, conforme nos lembra Carmo (2016, p. 4).

A estrutura corresponde à dimensão do ensino e possui as mesmas variáveis que o diálogo; todavia, diz respeito aos programas do curso e ao nível de rigidez ou flexibilidade “dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa.” (MOORE, 1993, p. 5). Assim, quanto mais estruturado (rígido) for o programa, maior a distância transacional e menor a possibilidade de diálogos. Na dimensão da estrutura, a distância transacional se mede pelo nível de flexibilidade ou rigidez dos programas de curso, que por sua vez, implica na autonomia dos estudantes, que pode ser percebida conforme a flexibilidade ou rigidez do curso e da interação entre professores e alunos. Dessa maneira, “[...] parece existir uma relação entre diálogo, estrutura e autonomia do aluno, pois quanto maior a estrutura e menor o diálogo em um programa, maior autonomia o aluno terá de exercer.” (MOORE, 1993, p. 6). Na perspectiva mooriana, a estrutura deve conter os seguintes elementos: apresentação, apoio à motivação do aluno, estímulo à análise e à crítica, aconselhamento e assistência, organização de prática, aplicação, testagem e avaliação, organização para a construção do conhecimento por parte do aluno, além da seleção e integração de meios de comunicação.

Por sua vez, autonomia corresponde “à medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem.” (MOORE, 1993, p. 9). O que significa poder assumir as decisões da sua aprendizagem e de determinar os objetivos e as experiências de aprendizagem, como nos lembra Carmo (2016). Na mesma medida, portanto, sofre implicações no diálogo e na estrutura.

Desse modo, percebemos que cada uma desses elementos passa por variações diretamente proporcionais: que podem ser assim sublinhadas: quanto maior a rigidez dos planos de curso, maior a autonomia do estudante; quanto maior os níveis de interação por meio do diálogo, menor a distância transacional. Esclarecemos que, o que nos interesse perceber na teoria de Moore (1993) diz respeito ao significado de distância transacional e das possibilidades de transpô-la.

Apesar de perspectivas de análise distintas — formas de presença e distância transacional — encontramos pontos em comum no modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000) e Moore (1993), no que se referem às experiências educativas online, pois, ambos os modelos se fundamentam em teorias de perspectivas sócio construtivistas. Nessa dimensão, podemos citar como pontos de congruência, conforme nos auxilia Paz (2015): a interação, que na dimensão sócio construtivista é basilar, seja com o meio físico, o social ou o cultural; a aprendizagem se torna central; a autonomia dos estudantes, visto que este será responsável por sua aprendizagem, deve se autorregular e desenvolver competências para trabalhar em grupo; o professor facilita a aprendizagem, por meio de *scaffold*, escolhe os materiais, interage, cria e mantém as comunidades de aprendizagem; a estrutura dos cursos, que garante maior ou menor flexibilidade aos cursos e aos modos de interação; a dimensão social e o sentido de grupo; as tecnologias digitais se apresentam como um recurso mediador.

Entretanto, reconhecemos que cada um desses estudiosos opta por uma via de análise; por um lado, Moore (1993) busca encontrar elementos para conseguir transpor o espaço psicológico e comunicacional que separa os estudantes e professores, em que é preciso de uma interação constante, por meio do diálogo positivo, de uma estrutura de curso flexível e de que os estudantes desenvolvam a sua autonomia. A distância transacional pode ser superada, portanto, com ações que aproximem as relações entre os sujeitos e o conteúdo. Por outro, Garrison, Anderson e Archer (2000) visualizam um modelo de comunidade de aprendizagem de inquérito online que verifica as situações de presença das relações sociais, do desenvolvimento cognitivo ou da organização docente. Embora as perspectivas de análise tenham rumos diferentes, verificamos que cada um desses modelos busca desenvolver estratégias de interação online, com acompanhamento docente na condição de mediador e/ou orientador, em uma estrutura previamente planejada. O que significa, por fim, propor experiências significativas de aprendizagem fundamentadas no construtivismo, orientadas pelas inter-relações entre os sujeitos — sociais e pedagógicas —, no espaço social em que o estudante se torna o foco da aprendizagem. A seguir o Quadro 10 traz uma comparação

entre as teorias Distância Transacional de Moore (1993) e Modelo de Garrison e outros autores (2000) a respeito da educação a distância online

Quadro 10: Diferença entre as teorias e modelos para educação a distância online

DIFERENÇA ENTRE AS TEORIAS E MODELOS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE	
Teoria da Distância Transacional de Moore, (1993)	Modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000)
É preciso transpor o espaço psicológico e comunicacional criado nas experiências educativas online, em que professores e estudantes encontram-se separados espacialmente e temporalmente.	Desenvolver uma comunidade de aprendizagem de inquérito online por meio da socialização, da colaboração em atividades assíncronas.
Critérios	
Diálogo	Presença social
Estrutura	Presença cognitiva
Autonomia	Presença Docente

Fonte: Moore (1993); Garrison, Anderson e Archer (2000).

No primeiro modelo, é necessário superar a distância e, no segundo, a condição de realização da comunidade se faz sem situações de presença online, verificadas por via da comunicação assíncrona. Essa teoria e esse modelo nos auxiliam, de qualquer maneira, a compreender as noções de distância e presença nas situações de aprendizagem online.

6.3 Considerações parciais sobre presença e distância

A princípio, verificamos que as dimensões filosóficas da presença aparecem de forma mais veemente, pois, a presença seja na produção de presença ou na representação, faz parte do problema humano de ser no mundo e de se relacionar com ele. A distância nos diz da proximidade ou do distanciamento de dada situação ou objeto. Porém, verificamos uma complementariedade da presença na ausência e da distância na proximidade. Compõem-se como parte das relações humanas, nos âmbitos estéticos, históricos e pedagógicos. Sofrem implicações do desenvolvimento humano, em

especial, com as novas situações de presença permitidas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação.

Dentre os filósofos apresentados, Gumbrecht (2010) menciona o cumprimento do sonho da onipresença possibilitado pelas TDIC, que trariam implicações para a educação sobre a necessidade de se estar ou não presente e, ainda, das situações de aprendizagem mediatizadas. Enquanto Valle (2013, 2014) verifica que as experiências de aprendizagem sejam online ou tradicional se fazem tanto em presença, quanto em distância. E pede cuidado às nossas preocupações, que não devem ser limitar aos meios, mas sim a finalidade educativa.

Na dimensão pedagógica apresentada, elegemos estudos que discorriam sobre a presença e a distância. No primeiro caso, os estudos de Garisson e colaboradores foram nosso suporte para descortinar as possibilidades de presença em experiências online — nos aspectos sociais, cognitivos e docente; enquanto Moore (1993) nos auxiliou na verificação de formas de diminuir a distância transacional, através do diálogo, da estrutura e da autonomia.

Chegamos a considerar que presença e a distância possuem uma dimensão espacial. A primeira diz do ser e do estar, do representar, seja um objeto, a linguagem, ou situações de aprendizagem. Enquanto a distância diz da relação que temos de uma situação ou de um objeto, no espaço que existe entre eles.

Quando trazemos esses conceitos para a compreensão da convergência na educação, verificamos que as situações de aprendizagem podem se dar em qualquer uma das formas, ao ter, portanto, como fim o desenvolvimento de experiências de aprendizagens positivas. Em que o sonho da onipresença possibilitado pelas TDIC viabilize situações de aprendizagem ubíquas, em qualquer espaço, espaço de aprendizagem.

7 CONCLUSÕES

Ao cumprirmos as recomendações para a composição da conclusão de um trabalho como este, retomamos as nossas principais questões para aqui esclarecê-las e pontuá-las, quase como uma espécie de síntese daquilo que já consta em páginas anteriores. Além disso, faz parte desta etapa indicações para investigações futuras (nossas ou de outrem). Também buscamos resgatar o processo de mudança pela qual passou as definições de convergência (ou de convergências) e do que a cerca.

No princípio da investigação, entendíamos que a convergência na educação se daria com o rompimento da barreira entre a educação a distância e a educação presencial, em que se integrariam de modo que, seus métodos e particularidades complementaríamos os processos educativos. Concordávamos com Gomes (2013) na perspectiva de que a educação a distância precisava deixar de ser algo à parte das instituições e com Mill (2012a), quando este diz existir uma hierarquia entre modalidades que precisa ser superada.

Neste íterim, acreditávamos que a solução estava nas políticas e em documentos institucionais. Por isso, nos entusiasmamos com os documentos e a própria história da educação a distância e de como ela se relacionava com a educação presencial. Nossa intenção era de desvelar um dos nossos objetivos específicos, que propunha problematizar as políticas públicas para esta modalidade de ensino, de modo a verificar como esta documentação se referia à convergência. O ponto de partida desta dedução foi a Portaria nº 4.059/2004, que permite nos cursos do ensino superior 20% da carga horária utilizando recursos tecnológicos de comunicação remotos, denominado de semipresencial.

Conforme apresentado, percorremos documentos brasileiros e portugueses, entre 1996 a 2014; e os analisamos. Verificamos que a convergência era referida nos seguintes aspectos: 1) a convergência de materiais didáticos — conforme publicado em dois documentos de forma idêntica (BRASIL, 2000; 2002) — era recomendado a instituições de EaD que os materiais fossem elaborados “explorando da convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos [...]”; 2) convergência tecnológica, sobremaneira, no **Livro verde**: Sociedade da Informação no Brasil

(TAKAHASHI, 2001), evidencia-se a convergência de conteúdos, da computação e da comunicação, consubstanciando no digital; 3) convergência das modalidades, considera-se assim uma intenção para o futuro em que se imagina o rompimento da barreira entre elas de acordo com estas palavras, “[...] em algum tempo não mais usaremos essa distinção (*presencial e a distância*) tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação” (BRASIL, 2003, p. 3-4), e ainda tem forma mais sublinhada no Edital nº 015/2010/CAPES/DED (BRASIL, 2010), que promovia o incentivo para “integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior”.

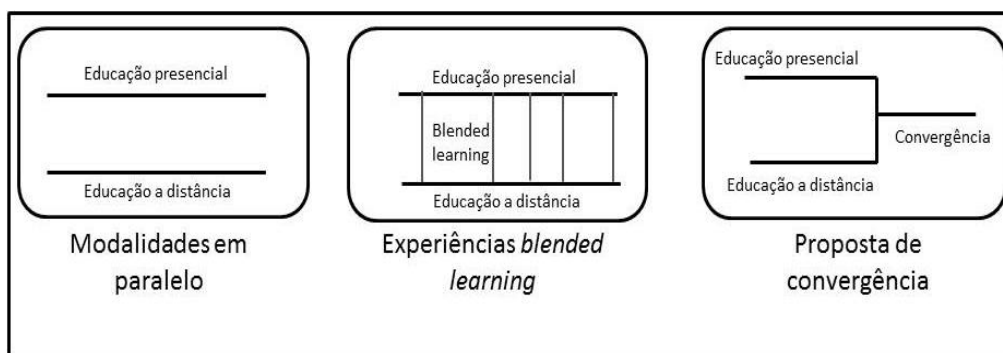
Todavia, verificamos também que o discurso sobre a educação a distância ainda estava restrito a uma educação a distância tradicional. Em que os principais recursos seriam televisão e computadores, numa perspectiva de autoaprendizagem, sem considerar as relações múltiplas possíveis com o uso da internet e das redes de aprendizagem. Os documentos em análise apresentaram uma visão bastante técnica, em que prevaleciam as tecnologias de informação e comunicação, como objetos essenciais para a ocorrência do processo de ensino aprendizagem.

Por isso, após o estudo documental e da literatura, percebemos que limitar a noção de convergência ao encontro do ensino presencial e do ensino a distância restringiria a nossa hipótese, considerando, que essa convergência se daria em modo semipresencial, conforme a Portaria nº 4.059/2004. Primeiro pela limitação percentual da carga horária mediada por tecnologias remotas (conforme o ordenamento) — entendemos que a convergência não se restringe a 20, 30, 40%, uma vez que não é necessário restrições, ela acontece conforme o envolvimento dos sujeitos numa ação educacional—; segundo por que, de acordo com a Portaria supracitada, a semipresencialidade se referia a atividades, módulos ou unidades centrados na autoaprendizagem com a utilização de tecnologias de comunicação remota. O que pode ser entendido de diversas maneiras, inclusive, apenas com a disponibilização de conteúdos em plataformas online, porém, sem interação e sem problematizações realizadas também em rede. Pode ser, dessa maneira, um mero repositório; terceiro, pois, ao longo da investigação, verificamos que a convergência não se faz em políticas e ordenamentos jurídicos, ela se faz nas relações sociais

estabelecidas em rede de maneira formal e informal; e quarto, porque, para isso, já haveria uma denominação: o *blended learning*. (E nós em algum momento — audacioso da investigação — acreditamos que a convergência poderia ultrapassar esta noção do *blended learning*, estabelecendo outra geração da educação a distância).

Tínhamos em mente, um esboço do que viria ser a convergência, conforme Figura 5 a seguir:

Figura 5: Hipótese inicial de como se constituía a convergência



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa direção, realizamos o estudo documental, pois acreditávamos que poderíamos encontrar pistas sobre o encontro do ensino presencial e a distância, como uma perspectiva a ser desenvolvida. Entendemos, contudo, que ao estudarmos apenas esses documentos, estávamos limitando a convergência a um de seus aspectos, o da integração da educação presencial e a distância, mas, ao mesmo tempo, sinalizou-nos que a convergência também se fazia nos materiais e nas tecnologias. Ponderamos e entendemos que este estudo não poderia ser descartado, mas compreendido como indicador de possíveis caminhos para uma integração da educação a distância e da educação presencial em sua vertente formal e institucionalizada, porém, conforme afirmamos anteriormente ainda bastante restrito. Em contradição do que vem a ser a temática da convergência que se caracteriza por sua amplitude e diversidade, quando engloba várias dimensões, e por isso mesmo poderíamos pensar em convergências.

Inferimos, a partir desta análise, que a ocorrência da convergência na educação não se faz em indicações de políticas ou ordenamentos para a

educação a distância e presencial, mas sim, nas reformulações paradigmáticas dos modos ensinar e de aprender fundamentado na colaboração, na interação, na horizontalização, na orientação, na flexibilidade, na diversidade de materiais e no conhecimento em rede. Essa afirmação se fez após estudos de Jenkins (2009), Lévy (1999), Castells (2003; 2013), Santaella (2005) e Lemos (2010) sobremaneira, resgatamos algumas das ideias desses autores para compreender o contexto e os modos convergência em outras áreas do conhecimento, com o objetivo de caracterizar conceitualmente a convergência e identificar elementos da convergência que também pudessem ser aplicado à educação.

Verificamos pontos transversais a essas áreas com a educação, no que se referem sobremaneira às tecnologias digitais da informação e da comunicação, assim como as relações estabelecidas entre os sujeitos. Salientamos que nossa análise não se limitou ao material ou ao hardware, antes de mais, procurou entender que a convergência se concretiza bastante nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos em rede, em que se verifica a colaboração, a interação, a conectividade, a produção de conteúdos, o compartilhamento, a flexibilidade. Acrescentando ainda o diálogo com Santos (2012), que entende a convergência como fruto da cibercultura, porém não de forma exclusiva e afirma, para além das “parafernálias”, que a convergência se dá no envolvimento dos indivíduos. Assim, sublinhamos que, antes de ser material, a convergência é social. Encontramos aqui um dos elementos essenciais.

Inevitavelmente forma, foi preciso compreender que na dimensão das tecnologias, a convergência se caracteriza pela integração das telecomunicações e da microeletrônica, constituindo uma nova forma de comunicação (CASTELLS, 2013). Composta pela multiplicidade de transmissão de dados e pela diferença de níveis — infraestrutura, serviços e equipamentos, e, não menos importante: de que ela não se faz apenas pela tecnologia, mas pela interação social (LYON, 1992) e também pelas mudanças culturais, relativamente aos novos serviços e às novas formas de fazer negócios. De modo sintético, a convergência das tecnologias pode ser compreendida, portanto, como a integração das telecomunicações e da informática, que

viabilizam novas formas culturais de comunicar e de transmitir de dados, em que as barreiras entre os recursos se encontram cada vez mais indefinidos.

Assim como a convergência das tecnologias, por um lado, a convergência na comunicação se faz pela interconexão entre os sujeitos e do compartilhamento de experiências, conforme nos lembra Kenski (2008). Por outro, temos a dimensão da cultura da convergência que seria, aos olhos de Jenkins (2009), uma mudança cultural significativa do modo como nos relacionamos com o conteúdo midiático, nas relações entre pares, na produção coletiva. O que conseguimos perceber é que a interação entre os sujeitos acontece com base na colaboração, através de redes de meios de comunicação. Estas que são apenas os meios, que propiciam a comunicação em rede em conexão com múltiplos nós que a compõe, que se integram, que se complementam e que constroem juntos conteúdos, informação e conhecimento.

Outro componente para a compreensão da convergência, que acreditamos trazer contributos para a nossa análise refere-se a convergência nas artes, conforme analisa Santaella (2005), que diz respeito a aproximação de meios de comunicação e expressões artísticas, criando novos modos de criação. Mais do que esta aproximação também foi desenvolvida uma nova relação com o público, que em alguns casos, também se torna criador das obras.

Mais uma vez lembramos que essas áreas do conhecimento contribuem para a compreensão da noção de convergência. Ao se ter em vista que a convergência é cultural e social e as TDIC são meio de comunicação, sublinhamos assim que o essencial na convergência, que também alicerça o os elementos da convergência na educação, está no seu caráter social, de fato, porque repetidamente reiteramos: a convergência se faz na interação e na colaboração entre os sujeitos em rede; no seu caráter cultural, pois, verificamos e nos modificamos nas formas de estar, de nos relacionarmos e de convivermos utilizando as TDIC; e temos as TDIC como meio de comunicação.

Ademais, o levantamento bibliográfico nos possibilitou caracterizar os elementos da convergência na educação, conforme Figura 6 a seguir, diferente do que apresentado na Figura 5, que aparece de forma linear, a convergência é um processo, que envolve as relações pedagógicas, tecnologias digitais da

informação e da comunicação, materiais didáticos, participação, colaboração e interação, educação presencial e a distância online e ainda promove a reflexão sobre o tempo, o espaço, a presença e distância nas experiências educativas.

Figura 6: Elementos da convergência na educação



Fonte: Elaborada pela autora.

Evidenciamos que a convergência ocorre no contexto do informacionalismo, da denominada sociedade em rede, caracterizada por uma cultura da comunicação baseada em tecnologias digitais, em que os tempos são comprimidos; em que se estabelecem novas relações entre o conhecimento, a cultura, o trabalho, as atividades escolares; em que o capital se tornou global, viabilizada pela conectividade da internet e, cada vez mais, dos meios de comunicação sem fio e digitais.

A convergência na educação não é uma tendência ou algo que está por vir. É algo presente nas relações sociais e que, aos poucos, vai sendo incorporada aos modos de fazer a educação. Reconhecemos que a convergência se realiza nas relações sociais e nos usos sociais das TDIC que, estabelecidas em rede, podem estender para espaços físicos, assim como o contrário. Podemos também dizer que acontecem convergências (mesmo no

plural), ao se ter em vista que a convergência se entende por uma congregação de fatores para se chegar a um objetivo comum. A convergência na educação acontece numa série de dimensões que pode ser compreendida por um lado com a integração da educação presencial e a distância, com o uso mobile learning, com a integração dos materiais didáticos, com o uso de tecnologias (integradas ou não ao currículo), com os jogos online, com os modos estar presente fisicamente ou virtualmente, com o modo de entender que os processos educativos são expandidos e não limitados, com a composição de comunidades de aprendizagem.

Entendemos que a convergência na educação acontece processualmente. Na atualidade, conseguimos visualizar os seus elementos, mas que sobremaneira, entendemos que ela chega às instituições pelo modo de como os sujeitos se relacionam nas redes fora das instituições, e deve acontecer tendo em conta as relações orgânicas e fluidas estabelecidas em rede, em que as TDIC são um meio, e não, um fim. A convergência na educação se fundamenta em teorias socioconstruistas e as comunidades de aprendizagem alicerçam as relações e a conectividade.

A convergência se faz em rede e tem o ciberespaço como espaço privilegiado, entretanto, não se define por políticas, pois,

[...] estas redes que se desenvolvem no ciberespaço constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e interagir sobre numerosas situações fomentando não só a aprendizagem formal, mas também a aprendizagem informal e não formal. a existência destes espaços não estruturados, afirma-se, pois, como uma oportunidade para a integração das diferentes aprendizagens, concebendo desta forma a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como na definição de novas políticas pedagógicas. (MOREIRA; JANUÁRIO; MONTEIRO, 2014, p. 33).

Compreendemos, portanto, que a convergência se compõe como um processo que não prevê substituir ou desaparecer com sistemas tradicionais. Em seu sentido formal, a convergência se caracteriza por contemplar situações de aprendizagem físicas e virtuais, em que, as instituições de ensino incorporam às tecnologias digitais para fins educativos; em que se destacam situações de aprendizagem em blended learning (nos seus quatro níveis — da

atividade, da disciplina, do curso e da instituição); em que se propõe a convergência de múltiplos materiais e de linguagens. Como parte da sociedade, as instituições moldam-se às configurações de seu tempo, mesmo que seja implementando ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando da comunicação digital — *sites, email, formulários* — criando conteúdos para divulgar em seus canais no *Youtube* e incorporando à sua vocação do ensino presencial ofertas de disciplinas e cursos a distância. A integração da educação a distância trará contributos, na medida em que, incorporam-se às experiências presenciais práticas colaborativas de aprendizagem em rede, sem isso, a mistura delas torna-se uma capa de “modernidade”.

Por outro lado, entendemos que a convergência acontece de forma fluida, sem obrigatoriedades ou processos burocráticos, ela acontece como parte da vontade dos envolvidos, em que o letramento digital e a conexão à internet é requerida para serem possíveis a criação e o estabelecimento de interações e colaborações em rede. Por isso, a convergência na educação se evidencia também na informalidade. No uso das TDIC pelos próprios alunos, quando, por exemplo, levam e acessam os seus dispositivos móveis em sala de aula ou, ainda, quando criam grupos no *Facebook* ou no *Whatsapp* (ou qualquer outra rede) para trocar informações das aulas, conforme estudos de Santos (2012). Os “polegarzinhos” de Serres (2012) contribuem para essa dinâmica, pois, eles trazem às suas experiências cotidianas para as relações escolares. Ao mesmo tempo, temos professores que utilizam de ferramentas digitais, sejam essas institucionalizadas ou não, para criar, partilhar conteúdos na internet estabelecendo relações com seus próprios alunos em rede, assim como, com sujeitos aleatórios fora do espaço institucional.

Por isso, refletimos sobre a questão que nos mesmo fizemos: a convergência pode ser compreendida como uma alternativa para o ensino superior? Ao longo da investigação, compreendemos que a convergência se constitui como parte do processo, que incluem as alterações sociais, culturais e educacionais que são dinamizadas com o uso social das TDIC, sejam elas formais ou informais. Na situação formal, as instituições “*blended*”, ou seja, que tenham ofertas de cursos e disciplinas presenciais e a distância, podem apresentar percursos alternativos para seus estudantes que podem decidir os caminhos de sua formação. E como processo, sabemos que ainda estamos em

fase inicial, pois, ainda existe uma dicotomia entre a educação presencial e a distância, são necessárias reformulações pedagógicas e curriculares das instituições, que pretendessem a flexibilização curricular. Mas reconhecemos que a convergência não se limita a um nível de ensino, nem tão pouco apenas à integração da educação presencial e a distância.

Esclarecemos que, neste trabalho, não nos concentramos em situações de autoaprendizagem ou de materiais auto instrucionais que complementariam a educação presencial, estivemos atentos que o processo da convergência se faz no uso social e colaborativo da tecnologia. É aprender com colegas, professores, em redes colaborativas de aprendizagem, tendo as TDIC como recurso mediador para a produção de conteúdos, para a interação, para o compartilhamento, sejam em ambientes virtuais institucionalizados, em redes sociais, em laboratórios virtuais, em plataformas de escrita colaborativa, em blogs, em ferramentas de videoconferência. Referem-se às experiências em redes de aprendizagem, seja em espaços físicos ou virtuais, sejam em ambos. Por isso, não basta introduzir tecnologias, isso pode significar apenas um repositório de conteúdo e reprimir o processo da convergência.

Os caminhos da convergência nos trazem questões sobre a presença e a distância, assim como outrora, trouxe a educação a distância, por isso, não as descartamos. Sabemos que as tecnologias digitais viabilizaram a constituição de um novo espaço, de novas percepções de presença e de distância. O desenvolvimento das tecnologias, conforme nos lembra Gumbrecht (2010), criou uma sensação de onipresença de conexão, de ubiquidade. As presenças não são físicas, mas podem ser verificadas pela participação qualitativa, pelo pertencimento ao grupo e se sentem nos níveis sociais, cognitivos de ensino, ao mesmo tempo, que a distância estabelecida se mede pela maior ou menor participação viabilizada pelo tipo de material e de relações estabelecidas entre professores e alunos. A distância seria mesma própria de todo e qualquer processo de aprendizagem, em que os sujeitos precisam se distanciar para pensar sobre si mesmo e sobre o objeto em estudo, conforme Valle (2014).

O essencial na convergência na educação são as relações sociais estabelecidas seja presencialmente, seja a virtualmente em que se usam as TDIC, como parte da sociedade em rede e informacional, pode ser formal e

informal. Os espaços na educação estão cada vez mais amplos, tornam-se híbridos, mantendo suas características. O espaço físico assim permanece, mas o virtual está em tudo, criando essa sensação de ubiquidade, portanto, estreitam-se e possibilitam novas experiências sociais, culturais e educativas.

Alguns pontos de interrogação podem ter ficado em aberto, apesar do ponto final deste ciclo, entretanto, para a temática em tela existem muitas reticências a ser preenchidas. Para tanto, é preciso que estejamos atentos às mudanças sociais, técnicas, culturais, econômicas, políticas, que trazem sempre novos dilemas e questões para humanidade.

A convergência na educação significa aprender na coletividade, junto com, tendo as TDIC como mediadoras em situações formais ou informais; inovação pedagógica, produção de conhecimento teórico e pedagógico; vivência em espaços híbridos, num constante físico e virtual, viabilizado pela conexão à internet; estudos flexíveis, dinâmicos, autônomos; relações sociais em rede; participar e colaborar; integrar educação presencial e educação distância, múltiplos materiais, linguagens e tecnologias, em que a distinção entre educação presencial e a distância não faça sentido, como previam estudiosos no princípio deste século XXI.

Como caminhos de investigação, indicamos a realização de estudos de casos que buscam identificar os elementos de convergência em instituições do ensino superior (ou em outros níveis de ensino) e em sua vertente informal, em especial de professores autônomos que criam espaços — sites, canais, blogs, grupos em redes sociais — independentes de instituições com o intuito de promover espaços de ensino e aprendizagem, que verificamos na observação dos processos de convergência.

REFERÊNCIAS

#BLACK lives matter. Disponível em: <<http://blacklivesmatter.com/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

#CHICAGOGIRL: The Social Network Takes on a Dictator. Direção: Joe Piscatella, EUA, 2013. Duração: 1h14. Documentário. Disponível em: <<https://vimeo.com/79270867>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ALMEIDA, A. C. Treino mediatizado de competências de resolução de problemas (em plataformas digitais). In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Org.). **Educação online**: Pedagogia e aprendizagem em plataformas virtuais. Porto: De Facto Editores, 2012. p. 55-78.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALONSO, K. A Expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**. Campinas, v.31, n.113, p.1319-1335, out./dez., 2010.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte (v.1). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

AMARAL, A. A Reforma do Ensino Superior Português. In: **Políticas Públicas do Ensino Superior**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. p. 17-37.

AMORIM, J. A.; SILVA, M. R. Produção de multimídia e acessibilidade em cursos de aprendizagem a distancia. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 355-372, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/993/1008>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ANDRADE, L. A. **Educação a distância e ensino presencial**: convergência de tecnologias e práticas educacionais. 2011. 146p. (Mestrado) — Faculdade de educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

ANTUNES, A. L. Escrever. **Revista Visão**, em 04/08/2016. Disponível em: <http://visao.sapo.pt/opiniaio/opiniaio_antonioloboantunes/2016-08-04-Escrever>. Acesso em: 14 nov. 2016.

APRIELE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul., 2009.

ARANHA, A. V. S.; PENA, C. S.; RIBEIRO, S. H. R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 317-345, Dec. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2016.

ARAUJO, J. A. B. **Educação online**: um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho desenvolvimento e implementação de um protótipo web sobre a imagem. 2009. Universidade do Minho. Tese. (Doutorado) — Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

ARETIO, L. G. Para uma definição de educação a distância. In: LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância**: referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 9-20.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância: políticas públicas e democratização ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, jul.-set. 2015.

ASSOCIAÇÃO DE EDITORES AMERICANOS. APP. Disponível em: <<http://newsroom.publishers.org/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

ASTHON, K. That 'Internet of Things' Thing. 2009. Disponível em: <<http://www.rfidjournal.com/articles/view?4986>>. Acesso: 04 mai. 2016.

AZEVEDO, J. C. de A. Os primórdios da EaD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte (v. 2). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 2-5.

BAKHURST, D. Vygotsky's Demons. In: DANIELS, H. COLE, M. WERTSCH, J. (eds). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BANGEMANN, M., et. al., **A Europa e a Sociedade global de informação: recomendações ao Conselho Europeu**. Conselho Europeu, Bruxelas, 1994.

BASSO, M. A. J. **Pedagogia digital na convergência do suporte “e” da educação uma proposta de modelo para a logística de negócios sob demanda**. 2003. 208 p. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BASTOS, H. P. P.; BERCHT, M.; WIVES, L. K. Presença Social em cursos a distância: um estudo comparativo de postagens de postagens em chats e fórum. **Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 8 n. 3, dez, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18100>> Acesso em: 20 mai. 2016.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMGARTEN, M. Tecnologia. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 288-292.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGORGES, J. L. **Esse Ofício do Verso**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16558&Itemid=>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamento o artigo 80º da LDB. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação do cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso 09 out. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 17 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 07 nov. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação, superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 14 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção I. p. 4. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. GTEADES/ MEC/SESu. **Documentos de Recomendações**: “Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade para Cursos de Educação a Distância**, 2001. Disponível em: <<http://www.cipead.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/08/Indicadores-de-qualidade-para-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2012**. Resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa de Acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que... e dá outras providência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências sem fronteiras. O que é? Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 015/2010/CAPES/Sesu/SEED. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade de Educação a Distância**, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação a distância**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância**, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da Secretária de Educação a Distância**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8003-relatorio-gestao-2010-seed-versaofinal-cgu-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. 2016. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 09 out. 2012.

BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional nº 55, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria_mec_1134_16.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Resolução Ministerial nº 1, de 1 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <www.unesp.br/thead/Home/.../07112016_ead_resolucao_n_1_11032016.pdf> Acesso em 25 abr. 2017

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRUNO, F. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 24, quadrimestral, p.110-124, julho 2004.

BUTCHER, N.; KANWAR, A.; UVALIC'-TRUMBIC, S.: **A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)**. Vancouver: Commonwealth of Learning/UNESCO, 2011.

CACHAPUZ, A. F. Bolonha 2010. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P (Org.). **Reforma Universitária e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior: Análise de uma década do Processo de Bolonha**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 93-107.

CAEIRO, D. Contributos para uma estratégia nacional de educação a distância e e-learning. In Aires, L.; Moura, A. P.; Seabra, F.; Moreira, J. A. (Org.). **Educação a Distância e a Diversidade do Ensino Superior**. Lisboa: De Facto Editores, 2014. p. 9-18.

CANAL 5inco Minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CANAL Canalha. 2016. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/CanalCanalha>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CANAL Porta dos Fundos. 2016. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/portadosfundos>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CANAL Rezende Evil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/rezendeevil>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CANAL Whinderson Nunes. 2016. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/whindersonnunes>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CARMO, C. A. A Teoria da distância transacional: para um modelo pedagógico na formação continuada de professores a distância. In: **Anais... SIED e**

EnPED, Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1030>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CARMO, H. D. A. O ensino superior a distância em Portugal. In: CARMO, H. D. A. **Modelos Ibéricos de Ensino Superior a Distância (no contexto mundial)**. 1994. 787p. Dissertação de Doutorado — Universidade Aberta, Lisboa, 1994.

CARMO, H. D. A. Tendências da Educação a distância. In: FIDALGO, F.; CORRADI, W. J.; LIMA, R. N. S.; FAVACHO, A.; ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 109-130.

CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2013.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CASTRO, R. F. DAMIANI, M. F. EaD & Vygotsky: um diálogo possível? **Anais... XIX CIC; XII ENPOS e II Mostra Científica 2010**. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH_00194.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CERVANTES, L. M. M. Tendiendo puentes digitales: reflexiones desde la convergence. **Signo y Pensamiento** 54, v. XXVIII, p. 56-67, en. – jun. 2009.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil: o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educ. rev.** [online]. 2016, v. 32, n. 4 pp. 49-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2016.

COBCROFT, R. S; TOWERS, S; SMITH, J.; BRUNS, A. **Mobile learning in review: Opportunities and challenges for learners, teachers, and institutions**. In: Proceedings Online Learning and Teaching (OLT) Conference, 2006, pp. 21-30, Queensland University of Technology, Brisbane.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive.

500 anos de educação no Brasil. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-204.

DARNTON, R.. **A questão dos livros:** presente, passado e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, P. Comunidade de aprendizagem e formação online. **Nov@ Formação**, a. 3, n. 3, p. 14-17, 2004b.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1(1), p. 4-10, Maio 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

DIAS, P. Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online: In: DIAS, A. A. S.; GOMES, M. J. (Coord.). **E-learning para E-formadores.** Guimarães: TEC Minho/Gabinete de Formação Contínua – Universidade do Minho, 2004a. p. 1-12.

DIAZ, M. S; VALDÉS, J. C. V. Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. **Ciencias de la Información**, v. 34, n. 2, p. 49-60, ago. 2003, p. 49-60.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2011.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior: Múltiplas regulações e reforma Universitária no Brasil. **Anais...** VII Seminário REDESTRADO – Nuevas Regulaciones em América Latina, Buenos Aires, jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set.-2002.

DURHAM, E. R. Educação Superior, público e privada (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S.. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-140.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ENYEART, M., STAMAN, M., JR VANDES, J. Convergence is real. **EDUCASE**, p. 47-58, mar.-abr. 2007.

ENYEART, M.; STAMAN, M.; JR VANDES, J. Convergence is real. **EDUCAUSE**, mar.-abr., 2007, p. 47-58. Tices with other media forms: what potential for learning? A review of the literature. **Learning, Media and Technology**, v. 33, n. 1, p. 11-20, mar. 2008.

ERASMUS+. Agência Nacional ERASMUS+, 2014 Disponível em: <<http://www.erasmusmais.pt/erasmusmais/index.php>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ESCOLAS vão poder definir parte do currículo. Observador. 2016 Disponível em: <<http://observador.pt/2016/04/30/escolas-vao-poder-definir-parte-do-curriculo/>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

EUROPEAN COMMISSION. Green paper on the convergence of the communications, media and information technology sectors, and the implications for regulation: Towards and Information Society Approach. 1997. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/green-paper-convergence-telecommunications-media-and-information-technology-sectors-and>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

EUROPEAN. Bologna Declaration. 1999. Documento disponível em: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

EUROPEAN. European Higher Education Area (EHEA), 1999. Disponível: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

FALCÃO, T.; BATISTA, C. E. F.; SOUZA FILHO, G. L. A convergência midiática e o papel da televisão digital interativa com ginga. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARROW, R. Mobile learning: a meta-ethical taxonomy. In: **IADIS International Conference, Mobile Learning**, 10-12 March 2011, Avila, Spain. Disponível em: <<http://www.mlearning-conf.orgOrg/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, M. H. M; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 15-27.

FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte da (v. I). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 96-103.

FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J. J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Educação a Distância (EAD) na Graduação**: as políticas e as práticas, 2001. Disponível em: <http://www.forgOrgrad.orgOrg.br/arquivo/forgOrgrad_oficina_corrigido.zip>. Acesso em: 14 mai. 2014.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual de normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREITAS, M. E. **Viva a tese**: um guia de sobrevivência. São Paulo: FGV, 2001.

FREITAS, S.; GRIFFITHS, M. The convergence of gaming practices of other media forms: what potential for learning? A review of the literature. **Learning, Media and Technology**, v. 33, n. 1, p. 11-20, mar. 2008.

GADOTTI, M. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005, p. 43-57, 2005. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GARRISON, R., ANDERSON, T., ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. **American Journal of Distance Education**, v. 15, n.1, p.7-23, 2001. Disponível em: <http://cde.athabasca.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Cog_Pres_Final.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

GARRISON, R., ANDERSON, T., ARCHER. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, n. 2(2-3), p, 81-105, 2000.

GARRISON, R.; ARBAUGH, J. B. Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: Revisão, questões e perspectivas futuras. **Internet and Higher Education**, n. 10, 2007, p. 157-172, 2007,. Disponível em: <http://mpelearning.pbworks.com/f/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Garrison%26Arbaugh.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1271-1298, out./dez, 2010.

GOMES, C. A. da C.. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte (v.1). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21- 27.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: Perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas. Vv. 18, n. 1, p. 13-22, mar.2013.

GOULAO, M. F.; BARROS, D. M. Recursos educacionais abertos na prática pedagógica: estratégias, estilos e autoregulação. In: MOREIRA, J. A.; BARROS, D. M. MONTEIRO, A. **Educação a distância e elearning na web social**. Santo Tirso, Portugal: White Books, 2014. p. 129-152.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trend and future directions. In: BONK, C. J et al (Org.) **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. São Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005.

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não conseguiu transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2010.

HANUKA, H.; ROUKE, L. Using blended learning strategies to address teaching development needs: How does Canada compare? **Canadian Journal of Higher Education**, v. 43, n. 3, pp.19-35, 2013, pages 19-35. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/viewFile/184741/184317>>. Acesso em: 20 out. 2014.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HESKET, C. G. **Tecendo aprendizagem em rede**: relações dialógicas, interativas e colaborativas em ambientes virtuais. 2006. 207 p. (Dissertação). — Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. 2006. 207 p. Programa de Pós-Graduação em Educação.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da Educação Superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88 – Especial, p. 937-960, Especial - Out. 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior 2014 — Notas Estatísticas, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

INOCÊNCIO, M. S. **A mediação pedagógica em blended learning**: Uma abordagem de formação de professores a distância em Cabo Verde. 2009. Tese (Doutorado) — Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, 2009.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU). **Measuring the Information Society Report**. Geneva: ITU, 2014. Disponível em: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2014/MIS2014_without_Annex_4.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2016.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KAC, Eduardo. Site oficial 2017. Disponível em: <www.ekac.org>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 647-665, out. 2008.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**: investigando a nova realidade eletrônica. São Paulo: Annablume, 2009.

LACERDA, F.; LIMA-MARQUES, M. Da necessidade de princípios de Arquitetura da Informação para a Internet das Coisas. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 158-171, June 2015.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausência**: contribución a la teoria de las representaciones. México: FCE, 2006.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LENCASTRE, J. A. Metodologias para o desenvolvimento de AVA's: Develoment Research. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. **Educação online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais**. São Tirso – Portugal: De Facto Editora, 2012. p. 45-54.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 41, n. 2, p. 383-406, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200383&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 20 out. 2016.

LIMA, K. R. S. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2011.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF**, (s/d). Disponível em: <http://www.aduff.orgOrg.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.

LIMA, L.; MEIRINHOS, M. A presença social e cognitiva em ambientes de aprendizagem virtual: estudo de caso com alunos do ensino Secundário. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 3(1), 2011, p. 31-44.

LOZANO-HEMMER, Rafael. Site oficial. Disponível em: <http://www.lozano-hemmer.com/vectorial_elevation.php />. Acesso em: 20 out. 2013.

LYON, D. **A Sociedade da Informação**,. Oeiras: Celta Editora, 1992.

MACHADO, J. M. C. O não lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-fev./ mar.-abr., 2005, n. 28, p. 96-108., jan.-fev./ mar.-abr., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

MACIEL, K.; VELASCO & CRUZ, N. Espaços híbridos: a arte da comunicação de Eduardo Kac. In: PARENTE, A. **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010. p. 255-264.

MALLMANN, E. M; JACQUES, J. S; SONEGO, A. H. S; TEIXEIRA, T. G; TOEBE, J. C. D; DOMINGUES, F. R. Potencial dos recursos educacionais abertos para integração das tecnologias e convergência entre as modalidades

na UFSM. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, 2013, n. 2, p. 263-284, 2013.

MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico — crítica. In CATANI, O.; OLIVEIRA, M. SILVA JUNIOR, J. R. **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

MARTIN, S.; DIAZ, G.; SANCRISTOBAL, E. GIL, R. CASTRO, M. J. P. New techonoly trends in education: seven years of forcasts and convergence. **Computers of Educations**, 57, 2011, 1983-1906, 2011.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 57-68. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Kathleen%20Matheos.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MATHEOS, K. Ensino Híbrido na educação superior no Canadá: reflexões, conquistas e desafios. I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O I ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, durante os dias 10 e 22 de setembro de 2012, na Universidade Federal de São Carlos., 2012. Disponível em: Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Kathleen%20Matheos.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

MATRIX. Wikipédia.. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Matrix_\(franquia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Matrix_(franquia))>. Acesso em: 20 out. 2013.

MEIRINHOS, M., OSÓRIO, A. Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais. In: CHALLENGES, 2007. Braga. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/399/1/Comuni_Modelos_M_O.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

METADADOS. O que são metadados? 2016. Disponível em: <<http://www.metadados.pt/oquesaometadados>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

MÍDIA Ninja. 2016. Disponível em :<<https://ninja.oximity.com/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. En LITTO, F; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte** (v. 2). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012,. p. 280-291.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 2014, volumen 17, n. 2, pp. 97-126.

MILL, D. Gestão Estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas,

v. 36, nº. 131, p. 407-426, abr.-jun., -2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00407.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOBILITY report' de Ericsson el número de líneas móviles alcanza la cifra de habitantes mundiales. ELMUNDO. 03/03/2016. Disponível em: 20 mai. 2016.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C.; LECANTRE, J. A (Coord.). **Blended learning em contexto educativo**: perspectivas teóricas e práticas da educação. 2. ed. Santo Tirso, White Books: Portugal, 2013. p. 33-58.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed.). **Theoretical principles of distance education**. New York: Routledge, 1993. p. 20-35.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Org.). **Educação online**: Pedagogia e aprendizagem em plataformas virtuais. Porto: De Facto Editores, 2012. p. 27-44.

MOREIRA, J. A.; JANUARIO, S.; MONTEIRO, A. Educar na (sociedade em) rede social. In: MOREIRA, J. A.; BASTOS, D. M.; MONTEIRO, A. **Educação a distância e elearning na web social**. Santo Tirso, Portugal: White Books, 2014.

NEVES, C. E; RAIZER, L; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NUNES, E. O. (Org.) **Educação superior no Brasil**: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro: Garamand, 2012.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte (v.1). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OITICICA, Helio. Site oficial. Disponível em: <<http://www.heliooiticica.org.br/home/home.php>>. Acesso em: 20 out. 2013.

OKADA, A. L. P. Desafio para EaD: Como emergir a colaboração e a cooperação em ambiente virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 275-284.

OLIVEIRA, J. M. Comunicação, cultura e TIC. In: OLIVEIRA, J. M. P.; CARDOSO, G. L.; BARREIROS, J. J. **Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação**. Lisboa: Quinura Editores, 2004. p. 15-28.

ORTOVELA, P. O século dos media: a evolução da comunicação de massa no século XX. In: OLIVEIRA, J. M. P.; CARDOSO, G. L.; BARREIROS, J. J. **Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação**. Lisboa: Quimera Editores, 2004.

PAZ, J. C. S. S. **Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de investimento**. 2015. 448 p. Tese (Doutorado) — Educação. Universidade Aberta, 2015.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PINTO MOLINA, M. Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. **B. ANABAD XXXIX**, n. 2, p. 323-341, 1989.

POOL, I. S. **On free speech in na electronic age: Technology of Freedom**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1983.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1773/DL42_2005.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 62/2007, de 10 de setembro de 2007. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei_n._62.2007_de_10_de_Setembro.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 444/1988, de 02 de dezembro de 1988. Cria a Universidade Aberta. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/2596/decreto-lei-444-88-de-2-de-dezembro>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PORTUGAL. Despacho nº 1.9438, de 18 de agosto de 2011. Regulamento para a aplicação do sistema de créditos curriculares (ECTS) a toda oferta pedagógica da UAb. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/3267077>> Acesso em: 17 abr. 2015.

PORTUGAL. Despacho nº 4.349/2013, de 25 de março de 2013. Faz adaptações e alterações efetuadas ao Regulamento da oferta educativa da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, Despacho n.º 10440/2011. Disponível em: <https://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=aa71f597-46a0-4ed2-b143-5321db9a3b19&groupId=10136>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PORTUGAL. Despacho nº 17.035/2001, de 14 de agosto de 2001. Estabelece o regime específico dos apoios à formação profissional desenvolvida à distância. Disponível em: <http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2013/09/despacho_17035_2001.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PORTUGAL. **Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal**. Missão para a Sociedade da Informação, Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação, Graforim, 1997. Disponível em: <<http://purl.pt/239>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

PORTUGAL. Plano Nacional de Reformas –2020, 2011. Disponível em: <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_portugal_pt.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

PROENÇA, M. C. **A cidade e o habitar no pensamento de Henri Lefebvre**. 2011. 88p. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2011.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIS, F. L. Do ensino presencial ao ensino a distância no contexto universitário da Península Ibérica. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2009, v. 8, p. 1-28, 2009.

REZENDE, W. M.; DIAS, A. I. A. A. S. Educação a distância e ensino presencial: incompatibilidade ou convergência. **Revista EAD em Foco**, n. 1, v. 1, Rio de Janeiro, p. 7-16., abr.-out., 2010.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas, políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69.

RUGGERI, S. Substancialidade e presença: acenos de Gumbrecht para o conceito heideggeriano de ser. **Kínesis**, v. VII, n. 13, p. 117-132, jul-2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/9_sabrinaruggeri.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SADALA, P.; MACHADO, L. Tecnologia. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000. p. 322-323.

SALDANHA, L. C. D. Concepções e Desafios na Educação a Distância. **Anais... 14º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.orgOrg.br/congresso2008/tc/511200810841PM.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SANTAELLA, L. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos REA. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas, políticas públicas**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 73-88.

SANTOS, D. M. B. **A convergência tecnológica líquida no contexto da sala de aula: um recorte no ensino superior público baiano sob a ótica docente**. 2012. 290 p. Tese. — Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, tempo**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008. **Actas... X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

SEGENREICH, S. C. D. Prouni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago, 2009.

SERPA, A. Teoria das representações em Henri Lefebvre por uma abordagem cultural e multidimensional da geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 487- 495, 2014.

SERRES, M. **Polegarzinha: um nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, B. O contributo das TIC e da Internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial e à distância. In: PACHECO, J. C.; VIANA, I. (Org.). **Actas... IV COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 277-298.

SINDICADO NACIONAL DE EDITORES DE LIVROS NO BRASIL. SNEL. Produção e venda do setor editoria. 2014. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/themes/snel/docs/pesquisa_fipe_2015_ano_base_2014.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SMARTPHONE. Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SOSA, E. O; GODOY, D. A. Internet del futuro: Desafíos y perspectivas. **Rev. cienc. tecnol.**, Posadas , n. 21,p. 40-46, jun. 2014.

SOTO, W. H. G. O pensamento crítico de Henri Lefebvre. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 140, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17379>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SOUZA & SILVA, A. Arte e tecnologias móveis: hibridizando espaços públicos. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosófica, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010. p. 282-297.

SPELLER, P. Marcos da Educação Superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JUNIOR, J. R. **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. p. 13-28.

STAR Wars. Disponível em: <<http://br.starwars.com/>>. Acesso em: 15 set. 2014.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Livro verde**: Sociedade da Informação no Brasil. Brasília: MCT, 2001.

TARCIA, R. M. L; CABRAL, A. L. T. Implantação de 20% a distância nas instituições de ensino. In: CARLINI, A. L; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** Orientações e práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 17 – 26.

TEIXEIRA, I. M. C. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 121-128.

TORI, R. **Educação sem distância**: As tecnologias interativas na produção de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRAXLER, J. **Aprendizagem Móvel e Recursos Educativos Digitais do Futuro**. Learning Lab, Universidade de Wolverhampton, Reino Unido, junho de 2011. Transcrição. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/5167050-Aprendizagem-movel-e-recursos-educativos-digitais-do-futuro.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. UAB. **Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta**: para uma universidade do futuro, 2007. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. UAB. **O futuro do ensino a distância em Portugal: subsídios para a sua regulação**. Lisboa: Europress, 2008.

UNIVERSIDADE ABERTA. UAb Disponível em: <<http://www.uab.pt/web/guest/organizacao/servicos/servicos-desconcentrados/cla>>. Acesso em: 08 out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. UFMG. Evolução das matrículas da educação superior brasileira entre 1990 e 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. L. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

VALLE, L. Ainda sobre espaço, tempo, presença e distância: questões para a Ead online. In: FIDALGO, F. S. R et al. (Org.). **Educação a distância**: meios, atores e processos. CAED-UFMG: Belo Horizonte, 2013. p. 71-93.

VALLE, L. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. In: REALI, A. M. R.; MILL, D. (Org.) **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. EDUSCAR: São Carlos, 2014. p. 103-114.

VALLE, L.; BAHADANA, E. Sobre presença e distância: reflexões filosóficas sobre educação virtual. In: MILL, D.; MACIEL, C (Org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo. EDUFMT: Cuiabá, 2013. p. 37-58.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WEBSTER, F. Desafios globais e respostas nacionais na Era da Informação. In: OLIVEIRA, J. M. P.; CARDOSO, G. L.; BARREIROS, J. J. **Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação**. Lisboa: Quinura Editores, 2004. p. 53-74.

WEISER, M.; BROWN, J. S. The coming age of calm technology. 1996. Disponível em: <<http://www.ubiq.com/hypertext/weiser/acmfuture2endnote.htm>> Acesso em: 04 mai. 2016.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço**: de Dante à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

APÊNDICES

Apêndice A — Quadro 11: Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014.

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
1	Lei nº 9.694	1996	Legislação que dispõem sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Atenção aos artigos 43 a 57, referente ao capítulo da educação superior, e ao artigo 80 que declara o incentivo do poder público do desenvolvimento do ensino a distância.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf	Legislação Educação
2	Decreto nº 2.494	1998	Define a educação a distância como uma “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf	Legislação EaD
3	Decreto nº 2.591	1998	Altera os artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494 de 1998, referente ao credenciamento de cursos e de instituições.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf	Legislação EaD
4	Portaria nº 301	1998	Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf	Legislação EaD
5	Indicador de Qualidade para cursos de Graduação a Distância	2000	Orientações para as instituições e comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos de graduação a distância.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/PADR%C3%83%C2%A5ES%20DE%20QUALIDADE.pdf	Referenciais de Qualidade

Continuação

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
6	Livro verde: Sociedade da Informação no Brasil	2001	Metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologia da Informação e Comunicação. Elaborado por representantes do MCT, da iniciativa privada e a do setor acadêmico, coordenação Tadao Takahashi	http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html	Documento Complementar
7	Portaria nº 2.253	2001	Revogada pela Portaria nº 4.059/2004. Permite as IFES introduzir, na organização pedagógica e curricular dos cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas, em todo ou em partes utilizem o método não presencial.	http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167	Legislação EaD
8	Lei nº 10.172	2001	Plano Nacional de Educação 2001-2010.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm	Legislação Educação
9	Resolução CNE/CES	2001	Estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação. Art 3º refere-se à educação a distância.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf	Legislação Educação
10	Documento do Fórum Nacional de Pró-Reitores	2001	Texto elaborado durante o Fórum Nacional de Pró-Reitores, intitulado Educação a Distância (EaD) na graduação: as políticas e as práticas.	http://www.forgrad.com.br/documentos_publicacoes.php	Documento Complementar
11	Portaria nº 335	2002	Cria Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a SEED, para elaborar proposta de alteração das normas que ofertam a educação a distância	http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf	Legislação EaD

Continuação

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
12	Comissão Assessora para Educação Superior a Distância	2002	Comissão designada pelas Portarias nº 335/2002; nº 698/2002; nº 1786/2002, com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior (SESu) na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância.	http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf	Documento Complementar
13	Relatório - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância	2002	Apresentação do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED e os resultados das linhas: Apoio financeiro à realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado; e Apoio Financeiro à produção de materiais para a web.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/Relat%C3%82%C2%A2rio%202002-12%20dez-PB1.pdf	Documento Complementar
14	Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância	2003	Este documento foi elaborado sob a coordenação da Profa. Carmen Moreira de Castro Neves. Objetivava discriminar orientações para a elaboração de cursos a distância de qualidade. Muito do que foi descrito neste documento teve continuidade nos demais.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf	Referenciais de Qualidade
15	Lei nº 10.861	2004	Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINARS) e dá outras providencias. Este documento trata do sistema de avaliação do ensino superior de modo geral.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm	Legislação Educação

Continuação

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
16	Portaria nº 4.059	2004	Resolução de que as IES poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem semipresencial.	http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf	Legislação EaD
17	Recomendações "Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional"	2005	Recomendações elaboradas pelo Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES) com a finalidade de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a Educação a Distância (EaD).	http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf	Documento Complementar
18	Decreto nº 5.622	2005	Regulamento o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 1996. Caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm	Legislação EaD
19	Portaria nº 873	2006	Esta Portaria "agiliza" a oferta de cursos da UAB, autorizando de forma experimental cursos deste consórcio.	http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf	Legislação EaD

Continuação

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
20	Decreto nº 5.800	2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm	Legislação UAB
21	Portaria Normativa n.1	2007	Calendário das Avaliações - SINAES	http://www.educacao.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf	Legislação Educação
22	Portaria Normativa nº 2	2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a modalidade a distância	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf	Legislação EaD
23	Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância	2007	Definição de princípios, diretrizes e critérios como Referências de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf	Referenciais de Qualidade
24	Relatório de Gestão - SEED	2009	Relatório das atividades realizadas no ano de 2009 pela SEED. O documento trata de aspectos referentes a cursos, matrículas, bolsas e desenvolvimento de material.	http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gid%3D4697%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=YNOiU5nALbTTsAT18IGYCQ&usg=AFQjCNHNgOVWkM8rB0pSfrJDDe44Bx4qg&sig2=_6Rjf67MEg3R0b2f1xh5jw&bvm=bv.69411363,d.cWc	Documento Complementar

Continuação

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
25	Lei nº 11.974	2009	Altera a Lei nº 11.273/2006, especificamente, os artigos 1º, 3º e 4º, referente ao financiamento da formação dos professores na UAB, via FNDE.	http://www.uab.capes.gov.br/imagens/stories/downloads/legislacao/lei_11947_2009.pdf	Legislação UAB
26	Edital nº 015	2010	Edital organizado em parceria entre a CAPES, SESu e Seed para fomentar o uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação.	http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf	Documento Complementar
27	Resultado	2010	Resultado final do fomento referente ao Edital nº 015/2010. Ao todo, 51 IES foram aprovadas. O financiamento variou entre R\$ 184.310,00 a R\$ 2.616.147,00.	http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/RESULTADO_FINAL_EDITAL_15_DED_CAPES_25.05.2010.pdf	Documento Complementar
28	Portaria nº 75	2010	Cria o Grupo Assessor do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). As atribuições do grupo são apoiar a Capes na formulação das diretrizes estratégicas de desenvolvimento do Sistema UAB	http://www.uab.capes.gov.br/imagens/stories/downloads/legislacao/Portaria_075_GrupoAssessorUab.pdf	Legislação UAB
29	Portarias nº 370 e nº 371	2010	Implanta polos de apoio presencial em 18 de municípios.	http://www.uab.capes.gov.br/imagens/stories/downloads/legislacao/Portaria_370_371_UAB_Mar2010.pdf	Legislação UAB
30	Portaria nº 318	2010	Transfere à CAPES a operacionalização do Sistema UAB	http://www.uab.capes.gov.br/imagens/stories/downloads/legislacao/Portaria318_2Abr09_UABparaCAPES.pdf	Legislação UAB

Continuação

Documentos selecionados para análise – Brasil – 1996-2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
31	Portaria nº 1.369	2010	Credenciar as Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema UAB, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de cinco anos; e credenciar os polos de apoio presencial para a modalidade de Educação a Distância	http://www.uab.capes.gov.br/imagens/stories/downloads/legislacao/Portaria1369_07dez10_CredenciarLESePolosUAB.pdf	Legislação UAB
32	Portaria nº 7	2011	Designa avaliadores para avaliação dos polos.	http://www.uab.capes.gov.br/imagens/stories/downloads/legislacao/Portaria7_SEED_9fev2011_DesignaAvaliadoresUAB.pdf	Legislação UAB
33	Lei nº 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm	Legislação Educação
34	CNE - Texto orientador	2014	Texto orientador para audiência pública sobre educação a distância	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16558-texto-referencia-educacao-distancia-ead-pdf&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192	Documento Complementar

Fonte: Organizado pela autora.

Apêndice B — Quadro 12: Documentos selecionados para análise – Portugal – 2001 – 2014.

Documentos selecionados para análise – Portugal – 2001 – 2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
1	Despacho nº 17.035	2001	Regulamentação da formação a distância no âmbito do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social	http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2013/09/despacho_17035_2001.pdf	Documentos sobre o ensino superior e formação profissional
2	Decreto-Lei nº 42	2005	Este é uma lei que estabelece os princípios reguladores para o ensino superior português, pós-Processo de Bolonha, com a intenção de integrar o espaço europeu de ensino superior. Destaque para o artigo 8º que se refere ao ensino a distância — validação e equivalência de créditos.	http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1773/DL42_2005.pdf	Documentos sobre o ensino superior e formação profissional
3	Decreto-Lei nº 49	2005	Altera as Leis de Bases do Financiamento do Ensino Superior e a Lei de Bases do Sistema Educativo. Artigo 19 — o ensino a distância é reconhecido como uma modalidade especial de educação. Artigo 24 — o ensino a distância constitui uma forma complementar do ensino regular e também como uma modalidade alternativa da educação escolar; destinada a ter maior incidência para a formação de professores; esclarece que, dentro do ensino a distância, encontra-se a UAb. Artigo 62 — informa que será desenvolvida uma regulamentação complementar para educação a distância (i)	http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf	Documentos sobre o ensino superior e formação profissional
4	Modelo Pedagógico UAb	2007	Modelo pedagógico da Universidade Aberta	https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedago%20Virtual.pdf	Documento referentes a regulação da Universidade Aberta

Continuação...

Documentos selecionados para análise – Portugal – 2001 – 2014					
	Documento	Ano	Descrição	Disponível em	Classificação
5	Lei nº 62	2007	Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Referências a Educação a Distância: Artigo 1º (item 3), Artigo 178 e 179.	http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei_n._62.2007_de_10_de_Setembro.pdf	Documentos sobre o ensino superior e formação profissional
6	Documento UAb	2008	Contributo da Universidade Aberta para a formulação de legislação específica para educação a distância em Portugal.	Material impresso.	Documento referentes a regulação da Universidade Aberta
7	Plano Portugal 2020	2011	Programa Nacional de Reformas — Portugal 2020. Tem a educação a distância como estratégia para ampliar qualificação em nível superior no país, para tanto, lança-se como objetivo alargar a rede de ofertas do ensino a distância.	http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_portugal_pt.pdf	Documento geral de educação
8	Despacho nº 4349	2013	Republicação Geral da Oferta educativa na Universidade Aberta	https://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=aa71f597-46a0-4ed2-b143-5321db9a3b19&groupId=10136	Documento referentes a regulação da Universidade Aberta
9	Documento 360º	2014	Documento que pretende servir de referência quer para operadores de formação, como para os agentes da governação em Portugal e em Países de Língua Oficial Portuguesa. 1ª carta de qualidade de Portugal. Sugestão de boas práticas.	http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/12/Carta_da_Qualidade_elearning.pdf	Documentos sobre o ensino superior e formação profissional

Fonte: Organizado pela autora.