

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Braian Garrito Veloso

São Carlos — SP  
Maio – 2022

BRAIAN GARRITO VELOSO

## Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

São Carlos — SP  
Maio — 2022



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Braian Garrito Veloso, realizada em 17/05/2022.

### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill (UFSCar)

Prof. Dr. José António Marques Moreira (UAb)

Prof. Dr. Marcello Ferreira (UnB)

Prof. Dr. Glauber Lucio Alves Santiago (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

“Senhoras e senhores! Só aquele que se coloca pura e simplesmente *ao serviço de sua causa* possui, no mundo da ciência, ‘personalidade’. E não é somente nessa esfera que assim acontece. Não conheço grande artista que haja feito outra coisa que não o colocar-se ao serviço da causa da arte e dela apenas. [...] aquele que põe todo o coração em sua obra, e só nela, eleva-se à altura e à dignidade da causa que deseja servir” (WEBER, 2011, p. 31-32, grifo do autor).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, prof. Dr. Daniel Mill, que, além de parceiro de pesquisa, tornou-se um grande amigo. Entrei no mestrado como um garoto sonhador e, findados aproximadamente 6 anos de pós-graduação, considero-me um pesquisador agora mais maduro e preparado para a academia. Devo grande parte desse processo de desenvolvimento às trocas e parcerias que estabeleci com o prof. Mill. Todo o esforço se torna inócuo se não houver alguém para nos incentivar e dar suporte. Posso dizer que tive o privilégio de ter um orientador que não só é referência na área, mas também um ótimo ser humano. Entrei na pós-graduação com um orientador e saio dela com um amigo para a vida.

Agradeço aos meus pais, Paulo César Veloso e Ivani Garrito Veloso, por todo o apoio e carinho que sempre tiveram para comigo. O sonho de fazer um doutorado e seguir na carreira acadêmica é algo que, ainda hoje, está muito distante da maioria das pessoas que, como eu, vieram de classes dominadas. Toda a *gramática* que perpassa o meio acadêmico muitas vezes acaba por nos violentar simbolicamente. Apesar disso, fui muito privilegiado por ter pais que sempre me apoiaram e que nunca me deixaram faltar nada de essencial à vida. Apoiaram-me em todos os momentos, bons e ruins. E isso inclui todo o apoio durante a realização do meu sonho, que muitas vezes eles nem sequer compreendiam tão bem.

Agradeço à minha noiva – meu grande amor – Anabel de Pádua Vieira. Sempre tive o seu apoio e, o principal, a sua admiração. Sou muito grato por dividir a vida com uma pessoa que reconhece e valoriza quem eu sou e o que eu faço. Ela esteve sempre ao meu lado, segurando a minha mão, mesmo nos momentos em que estivemos distantes fisicamente. Minha noiva é, pensando na minha experiência subjetiva, a maior prova de que distância não é sinônimo de ausência. Estamos sempre presentes um na vida do outro, independentemente das circunstâncias. Sou muito feliz por ter encontrado e por viver um amor que me faz bem, que me respeita e que me ajuda a sonhar. Obrigado por tudo, vida.

Agradeço a todo/as os/as meus/minhas amigos/as. São pessoas que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me durante essa trajetória. Nos momentos mais difíceis, parte importante da força que encontrei para continuar em frente veio das minhas amigadas. Optei por não fazer uma lista que, falhando-me a memória quando da escrita destas páginas, poderia omitir nomes importantes. Também não quero indicar nenhuma ordem de

hierarquia, porque não consigo hierarquizar a presença e a importância de todas essas trocas que, antes de mais, sempre foram humanas. Sinto-me tranquilo ao saber que, lendo estes agradecimentos, esses/essas amigos/as saberão que estiveram e estão comigo.

Como não poderia deixar de ser, agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Não tenho nenhum receio de afirmar que, sem essa universidade *pública* e *gratuita*, eu não estaria aqui, nesse momento, finalizando uma tese de doutorado. Devo muito do que me tornei à UFSCar e à excelente formação que tive. Defendo, com toda a convicção que me é possível, a existência de instituições de ensino superior públicas, gratuitas e de qualidade!

Agradeço aos professores e às professoras da UFSCar que compartilharam seus conhecimentos durante as aulas, a qualificação e a defesa. Todos/as tiveram sua parcela de contribuição no meu processo formativo, pelo que sou bastante grato. Sou resultado de todos/as o/as docentes que passaram pela minha vida. Deixo, aqui, o meu muito obrigado por terem escolhido essa profissão tão incrível e por terem compartilhado um pouco do que sabem durante nossos encontros.

Agradeço à Universidade Aberta de Portugal, ao prof. Dr. José António e a todos/as os/as portugueses/portuguesas que muito bem me acolheram durante o período de sanduíche no exterior. A experiência foi incrível e contribuiu sobremodo para a minha formação enquanto pesquisador, docente e, acima de tudo, ser humano. Portugal é um país maravilhoso e sou muito grato pelo carinho e acolhimento durante um semestre em terras portuguesas.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de doutorado e pelo financiamento do meu período de sanduíche no exterior. Só consegui finalizar este trabalho, com todo o empenho nele contido, devido à possibilidade de dedicação exclusiva. Espero que o resultado desta tese esteja à altura de todo o investimento que em mim foi feito.

Por último, mas com extrema importância, agradeço a todos/as que participaram das entrevistas e responderam aos questionários. Esta pesquisa só foi possível graças à contribuição de pessoas que acreditam na Educação a Distância e, sobretudo, na ciência brasileira. Os dados que coletei me proporcionaram análises que considero imprescindíveis para a compreensão do objeto de estudo. Novamente, espero que os resultados ora apresentados estejam à altura da confiança em mim depositada por todos/as aqueles/as que

dedicaram parte importante do seu tempo para participarem da minha pesquisa. Lembrem-se: esta tese é sobre vocês, para vocês e de vocês!

## RESUMO

A Educação a Distância (EaD) vem crescendo vertiginosamente, sendo impulsionada também pelas experiências vivenciadas durante o período pandêmico, nomeadamente no que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial – ou nomenclaturas similares. Nas universidades públicas brasileiras, a modalidade tem crescido preponderantemente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Posto isso, o objetivo geral desta tese foi analisar a forma como as universidades públicas (estaduais e federais), atuantes no âmbito do Sistema UAB, têm se organizado a fim de incorporar organicamente a EaD em suas práticas institucionais. Quanto à metodologia, utilizou-se a triangulação metodológica à luz das abordagens qualitativa e quantitativa. Além disso, a investigação teve, como matriz epistemológica, a sociologia compreensiva weberiana. Sobre os procedimentos metodológicos, a pesquisa foi dividida em dois momentos principais, sendo o primeiro realizado no Brasil e o segundo em Portugal. O primeiro momento contou com as seguintes etapas: levantamento e estudo bibliográfico; análise documental; técnica Delphi; questionário virtual; grupo focal e; entrevista semiestruturada. O segundo momento, realizado na delegação da cidade do Porto da Universidade Aberta de Portugal, contou com: estudo bibliográfico e análises documentais; visitas *in loco*; entrevista semiestruturada e; acompanhamento de atividades de formação nos Açores. Como resultados, a tese evidencia que o Sistema UAB gerou uma padronização nos cursos a distância, a despeito de algumas especificidades que concernem às propostas de cada instituição. Por via de regra, as universidades constituíram órgão gestores de EaD para centralizar as práticas na modalidade. A docência, por seu lado, conta com divisão do trabalho e recebimento de bolsas para atuação. Na aprendizagem, percebe-se que o Sistema UAB conta com um modelo central-polos, além do uso do ambiente virtual Moodle. Pensando-se no processo de institucionalização, alguns avanços importantes foram feitos, como inclusão da modalidade em documentos normativos, constituição de órgão gestores com autonomia em suas funções, discentes com algumas oportunidades e direitos equiparados àqueles dos alunos da educação presencial etc. Mas esses degraus não foram galgados sem desafios. A palavra “luta” frequentemente aparece nas falas dos sujeitos participantes do estudo. Partindo-se disso, chegamos à interpretação que compreende o fenômeno da institucionalização como essencialmente dialético, ou seja, envolvido em embates institucionais que movimentam o processo. A fim de avançar na incorporação da EaD, defendemos que é preciso superar o que chamamos, na tese, de institucionalização da precariedade. Logo, por meio das falas e das experiências dos participantes da investigação, propusemos reflexões sobre estratégias visando à incorporação orgânica. Torna-se importante, assim, atuar à luz das dimensões: burocracia, confluência entre modalidades, experiência e cultura organizacional. Ao fim da tese, apresentamos os dados coletados na Universidade Aberta de Portugal, definindo o modelo de EaD pública nesse país e comparando-o, tanto quanto possível, com a realidade brasileira. Identificamos algumas aproximações, mas também distanciamentos. Em se tratando de institucionalização, a principal diferença diz respeito ao caráter eminentemente endógeno, no Brasil, e exógeno, em Portugal. Para encerrar as análises, apresentamos a educação híbrida como tendência histórica que será – e está sendo – construída numa junção entre aspectos subjetivos e materiais nos dois países.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Institucionalização. Incorporação orgânica. Sistema Universidade Aberta do Brasil.



## ABSTRACT

Distance Education (DE) has been growing dramatically, being also driven by the experiences lived during the pandemic period, namely in what is conventionally called emergency remote teaching - or similar nomenclatures. In Brazilian public universities, the modality has grown predominantly through the Universidade Aberta do Brasil (UAB) System. That said, the general objective of this thesis was to analyze how public universities (state and federal), operating within the UAB System, have organized themselves in order to organically incorporate DE into their institutional practices. As for the methodology, methodological triangulation was used in the light of qualitative and quantitative approaches. In addition, the investigation had, as an epistemological matrix, the Weberian comprehensive sociology. Regarding the methodological procedures, the research was divided into two main moments, the first being carried out in Brazil and the second in Portugal. The first moment had the following steps: survey and bibliographic study; document analysis; Delphi technique; virtual questionnaire; focus groups and; semi-structured interview. The second moment, carried out in the delegation of the city of Porto of the Universidade Aberta de Portugal, included: bibliographic study and document analyses; on-site visits; semi-structured interview and; monitoring of training activities in the Azores. As a result, the thesis shows that the UAB System generated a standardization in distance courses, despite some specificities that concern the proposals of each institution. As a rule, constituting DE management centers to centralize practices in the modality. Teaching, on the other hand, relies on the division of labor and receiving scholarships to work. In learning, it is clear that the UAB System has a central-pole model, in addition to the use of the Moodle virtual environment. Thinking about the institutionalization process, some important advances were made, such as the inclusion of the modality in normative documents, constitution of a management center with autonomy in its functions, students with some opportunities and rights equivalent to those of face-to-face education, etc. But these steps were not climbed without challenges. The word "struggle" frequently appears in the speeches of the subjects participating in the study. Starting from this, we arrive at the interpretation that understands the phenomenon of institutionalization as essentially dialectical, that is, involved in institutional conflicts that move the process. In order to advance in the incorporation of DE, we argue that it is necessary to overcome what we call, in the thesis, the institutionalization of precariousness. Therefore, through the speeches and experiences of the research participants, we proposed reflections on strategies aimed at organic incorporation. It becomes important, therefore, to act in the light of the dimensions: bureaucracy, confluence between modalities, experience and organizational culture. At the end of the thesis, we present the data collected at the Open University of Portugal, defining the public DE model in that country and comparing it, as much as possible, with the Brazilian reality. We identified some approximations, but also distances. When it comes to institutionalization, the main difference concerns the eminently endogenous character, in Brazil, and exogenous, in Portugal. To end the analysis, we present hybrid education as a historical trend that will be – and is being – built at a junction between subjective and material aspects in both countries.

**Keywords:** Distance Education. Institutionalization. Organic incorporation. Universidade Aberta do Brasil (UAB) System.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.1</b> – Quantidade de instituições analisadas e divisão por região geográfica .....	33
<b>Figura 1.2</b> – Quantidade de instituições representadas no questionário e divisão por região geográfica .....	39
<b>Figura 3.1</b> – Estrutura organizacional comumente presente na unidade gestora de EaD dentro das universidades .....	92
<b>Figura 4.1</b> – Principais subsídios financeiros para a manutenção da EaD na universidade	122
<b>Figura 4.2</b> – Quantidade de universidades que, nos documentos normativos apresentados como opção no questionário, contemplam a EaD .....	124
<b>Figura 4.3</b> – Formas de uso do AVA para além da EaD nas universidades .....	125
<b>Figura 4.4</b> – Percepção sobre a existência de autonomia no exercício das atividades do órgão gestor de EaD na universidade.....	127
<b>Figura 4.5</b> – Representação da EaD nos conselhos universitários .....	128
<b>Figura 4.6</b> – Reconhecimento do esforço docente na EaD como elemento de avaliação de desempenho para progressão na carreira .....	131
<b>Figura 4.7</b> – Incorporação do esforço docente na EaD dentro da carga horária didática semanal .....	131
<b>Figura 4.8</b> – Acesso dos estudantes de cursos a distância à carteirinha, cartão ou identidade estudantil.....	138
<b>Figura 4.9</b> – Acessos, dentro da instituição sede, proporcionados pela carteirinha, cartão ou identidade estudantil .....	138
<b>Figura 4.10</b> – Possibilidade de participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão para os alunos de cursos a distância .....	140
<b>Figura 4.11</b> – Existência e formato do registro dos alunos de cursos a distância em sistema acadêmico informatizado/online .....	142
<b>Figura 4.12</b> – Integração ao sistema acadêmico informatizado/online ao AVA.....	142
<b>Figura 4.13</b> – Esquema com proposição típica-ideal para analisar a institucionalização.	150
<b>Figura 7.1</b> – Configuração Tipo A para a docência em cursos oferecidos pela modalidade de Educação a Distância, contemplando todos os tipos de docentes (autor, formador, tutor virtual e presencial).....	299
<b>Figura 7.2</b> – Esquema da coordenação no 1º ciclo.....	300

**Figura 7.3** – Proposta de esquema para ilustrar o processo de hibridização como tendência histórica ..... 321

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.1</b> – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 1 .....	42
<b>Quadro 1.2</b> – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 2 .....	43
<b>Quadro 1.3</b> – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 3 .....	43
<b>Quadro 1.4</b> – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 4 .....	44
<b>Quadro 1.5</b> – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes das entrevistas no Brasil	47
<b>Quadro 1.6</b> – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes das entrevistas em Portugal .....	53
<b>Quadro 3.1</b> – Atividades tipicamente exercidas pela maioria dos docentes que atuam na EaD .....	99
<b>Quadro 5.1</b> – Respostas, no questionário virtual, sobre consideração de horas de ensino na modalidade a distância dentro da burocracia institucional .....	191
<b>Quadro 7.1</b> – Comparativo entre definição e características da EaD no Brasil e em Portugal .....	297
<b>Quadro 7.2</b> – Comparativo entre os Centros Locais de Aprendizagem, as Delegações e os Polos de Apoio Presencial .....	302

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.1</b> – Documentos normativos consultados na pesquisa .....	50
<b>Tabela 3.1</b> – Funções típicas da unidade gestora de EaD na instituição .....	89
<b>Tabela 3.2</b> – Estrutura da unidade gestora de EaD na instituição.....	91
<b>Tabela 3.3</b> – Posição da unidade gestora de EaD na estrutura organizacional.....	91
<b>Tabela 3.4</b> – Infraestrutura da unidade gestora de EaD na instituição .....	93
<b>Tabela 3.5</b> – Profissionais técnicos efetivos que atuam na unidade gestora de EaD.....	96
<b>Tabela 3.6</b> – Quantidade aproximada de recursos humanos presentes na unidade gestora de EaD .....	96
<b>Tabela 3.7</b> – Espaços de realização das atividades presenciais na EaD.....	97
<b>Tabela 4.1</b> – Nível de preconceito percebido em diferentes instâncias/setores das universidades de acordo com os gestores que participaram do questionário virtual (1=não existe preconceito; 5=existe muito preconceito) .....	125
<b>Tabela 4.2</b> – Frequência de uso do AVA nos cursos dentro da universidade (1= pouca frequência; 5= muita frequência) .....	146
<b>Tabela 6.1</b> – Aspectos considerados importantes ou imprescindíveis para avançar na institucionalização a partir da opinião dos gestores .....	215
<b>Tabela 6.2</b> – Ações estratégicas que, na visão dos gestores, devem ser – ou têm sido – adotadas para aumentar a presença de disciplinas a distância nos cursos presenciais...	218
<b>Tabela 6.3</b> – Impactos proporcionados pelas experiências vivenciadas durante a pandemia na institucionalização a partir da opinião dos gestores .....	226
<b>Tabela 6.4</b> – Estratégias adotadas pelas universidades visando à institucionalização de acordo com os gestores.....	230
<b>Tabela 6.5</b> – Estratégias adotadas pelas universidades com vistas a mitigar preconceito ou resistência de acordo com os gestores .....	235
<b>Tabela 6.6</b> – Principais motivos relacionados ao preconceito/resistência para com a EaD de acordo com os gestores.....	236

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

AMBES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES-Print – Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDS – Carga Horária Didática Semanal

CEAD – Centro de Educação a Distância

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

CH – Carga Horária

CLA – Centro Local de Aprendizagem

DE – *Distance Education*

DGE – Direção-Geral de Educação

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ER – Ensino Remoto

ERT – *Emergency Remote Teaching*

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

IMAVE – Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino

IPED – Instituto Português de Ensino a Distância

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

ITE – Instituto de Tecnologia Educativa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAO – Módulo de Ambientação Online

MEC – Ministério da Educação

OU – *Open University*

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PUC – Plano de Unidade Curricular  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RH – Recursos Humanos  
RJEaD – Regime Jurídico  
RU – Restaurante Universitário  
SEED – Secretaria de Educação a Distância  
SGA – Sistema de Gestão da Aprendizagem  
SP – São Paulo  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TI – Tecnologia da Informação  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TV – Televisão  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UAb-Portugal – Universidade Aberta de Portugal  
UC – Unidades Curriculares  
UF – Unidade Federativa  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UMTE – Unidade Multimédia e Telemática  
UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: introdução à pesquisa</b> .....	20
1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	20
1.2 DONDE PARTIMOS .....	23
1.3 SOBRE O PESQUISADOR E AS TRAJETÓRIAS QUE CULMINARAM NESTE ESTUDO ...	25
1.4 QUESTÃO DE PESQUISA .....	27
1.5 OBJETIVOS .....	28
1.6 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
1.6.1 Primeiro momento: pesquisa no Brasil .....	29
a) <i>Levantamento e estudo bibliográfico</i> .....	31
b) <i>Análise documental</i> .....	32
c) <i>Técnica Delphi</i> .....	33
d) <i>Questionário virtual</i> .....	36
e) <i>Grupo focal</i> .....	39
f) <i>Entrevista semiestruturada</i> .....	44
1.6.2 Segundo momento: pesquisa em Portugal .....	48
a) <i>Estudo bibliográfico e análises documentais</i> .....	49
b) <i>Visitas in loco</i> .....	51
c) <i>Entrevista semiestruturada</i> .....	52
d) <i>Acompanhamento de atividades de formação nos Açores</i> .....	53
1.7 ANÁLISE DOS DADOS .....	54
1.8 ESTRUTURA DA TESE.....	54
<b>CAPÍTULO 2: ENSAIO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E SOBRE A TEORIA INSTITUCIONAL</b> .....	56
2.1 INTRODUÇÃO .....	56
2.2 O OBJETIVO DE ESTUDO DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA: a ação social e suas implicações para as análises sociológicas .....	57
2.2.1 Os tipos ideais da dominação.....	60
2.2.2 Os tipos ideais da ação social .....	64
2.2.3 O tipo ideal e sua aplicação na análise sociológica .....	66
2.3 A TEORIA INSTITUCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE INSTITUCIONAL .....	69
2.4 INTERSECÇÕES ENTRE A TEORIA INSTITUCIONAL E A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE PARA A PESQUISA .....	73
2.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSAIO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E SOBRE A TEORIA INSTITUCIONAL: uma síntese .....	76
<b>CAPÍTULO 3: A CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL</b> .....	78
3.1 INTRODUÇÃO .....	78
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: desenvolvimento histórico.....	79
3.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA: Sistema Universidade Aberta do Brasil .....	82
3.4 O MODELO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA BRASILEIRA .....	87
3.4.1 Sobre a estrutura e elementos organizacionais: a unidade gestora de Educação a Distância.....	88



3.4.2 Sobre a docência e a configuração do trabalho docente.....	98
3.4.3 Sobre a discência e o modelo de aprendizagem.....	105
3.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL: uma síntese .....	109
<b>CAPÍTULO 4: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL.....</b>	<b>112</b>
4.1 INTRODUÇÃO.....	112
4.2 AÇÃO SOCIALMENTE ORIENTADA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	113
4.3 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: legitimidade e recursividade.....	115
4.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL: caso típico-ideal .....	120
4.4.1 Sobre a estrutura e elementos organizacionais.....	121
4.4.2 Sobre a docência e as condições do trabalho docente .....	130
4.4.3 Sobre a discência e as condições da aprendizagem.....	137
4.5 O PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA: antagonismos e contradições imanentes à modalidade.....	143
4.6 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL PARA ANALISAR A INSTITUCIONALIZAÇÃO.	149
4.7 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL: uma síntese .....	161
<b>CAPÍTULO 5: INSTITUCIONALIZAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO ESSENCIALMENTE DIALÉTICO: análise das relações de causalidade.....</b>	<b>165</b>
5.1 INTRODUÇÃO.....	165
5.2 A COMPREENSÃO DA ESTRUTURA E DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	167
5.2.1 A dialética como instrumento conceitual: definição teórica .....	169
5.2.2 O caráter dialético do processo de institucionalização da Educação a Distância.....	172
5.2.3 O <i>modus operandi</i> do processo de institucionalização da Educação a Distância.....	177
5.3 O ATUAL ESTADO DO PROCESSO DIALÉTICO E OS ENTRAVES QUE AINDA PERSISTEM.....	180
5.3.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil enquanto sinônimo da Educação a Distância pública .....	181
5.3.2 A dicotomia entre Educação a Distância e educação presencial .....	189
5.3.3 O fenômeno da institucionalização da precariedade.....	192
5.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO ESSENCIALMENTE DIALÉTICO: uma síntese.....	198
<b>CAPÍTULO 6: ESTRATÉGIAS E AÇÕES VISANDO À INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>201</b>
6.1 INTRODUÇÃO.....	201
6.2 A DIFERENÇA ENTRE “O QUE É” E “O QUE DEVE SER” NA ANÁLISE SOCIOLÓGICA: reflexão weberiana .....	203
6.3 O CARÁTER HIERÁRQUICO-BUROCRÁTICO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: condicionantes do objeto de estudo .....	206

6.4 CATEGORIAS PARA SE PENSAR A AÇÃO ESTRATÉGICA NO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	209
6.4.1 Burocracia: práticas empedernidas como resistência às desestabilizações internas .....	210
6.4.2 Confluência: superação da dicotomia entre Educação a Distância e educação presencial.....	217
6.4.3 Experiência: fator decisivo na incorporação orgânica da Educação a distância .....	223
6.4.4 Cultura: desestabilização estratégica da ordem .....	229
6.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: ensaio visando à superação do Sistema UAB enquanto sinônimo da modalidade a distância .....	237
6.5.1 Por que se criou uma separação entre Educação a Distância e Ensino Remoto?.....	238
6.5.2 Definições conceituais sobre Educação a Distância .....	239
6.5.3 Definições conceituais sobre Ensino Remoto .....	242
6.5.4 Problematizando a distinção entre Educação a Distância e Ensino Remoto .	246
6.5.5 O problema da inversão entre meios e fins .....	249
6.5.6 Educação a Distância e Ensino Remoto: faces da mesma moeda.....	253
6.6 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS ESTRATÉGIAS E AÇÕES VISANDO À INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma síntese .....	255

<b>CAPÍTULO 7: A CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL: comparações com a realidade brasileira .....</b>	<b>258</b>
7.1 INTRODUÇÃO .....	258
7.2 PANORAMA SOBRE O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL.	259
7.2.1 O modelo pedagógico da Universidade Aberta de Portugal: desenvolvimento histórico .....	262
7.2.2 O modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal.....	265
7.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL .....	267
7.3.1 Sobre a estrutura hierárquico-burocrática .....	268
7.3.2 Sobre a docência: trabalho docente e o modelo de ensino.....	269
7.3.3 Sobre a discência: o ambiente virtual e o modelo de aprendizagem .....	273
7.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL: panorama sobre a afirmação dentro do campo organizacional .....	279
7.4.1 Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância .....	286
7.4.2 O movimento dialético da institucionalização da Universidade Aberta de Portugal.....	291
7.5 COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL E EM PORTUGAL .....	295
7.6 COMPARAÇÃO ENTRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL E EM PORTUGAL .....	304
7.7 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO TENDÊNCIA HISTÓRICA NO BRASIL E EM PORTUGAL .....	307
7.8 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA EM PORTUGAL: uma síntese .....	323

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>326</b>
Onde chegamos .....	331
Definição de institucionalização à luz da nossa tese.....	334
Reflexões pessoais e proposições para outros estudos .....	337
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>341</b>
ANEXO A. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS.....	356
APÊNDICE A. PRIMEIRA VERSÃO DO QUESTIONÁRIO VIRTUAL ANTES DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA DELPHI.....	359
APÊNDICE B. VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO VIRTUAL APÓS APLICAÇÃO DA TÉCNICA DELPHI .....	366
APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TÉCNICA DELPHI)....	380
APÊNDICE D. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GRUPOS FOCAIS)....	381
APÊNDICE E. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO VIRTUAL).....	382
APÊNDICE F. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTAS NO BRASIL) .....	383
APÊNDICE G. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTAS EM PORTUGAL).....	384
APÊNDICE H. ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (DOCENTES) .....	385
APÊNDICE I. ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (TUTORES) .....	387
APÊNDICE J. ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (DISCENTES) .....	389
APÊNDICE K. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES BRASILEIROS).....	391
APÊNDICE L. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (TUTORES BRASILEIROS) 394	
APÊNDICE M. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DISCENTES BRASILEIROS).....	397
APÊNDICE N. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES PORTUGUESES).....	400
APÊNDICE O. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DISCENTES PORTUGUESES).....	403

# Capítulo 1

## INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: uma introdução à pesquisa

### 1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A Educação a Distância (EaD) se encontra em constate expansão no Brasil. Ao longo das últimas décadas, verifica-se um crescimento vertiginoso no número de cursos e estudantes nessa modalidade. A título de exemplificação, relatório recente do Censo da Educação Superior evidencia que o número de ingressantes em graduações a distância superou, pela primeira vez no Brasil, o número de ingressantes em graduações presenciais (BRASIL, 2020). Pari passu ao desenvolvimento da modalidade, abrolham-se propostas multifacetadas, impelidas pelas novas demandas de ensino-aprendizagem que perpassam a contemporaneidade. Nesse cenário, encontram-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) responsáveis por mudanças substanciais na sociedade e, por conseguinte, na comunicação e nas relações sociais, com destaque para as transformações na produção, consumo e apropriação do conhecimento (FERREIRA; MILL, 2014). A EaD, amplamente influenciada pelos avanços tecnológicos, apresenta-se, então, como importante objeto de estudo, em face do seu crescimento e da importância que tem recebido hodiernamente.

Menciona-se, aliás, o contexto histórico-social que circunscreve a produção e a temática desta tese. A pandemia ocasionada pela Covid-19 no Brasil e no mundo trouxe uma série de implicações para as mais variadas atividades. Dentre elas, cita-se a adoção do assim chamado ensino remoto como medida emergencial. Em razão do distanciamento e do isolamento social preconizados pelo órgão máximo de saúde no mundo, várias instituições, da educação básica ao ensino superior, adotaram novas configurações educacionais que, a despeito das multifacetadas experiências, convergem para aquelas características que, na literatura da área, definem a EaD: separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos, além de mediação tecnológica quando da realização de atividades pedagógicas. De qualquer modo, foram – e são – acalorados os debates acerca das distinções entre o que seria o ensino remoto emergencial e outras modalidades referendadas pela atual legislação brasileira. A nós, parece-nos que o preciosismo quanto às terminologias tanto mais se aproxima de questões

políticas e simbolicamente equivocadas quanto menos apresenta, empiricamente, diferenças significativas. Essas e outras questões serão discutidas em momento oportuno nesta tese.

Por ora, reafirmamos que nossa pesquisa tem como foco de análise as experiências brasileiras, direcionando-se à presença da EaD na sociedade contemporânea. Nesse sentido, anteriormente à pandemia, já era possível observar que o aumento no número de matrículas na modalidade tem se dado preponderantemente em instituições privadas e que houve queda em 2018 no número de ingressantes em instituições públicas, sobretudo devido à diminuição de vagas em cursos a distância na rede federal (BRASIL, 2018). Decerto, não se pode desconsiderar os cortes de verbas, bem como a discrepância abissal que existe historicamente nas vagas ofertadas pela educação superior pública se comparada àquela privada. O que se torna relevante salientar é que os fenômenos aqui discutidos, como a expansão acelerada da EaD e o predomínio do setor privado, não foram inaugurados pela pandemia, mas foram por ela acentuados. E isso é fundamental nas discussões que propomos, porque a crise sanitária mundial, pensando-se nos seus efeitos dentro do contexto brasileiro e em âmbito educacional, acaba por descortinar problemas endêmicos do país.

As tecnologias digitais, por exemplo, não surgem nem tampouco passam a fazer parte da sociedade em decorrência das medidas de distanciamento e isolamento social. Todavia, as mudanças abruptas nas relações humanas que, durante o período pandêmico, passaram a ser ainda mais mediadas por tecnologias, incidiram sobre a forma como concebemos os recursos tecnológicos. Tendências e processos que já estavam em curso foram intensificados, e os impactos sociais, no geral, trouxeram implicações que se estendem para além da pandemia. Naquilo que compreende o âmbito educacional, é insofismável que as tecnologias são catalisadoras de mudanças e é inevitável que o seu uso necessariamente passe pela mudança de metodologias, de práticas e de uma cultura, sendo que a EaD intensifica esse cenário, porque emprega justamente as tecnologias como recursos de interação e de acesso ao conhecimento pelos estudantes (JÚNIOR, 2013). Isto é, atualmente, constata-se que os recursos tecnológicos afetaram quase todas as áreas do conhecimento, resignificando praticamente todos os espaços e tempos de convivência ou exploração humana (MILL, 2015). A EaD, alinhada às novas tendências que surgem na contemporaneidade e impulsionada pelas configurações sociais que resultaram de medidas adotadas durante a pandemia, tem ganhado bastante atenção por estar ajustada, em grande medida, às características de uma sociedade

que prima pelo uso intenso das TDIC e pela aprendizagem em espaço e tempo dessemelhantes.

Queremos dizer que, por estarem atrelados às especificidades desse contexto histórico-social que se perfila, os cursos a distância têm se expandido de maneira acelerada. Sendo utilizada, por vezes, como forma de precarizar a atividade de ensino, a modalidade cresce à medida que surgem problemáticas e questões de pesquisa que merecem atenção por parte da comunidade científica. No que toca às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), verifica-se uma instabilidade na EaD que advém de políticas de caráter emergencial como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Logo, é pertinente questionar as projeções dos cursos a distância públicos em face das novas exigências coetâneas e da preponderância de vagas atualmente ofertadas nas instituições privadas. Não menos importante é a preocupação para com o papel das IPES e suas contribuições referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão no bojo das mudanças presentes na contemporaneidade.

Nesse sentido, nosso estudo enfoca diretamente a EaD que tem sido ofertada no cerne das instituições públicas, com um recorte específico que abrange universidades estaduais e federais. Preocupamo-nos para com o atual cenário da modalidade após mais de uma década de Sistema UAB. Corroborando a necessidade de repensar o papel das IPES na sociedade contemporânea, assim como sua importância no oferecimento de cursos a distância de qualidade e na produção científica da área, voltamos nossos esforços ao entendimento da institucionalização da EaD. Pretendemos investigar o atual cenário da modalidade no interior das universidades, buscando identificar alguns avanços na incorporação da modalidade à rotina institucional. Outrossim, nosso estudo almeja descortinar os óbices que ainda se constituem nesse processo, desvelando a percepção dos sujeitos e sua compreensão da realidade na qual se encontram. Veremos, mais à frente, que o enfoque no sentido subjetivo atribuído à ação social tem que ver com a matriz epistemológica adotada nesta tese.

Salientamos, ainda, que nossa investigação está situada nos esforços empreendidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no que diz respeito à compreensão dos meandros presentes na EaD. As discussões partem, portanto, de um conjunto de investigações que têm sido desenvolvidas por pesquisadores da área que se

preocupam para com a intersecção entre educação e tecnologias num sentido amplo. Com foco nos cursos a distância ofertados no âmbito das universidades públicas, esta pesquisa concerne aos debates relacionados ao entendimento mais aprofundado da modalidade e de sua relevância para as novas demandas de ensino-aprendizagem. Temos, como um dos objetivos – para além daqueles que delimitam a pesquisa – contribuir para as discussões da área e para a melhoria da EaD nacional.

## 1.2 DONDE PARTIMOS

O desenvolvimento desta pesquisa se deu conforme verdadeiro artesanato intelectual (GONDIM; LIMA, 2010). Não por acaso, esta seção foi escrita posteriormente à finalização da tese, uma vez que, somente por meio da dimensão do todo, conseguimos definir os caminhos percorridos que, não sem intercorrências, tomaram rumos que foram se perfazendo a partir das necessidades da própria investigação e de acordo com aquilo que os dados foram proporcionando. Tínhamos, *a priori*, uma definição para a temática que esteve no cerne da delimitação do escopo da pesquisa e dos procedimentos metodológicos. O estudo, entretanto, demonstrou-nos que era preciso, para além de uma mera aproximação ou distanciamento no que toca ao quadro analítico empregado, propor definições originais resultantes da investigação. A matriz epistemológica adotada – algo que será ainda detalhado no texto – nos permitiu defender uma tese concebida à luz da percepção dos sujeitos investigados. Todo o nosso esforço de construção teórica, como tentativa de demonstrar as relações entre os fatos, procurou definir aquilo “que é”, com o devido cuidado de separar o que “deve ser”. Ou seja, foi preciso ressignificar, por diversas vezes e de variadas maneiras, as concepções do investigador, colimando apresentar a realidade de acordo com os dados e, conseqüentemente, com a percepção dos sujeitos. Mais do que simplesmente verificar se os resultados estão de acordo com o que a teoria sobre a institucionalização nos diz, procuramos entender em que medida ela não dá conta de explicar a realidade empírica analisada. Identificando possíveis lacunas, trouxemos à baila nossa interpretação do fenômeno no intuito de também atender à exigência de ineditismo que uma tese de doutorado carrega.

A pesquisa tem, é evidente, vários prognósticos que, cimentados na empiria, sugerem nortes ou vislumbres que tendem a caminhar mais proficuamente para o que

compreendemos como incorporação orgânica da EaD. No entanto, pareceu-nos, durante a investigação, contraproducente empregar uma delimitação estanque sobre o conceito de institucionalização, imputando-a aos sujeitos investigados. Há uma diferença que não pode ser negligenciada pelo pesquisador entre a sua concepção ideal para o fenômeno e aquilo que, ao contrário, constitui-se como a realidade observável mediante os dados coletados na pesquisa. Para exemplificar o que dizemos, partimos do pressuposto de que o processo de incorporação orgânica da EaD é o exato oposto da ideia de luta por soberania institucional, como se as modalidades quisessem se sobrepor uma à outra. Como se quisessem, a bem da verdade, brigar por recursos para a sua sobrevivência quando, ao contrário, deveriam integrar-se de modo mais harmonioso, orgânico mesmo.

Nossos resultados, contudo, demonstram que a institucionalização acontece doutra forma nas universidades públicas brasileiras. E que fique clara a sua dimensão como processo, porquanto o olhar apenas para os resultados maiores, como as conformações que foram acontecendo, acaba por se olvidar de toda a dinâmica que levou ao fastígio. Dinâmica esta que, como defenderemos na tese, está envolvida em lutas institucionais. Diante da escassez de recursos, de visões preconceituosas, de política de fomento instável etc., criou-se um contexto no qual a inserção da EaD se dá sob intensos debates. O pináculo do processo, pensando-se no norte analítico que definimos como incorporação orgânica, é justamente a superação dessas dicotomias, havendo uma conformação à ordem institucional cujas modalidades se beneficiam mutuamente. Mas tomar o ponto de chegada e a concepção do “que deve ser” como a essência mesma do fenômeno é um erro científico. Institucionalização é, antes doutras coisas, um processo, e, como tal, possui uma lógica de funcionamento no interior das universidades públicas que está envolvida em lutas.

Posto isso, salientamos que, ao fim do texto, retomaremos esse debate para mostrar onde exatamente chegamos com a tese de doutorado. Por enquanto, achamos pertinentes essas considerações iniciais com vistas a demonstrar que o nosso ponto de partida foi construído por meio das leituras e do arcabouço teórico adotado. Isso foi decisivo na seleção dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Também foi fundamental para as primeiras aproximações com as tentativas de explicação causal do fenômeno. Porém, enfocando a ação social, vimo-nos em constante processo de idas e vindas, até que chegamos em proposições sobretudo conceituais que estão, em nosso entendimento, mais consonantes com a



percepção dos sujeitos e com a dinâmica da institucionalização na forma em que ela, de fato, acontece. Esta tese é, portanto, um verdadeiro processo de artesanato intelectual, com caminhos e direções que foram se construindo na trajetória de pesquisa e que, como produto do espírito humano, não poderia se dar sem a própria experiência do cientista.

### **1.3 SOBRE O PESQUISADOR E AS TRAJETÓRIAS QUE CULMINARAM NESTE ESTUDO<sup>1</sup>**

Não há como descrever a minha trajetória sem retomar os estudos anteriores ao envolvimento para com a EaD que culminaram na realização desta tese. Sendo assim, iniciei a minha primeira graduação em 2010. À época, meu maior desejo era fazer uma graduação relacionada à música. No entanto, devido à ausência de cursos na área em minha cidade, optei pelo bacharelado em Comunicação Social. Confesso que a escolha foi, de certa forma, imatura, pois era jovem – apenas 17 anos – e meus pais, que não completaram o Ensino Médio, não tiveram as condições para me orientar nesse percurso acadêmico. A educação básica pública também não me foi suficiente nesse sentido, uma vez que não me recordo, em nenhum momento, de ter tido alguma orientação profissional aprofundada que me conduzisse a uma escolha mais acertada quanto à formação superior.

Apesar disso, a primeira graduação proporcionou-me um desenvolvimento essencial. Além de ter feito várias amizades e contatos que me enriqueceram profissional e academicamente, tive a oportunidade – por obrigação da grade curricular – de escrever dois artigos científicos. Eu, enquanto aluno oriundo de escola pública, de família pobre, nunca tinha me deparado com a escrita científica. De fato, a experiência, enquanto graduando, foi introdutória e bastante limitada. Mas despertou, paulatinamente, o meu gosto pela ciência. Foi também na minha primeira graduação que fui, aos poucos, interessando-me pela docência. Se a minha versão de hoje tivesse a oportunidade de se comunicar com aquela de dez anos atrás, certamente não iria acreditar, quando adolescente, que hoje estaria me formando para ser professor. Porém, se existe uma coisa que a vida me ensinou é que praticamente nada vai acontecer exatamente como planejamos. O importante é saber aproveitar as oportunidades e os acasos da melhor forma possível.

<sup>1</sup> O pesquisador tomou a liberdade de escrever esta seção em primeira pessoa, por se tratar de uma trajetória pessoal.

Quando da minha primeira graduação também tive a oportunidade de realizar um estágio remunerado na Prefeitura Municipal de Franca-SP. Fui direcionado para o polo de apoio presencial do Sistema UAB. Até então, não conhecia essa política pública, nem tampouco como funcionavam, na prática, os cursos a distância. Foi na oportunidade como estagiário e nas parcerias que estabeleci com a minha supervisora e coordenadora de polo, Cláudia Bolela, que, para além de vivenciar a rotina acadêmica, pude conhecer, de perto, a realidade da EaD. Apaixonei-me de tal forma pela modalidade que, além de todos os trabalhos desenvolvidos, ingressei na primeira turma do curso de licenciatura em Educação Musical ofertado pela UFSCar em minha cidade. Reitero aos leitores e às leitoras que, antes de cursar o bacharelado em Comunicação Social, meu sonho era me graduar na área de música. E a oportunidade veio pela EaD, nos esforços para interiorizar e democratizar o acesso à educação. No meu caso, se não fosse essa oportunidade, talvez eu não estaria aqui, nesse momento, escrevendo esta tese.

Como aluno do curso de Educação Musical, envolvi-me com a EaD de três diferentes maneiras: como discente, como profissional/estagiário e, em seguida, como pesquisador. Na graduação pela UFSCar, pleiteei vaga para uma bolsa de Iniciação Científica (IC) e fui aprovado. Aquele gosto pela pesquisa que, de forma incipiente, surgiu nos artigos elaborados quando da minha primeira graduação se intensificou por meio da oportunidade que tive enquanto aluno da EaD. Naquele momento, minhas pesquisas voltaram-se à análise das intersecções entre educação e tecnologias digitais, com enfoque nos cursos de licenciatura. Contudo, conforme fui me adentrando na área científica e, por consequência, interessando-me pelo mestrado em educação na UFSCar, renovei minha bolsa de IC, dessa vez com um estudo voltado ao trabalho docente nos cursos a distância. Ainda como bolsista, participei do processo seletivo e fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) também da UFSCar, iniciando a minha dissertação. Tive, portanto, que abrir mão da bolsa de IC e, por ter sido aprovado na seleção interna, passei a receber bolsa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para realizar o meu mestrado.

Dando continuidade às ricas discussões de quando eu ainda estava iniciando a carreira científica, fiz minha dissertação com uma análise enfocada na configuração complexa do trabalho docente exercido na EaD. Dentre outros aspectos, pesquisei sobre as precariedades da docência na modalidade. Durante o mestrado, procurei focar na minha dissertação sem me preocupar, de forma exacerbada, com o doutorado ou com o meu futuro depois daquela

experiência. Eu gostaria de seguir a carreira academia, mas as demandas da época me fizeram optar pelo foco na pesquisa que estava atualmente em desenvolvimento, sem que devaneios pudessem prejudicá-la. Todavia, considerando-se os meus esforços e a possibilidade de ingressar no doutorado antes mesmo de terminar o mestrado, resolvi, após conversas com meu orientador, que iria pleitear uma vaga no próximo processo seletivo da UFSCar. Assim, antes de defender a minha dissertação, fui aprovado no doutorado em educação, com a oportunidade de continuar meus estudos sobre a EaD. Dessa vez, ampliando as discussões que se iniciaram no mestrado, direcionei minha tese para o estudo da institucionalização da modalidade no interior das universidades públicas.

Posto isso, afirmo, sem receio de equívocos, que a EaD foi fundamental na minha vida acadêmica e profissional. Foi a possibilidade de cursar uma graduação a distância pela UFSCar que me permitiu ingressar na IC e, posteriormente, no mestrado pela mesma instituição. Além de realizar o sonho de graduar-me num curso na área de música, pude estabelecer uma carreira científica que, à época, nem sequer fazia parte dos meus planos. Sou, pois, extremamente grato pelas oportunidades propiciadas pela UFSCar. Acredito na formação de qualidade oferecida pela EaD quando as instituições se preocupam com a seriedade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, guiando-me por uma perspectiva atrelada às Ciências Humanas de que sujeito e objeto são indissociáveis, tenho, como foco de análise, uma modalidade que tem muita importância em minha vida. Não por acaso, as discussões empreendidas nestas páginas estão imbuídas, para além do referencial teórico e de todos os dados coletados, de minhas experiências e vivências enquanto aluno, profissional e pesquisador na área da EaD. Esforço-me, hoje, para que meu trabalho possa, de alguma forma, contribuir para que a formação superior pública, gratuita e de qualidade chegue a mais pessoas, independentemente de sua faixa etária, sua condição socioeconômica e sua localidade geográfica.

#### **1.4 QUESTÃO DE PESQUISA**

A partir daquilo que foi exposto até aqui, delimitamos a nossa perspectiva de análise para, por meio dela, estabelecermos a seguinte questão de pesquisa para esta tese: **De que maneira as universidades públicas (estaduais e federais), atuantes no âmbito do Sistema**

**Universidade Aberta do Brasil, têm se organizado com vistas a incorporar organicamente a Educação a Distância em suas práticas institucionais?**

## **1.5 OBJETIVOS**

Partindo da questão de pesquisa supramencionada, o objetivo geral desta investigação é: **Analisar a forma como as universidades públicas (estaduais e federais), atuantes no âmbito do Sistema UAB, têm se organizado a fim de incorporar organicamente a EaD em suas práticas institucionais.** Sendo assim, propomos os seguintes desdobramentos em forma de objetivos específicos:

- Descrever as bases epistemológicas para a condução e a execução da pesquisa à luz da sociologia compreensiva e suas intersecções para com a teoria institucional;
- Identificar o sistema organizacional, a configuração da docência e da discrição, além do modelo de EaD pública a partir do Sistema UAB;
- Examinar, por meio de um tipo ideal, os principais avanços e atrasos no processo de institucionalização da EaD nas universidades que integram o Sistema UAB, propondo um esquema teórico-conceitual para analisar o fenômeno;
- Analisar as relações de causalidade que fazem parte do processo de incorporação orgânica da EaD nas universidades que integram o Sistema UAB, apresentando a dialética como instrumento conceitual para a interpretação do fenômeno;
- Propor estratégias visando contribuir para o processo de institucionalização da EaD pública à luz do esquema teórico-conceitual previamente elaborado;
- Validar as proposições teórico-conceituais e a tese defendida mediante comparação entre a EaD pública no Brasil e em Portugal, incluindo comparações entre o processo de institucionalização na modalidade nesses dois países.

## **1.6 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A elaboração da tese ocorreu em dois grandes momentos interconectados, mas que foram desenvolvidos com certa independência. O primeiro deles diz respeito às pesquisas no Brasil, que compõem o ponto fulcral da pesquisa. O segundo momento, por seu turno, compreende o período de doutorado sanduíche em Portugal. Uma vez que todos os esforços

empreendidos convergem para a compreensão maior do mesmo fenômeno, isto é, a incorporação da EaD nas universidades públicas brasileiras, todas as etapas seguiram os mesmos nortes epistemológicos e mantiveram a necessária coerência na coleta e análise dos dados. Não obstante, os dois grandes momentos da investigação, no Brasil e em Portugal, ocorreram com alguma independência na medida em que demandaram elaboração de instrumentos apropriados à realidade de cada país, bem como análises documentais e bibliográficas específicas. Optamos, assim, por dividir a descrição metodológica, detalhando os dois momentos que, conjugados, sustentam esta tese de doutorado. Designadamente, os Capítulos 2, 3, 4, 5 e 6 foram elaborados por meio dos dados coletados no Brasil, e concernem às análises específicas das universidades públicas nacionais. Já o Capítulo 7 discute os dados coletados em Portugal, analisando a EaD portuguesa e comparando-a com a brasileira. Por outras palavras, o segundo momento da pesquisa resultou especificamente no último capítulo, que foi construído sem perder de vista as análises feitas anteriormente e a tese central defendida nestas páginas que procuramos validar a partir de sua aplicação para explicar a institucionalização também na realidade portuguesa.

### **1.6.1 Primeiro momento: pesquisa no Brasil**

Ressaltamos, a princípio, que, depois de elaborada a estrutura da investigação, enviamos o projeto da tese ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que recebeu a aprovação por meio do parecer número 2.647.439 – este que se encontra no Anexo A. Pois bem, esta pesquisa lança mão de métodos qualitativos e quantitativos referentes à coleta e apresentação dos dados. Compreendemos que a grande envergadura do fenômeno investigado demanda uma multiplicidade de instrumentos de coleta resultando numa profusão de informações que precisam ser analisadas sob diferentes perspectivas. Para Duarte (2009), diferentes métodos podem ser utilizados durante a pesquisa, quer simultaneamente, quer consecutivamente. A autora também assevera que tal combinação pode se realizar desde *a priori*, num plano de estudo, ou mesmo na análise e articulação de resultados (DUARTE, 2009). Optamos por explorar, consecutivamente, os métodos de coleta e apreciação quantitativos e qualitativos tanto na etapa inicial de revisão bibliográfica e constituição dos instrumentos, quanto no que toca à apresentação e posterior análise dos dados obtidos.

Nessa ótica, constata-se que a adequação do método e dos procedimentos de análise aos objetivos da pesquisa é essencial para atingir possíveis respostas aos questionamentos propostos pelo pesquisador (VALERIO; PANIAGO, 2020). Abreu, Baldanza e Gondim (2009) entendem que a complementaridade de métodos e abordagens teóricas talvez seja o caminho mais adequado em se tratando de fenômenos sociais. É por isso que a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa tende a ser profícua, pois enquanto uma se ocupa de ordens de grandeza e suas relações, a outra se constitui como um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão do não quantificável (SILVA, 1998). Além disso, essa combinação propicia o aprofundamento em questões que, nem sempre, podem ser mensuráveis numericamente (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009). Ora, a complementaridade de ambas as abordagens justifica a escolha do método desta tese.

Também vale considerar que, neste trabalho, utilizamos a triangulação metodológica com vistas à compreensão mais aprofundada dos aspectos que constituem o fenômeno investigado. Na revisão bibliográfica empreendida por Duarte (2009), a autora identifica, na literatura da área, que, ultrapassando uma visão ortodoxa e clássica do conceito, alguns estudiosos entendem a triangulação como o uso de diferentes abordagens e métodos colimando apreender a realidade de forma mais completa e sob diferentes perspectivas. Isso significa que a multiplicidade de instrumentos de coleta de dados não busca apenas validá-los, nem tampouco impor uma suposta verdade única e mais acertada do fenômeno – mais adiante, vamos demonstrar que a matriz epistemológica desta tese, tendo em vista a complexidade das pesquisas sociais, não almeja apreender o objeto em sua totalidade. O uso da triangulação metodológica se justifica, pois, pela necessidade de coletar diferentes dados a partir de distintos olhares que possibilitem uma apreciação mais completa e multifatorial da realidade analisada.

Portanto, uma vez que existe, atualmente, uma grande quantidade de universidades atuando no âmbito do Sistema UAB, constatamos que a complexidade do fenômeno investigado exige uma análise que considere vários elementos. Utilizamos distintos métodos de coleta com a finalidade de apreender a realidade social de modo mais aprofundado, tendo em vista os meandros que perpassam as múltiplas experiências da EaD pública no Brasil. Na medida em que os resultados são de diferente natureza, lançamos mão das abordagens qualitativa e quantitativa de forma concomitante e com vistas à complementaridade. Pois nosso estudo busca lançar luzes sobre o objeto analisado a partir das múltiplas relações

causais que influem no fenômeno social. Assim, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que foram divididos nas seguintes etapas: levantamento e estudo bibliográfico, análise documental, técnica Delphi, questionário virtual, grupo focal e entrevista semiestruturada.

#### **a) Levantamento e estudo bibliográfico**

A primeira etapa desta investigação consiste num levantamento e estudo bibliográfico. Nomeadamente, optamos pela revisão narrativa, que possui cunho qualitativo e se constitui a partir da análise crítica pessoal do autor (ROTHER, 2007). O intrincado fenômeno analisado, bem como a extensa quantidade de fatores que podem influenciá-lo, fez-nos considerar adequada a definição de um arcabouço teórico que leve em conta a subjetividade do pesquisador. Em pesquisas sociais, acreditamos que não há como esgotar as relações de causalidade que possuem implicações para o fenômeno, de sorte que a delimitação de uma perspectiva analítica é imprescindível. Situa-se a matriz epistemológica na tentativa de balizar a abordagem adotada, aclarando as eventuais limitações do método e a impossibilidade de propor respostas acachapantes ou universais para os questionamentos levantados. Ademais, partimos da hipótese de que não há como cindir sujeito e objeto em pesquisas na área das Ciências Humanas, porquanto as perspectivas do pesquisador perfilam os caminhos e as escolhas metodológicas.

Dito isso, reitera-se que foi feito um levantamento de materiais bibliográficos concernentes à nossa investigação, quais seja, livros, artigos científicos, teses e dissertações. Utilizamos, sobretudo, as seguintes bases de dados: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Catálogo de Teses & Dissertações da Capes. Por se tratar de uma revisão narrativa, não foram aplicados métodos sistemáticos de seleção e análise dos materiais bibliográficos. Em vez disso, construiu-se caminhos metodológicos *pari passu* ao desenvolvimento dos instrumentos de coleta. A subjetividade do pesquisador, que possui experiências na EaD, também teve forte influência na condução da pesquisa e nas revisões bibliográficas. Quer dizer que não foram utilizados procedimentos meramente quantificáveis quando da seleção dos materiais de leitura. Não obstante, os pilares teóricos foram

elaborados a partir dos seguintes eixos principais: sociologia compreensiva, teoria institucional, Educação a Distância e institucionalização da EaD<sup>2</sup>.

### ***b) Análise documental<sup>3</sup>***

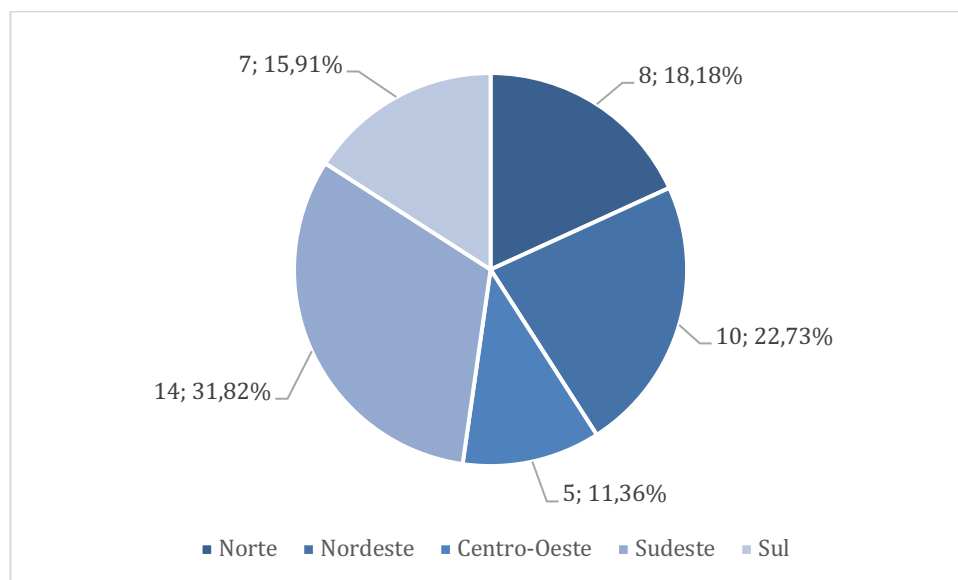
Para obter informações referentes aos aspectos normativos e à presença da EaD no interior das universidades, optou-se pela realização de análises documentais. Foram averiguados os dados presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), além de apreciações diretamente enfocadas nos regimentos e na estrutura dos órgãos gestores de EaD no bojo das universidades. De acordo com Magro e Rausch (2012), o PDI fornece informações que garantem, institucionalmente, controle eficiente de recursos financeiros, viabilizando investimento em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias. Trata-se de um importante instrumento de auxílio para as instituições de ensino superior (MAGRO; RAUSCH, 2012). Na perspectiva de Peter, Therrien e Peter (2004), o PPI integra os projetos dos diversos cursos e se reverte na própria imagem da universidade, criando sua identidade e delimitando seu espaço de autonomia, atentando-se às expectativas e anseios da sociedade. O regimento, por sua vez, delimita as funções e a estrutura organizacional do órgão gestor da EaD, bem como a sua presença e articulação para com os demais setores dentro das universidades.

Naquilo que diz respeito à estrutura e à condução da coleta, fizemos pesquisas nos *sites* e nas páginas virtuais de universidades (estaduais e federais) atuantes no âmbito do Sistema UAB. Não houve sistematização na escolha das instituições, uma vez que foram feitas seleções aleatórias baseadas na experiência prévia do pesquisador que procurou aquelas universidades com presença significativa na EaD e com boa probabilidade de representar a sua Unidade Federativa (UF) e a sua região com base na divisão regional brasileira. Em muitos casos, a ausência dos documentos pesquisados nos sítios eletrônicos demandou readequações nas escolhas que sempre foram feitas de modo subjetivo, sem rigor sistemático. Utilizou-se, para as análises documentais, o buscador Google, mediante a combinação de palavras-chave específicas, como a sigla da universidade acompanhada pelos

<sup>2</sup> Vale mencionar que estas foram, inclusive, as principais palavras-chave utilizadas nas buscas empreendidas nas bases de dados anteriormente mencionadas. Evidentemente, foram feitas combinações distintas, além de serem utilizados outros termos complementares.



termos “Plano de Desenvolvimento Institucional”, “PDI”, “Projeto Político-Pedagógico Institucional”, “PPI”, “Educação a Distância”, “EaD” e “Regimento (da unidade gestora da EaD)”. Ao encontrar os documentos normativos, pesquisou-se os termos “a distância” e “EaD” como forma de encontrar as menções à modalidade. Extraíndo-se as informações relevantes relacionadas à Educação a Distância, elaborou-se uma planilha com os dados das instituições, o ano de vigência dos documentos e as principais conclusões qualitativas das apreciações. Quando não foram encontrados os regimentos das unidades gestoras da modalidade, realizou-se buscas nos *sites* ou páginas virtuais concernentes à EaD das universidades. Em algumas situações, verificou-se, inclusive, que o PPI estava presente dentro do PDI. No total, foram analisadas 44 instituições, e a Figura 1.1 apresenta as diferentes regiões geográficas de cada uma delas.



**Figura 1.1** – Quantidade de instituições analisadas e divisão por região geográfica. Fonte: Autoria própria.

### **c) Técnica Delphi**

Objetivando burilar um dos instrumentos de coleta de dados, isto é, o questionário virtual, utilizamos a técnica Delphi. Esta, para Antunes (2014, p. 66), “baseia-se na seleção de um grupo de informantes socializados com o tema ou com o contexto a ser investigado, ao qual se aplica um questionário, com características exploratórias, montado de forma a colher informações preliminares que serão analisadas, definindo o primeiro *round*”. Esse método

pode ser usado a fim de: identificar perfis de profissionais; identificar demandas, necessidades e tendências no campo educacional; avaliar cursos, currículos e sistemas avaliativos; e também para *criar e validar instrumentos de coleta de dados* (ANTUNES, 2014). “O que se poder aferir é que a técnica Delphi se estabelece como ferramenta eficiente nas pesquisas em educação” (ANTUNES, 2014, p. 69). Nesta tese, usamos o método com a intenção de aprimorar um dos instrumentos de coleta de dados.

Com relação aos procedimentos de aplicação da técnica, por via de regra, utiliza-se múltiplas rodadas a fim de chegar num consenso dos respondentes que participam de um questionário previamente elaborado pelo pesquisador. Neste estudo, elaborou-se, então, uma primeira versão de um questionário que seria aplicado a gestores e coordenadores de EaD ligados às universidades. As perguntas versavam sobre o processo de institucionalização a partir dos seguintes aspectos basilares oriundos da pesquisa de Ferreira e Carneiro (2015): planejamento, organização, infraestrutura, pessoal/recursos humanos e serviços ao estudante. Além do mais, foram inseridos questionamentos mais gerais referentes à importância da EaD para as instituições e para a sociedade contemporânea, além de questões visando obter a visão dos participantes a respeito da modalidade. A primeira versão do questionário virtual, elaborada pelo pesquisador, encontra-se no Apêndice A.

De acordo com Wright e Giovinazzo (2000), as características precípua do método Delphi são a troca de informações e opiniões entre os respondentes, o anonimato nas respostas e a possibilidade de opiniões individuais diante dos resultados e dos argumentos dos demais respondentes, com base numa representação estatística da visão do grupo. Para que isso ocorra, são utilizadas no mínimo duas rodadas, sendo raros os exemplos de estudo com mais de 3 rodadas de questionários (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000). Antunes (2014), por sua vez, refere-se a quatro fases distintas: a primeira fase de exploração do tema, quando a contribuição individual adiciona informações sobre o que é pertinente ao debate; a segunda fase que diz respeito ao processo de entendimento sobre a extensão dos pontos de vista do grupo acerca dos resultados pretendidos, quando são estabelecidos acordos e desacordos sobre o entendimento dos termos; a terceira fase, que trata da exploração dos desacordos significativos identificados pelo pesquisador, colocando-se em destaque as razões para essas diferenças e como elas podem evoluir; e a quarta e última fase, quando as informações previamente coletadas e que foram inicialmente analisadas fornecem *feedback* para as considerações finais.

Para a constituição das rodadas, é fundamental que sejam selecionados profissionais *experts* na área investigada. Acreditamos que, no âmbito da EaD, isso dá por meio de pesquisadores docentes engajados para com a modalidade, com ampla experiência no âmbito do Sistema UAB. Nesse sentido, na aplicação do método Delphi, utilizamos o *software LimeSurvey*, que é uma ferramenta de código aberto (LIMESURVEY, 2017, *online*) que possibilita a criação de questionários virtuais com opções variadas, quais sejam, criação de perfis de usuário, elaboração de sistema de envio de convite à pesquisa, opções de validação de dados entre as questões, múltiplos formatos de perguntas abertas e fechadas, estatísticas de respostas geradas pelo próprio programa etc. Posteriormente à elaboração do instrumento, dividimos a aplicação da técnica Delphi em 3 rodadas, sendo elas:

1. Apresentação da primeira versão do questionário virtual que seria aplicado a gestores e coordenadores de EaD nas universidades. Pedimos aos participantes da Delphi que avaliassem a relevância, numa escala de 1 a 5, de cada uma das perguntas. Ao fim de cada seção, os participantes também poderiam fazer comentários, sugerindo adequações, novas perguntas, correções etc.;
2. Apresentação quantitativa dos resultados da primeira rodada, com indicação da relevância atribuída a cada pergunta pelos participantes. Também foram feitas correções, inclusões, adequações etc. com base nas sugestões da rodada anterior. Todas as alterações no questionário foram devidamente marcadas para que os participantes avaliassem;
3. Apresentação da versão final do questionário, com um *feedback* geral da rodada anterior e com uma espaço, ao final, para comentários e sugestões finais.

Sobre a estrutura, foram apresentadas, inicialmente, ideias de perguntas para a elaboração de um questionário virtual que seria aplicado a gestores e coordenadores de EaD nas universidades. Mediante a seleção de 10 pesquisadores docentes com ampla experiência na área, nosso objetivo foi construir, em conjunto, um questionário que pudesse explorar o processo de institucionalização da modalidade no bojo das instituições. Após selecionarmos os participantes, enviamos, por e-mail, convites para a nossa pesquisa, apresentando todas as características da técnica Delphi e o procedimento de aplicação desse método, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente no Apêndice C. Dos 10

professores convidados, 8 responderam à solicitação e participaram de todas as rodadas – 2 não respondem mais após a primeira rodada. Dessa maneira, para cada questão elaborada pelo pesquisador para o esboço de uma primeira versão de um questionário virtual, o participante da técnica Delphi deveria indicar, numa escala de 1 a 5, a relevância do questionamento – considerando-se que 1 é irrelevante e 5 extremamente relevante. Ao fim de cada grupo de perguntas dessa primeira versão do questionário virtual, abrangendo as categorias de Ferreira e Carneiro (2015) anteriormente descritas, os participantes poderiam fazer comentários qualitativos.

Após a primeira rodada, foram apresentados, em gráficos, os resultados das respostas. Os comentários qualitativos feitos pelos participantes originaram novas questões e mudanças na estrutura previamente elaborada. Diante da nova versão do questionário, os respondentes mais uma vez avaliaram a relevância de cada uma das questões, havendo espaço para proposições qualitativas ao fim de cada seção. Não havendo significativa dissonância já na segunda rodada, enviamos, na terceira etapa, a versão final do questionário, com base nas sugestões e comentários feitos pelos participantes. Juntamente com o instrumento de coleta de dados elaborado coletivamente, enviamos um *feedback* da segunda rodada, com informações quantitativas evidenciando os resultados gerais. Ao fim da terceira rodada havia espaço para comentários finais, caso o participante julgasse necessário. Em síntese, os comentários da última rodada apenas trouxeram avaliações dos participantes no tocante à experiência de participar da técnica Delphi, sem sugestões mais significativas quanto a novas mudanças no questionário.

#### ***d) Questionário virtual***

Conforme descrito anteriormente, a versão definitiva do questionário virtual aplicado a gestores e coordenadores de EaD nas universidades foi elaborada pelo pesquisador em conjunto com outros 8 pesquisadores docentes com ampla experiência na área. Por meio da aplicação da técnica Delphi, chegou-se a uma versão final de perguntas com o intuito de abranger o processo de institucionalização da modalidade a partir de multifacetados aspectos. Com base nisso, elaboramos uma lista de e-mails com contatos de gestores e coordenadores que atuam ou atuaram no âmbito do Sistema UAB. Os contatos foram obtidos

por meio de fontes como o fórum de coordenadores UAB e outras listas presentes no Grupo Horizonte.

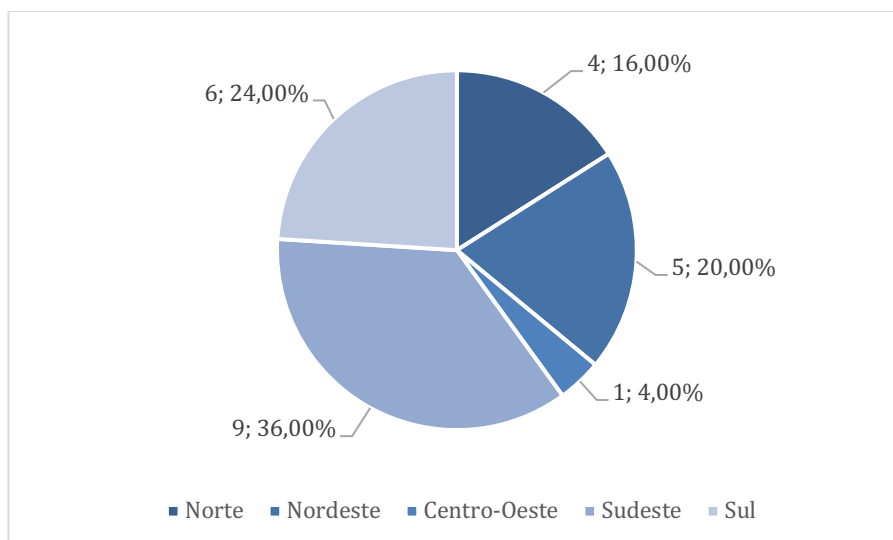
Por sua vez, o questionário virtual, na versão definitiva, foi elaborado por meio do *LimeSurvey* e se encontra no Apêndice B. Neste *software*, elaboramos uma base de e-mails<sup>4</sup> com o objetivo de enviar, pela própria ferramenta, convites à nossa pesquisa. Todos os convites foram acompanhados de um TCLE – presente no Apêndice E. Tal como já referido, as perguntas do questionário foram divididas nos seguintes eixos: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal/recursos humanos e serviços ao estudante. Estes que foram baseados na pesquisa de Ferreira e Carneiro (2015). Também salientamos que a estrutura inicial do questionário, aprimorada por meio da técnica Delphi, originou-se dos questionamentos e das proposições levantadas pelos Referenciais para o Processo de Institucionalização da Educação a Distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2017a). Utilizamos, como embasamento, as discussões apresentadas nesse documento.

A base de e-mails elaborada no *LimeSurvey* contou, no total, com 356 contatos de gestores e coordenadores que atuam ou atuaram no âmbito do Sistema UAB. Depois do convite enviado automaticamente a todos esses contatos, obtivemos, ao longo de aproximadamente 2 meses, um total de 31 respostas completas. Contudo, em face dos dados, verificamos que, em alguns casos, 2 gestores ou coordenadores de uma mesma universidade responderam ao questionário. Nosso objetivo era, especialmente quanto aos dados quantitativos, observar e mapear a condição da EaD nas instituições. Por isso, decidimos filtrar os dados, uma vez que as respostas de gestores e coordenadores de uma mesma universidade apresentavam divergências em alguns pontos. Buscando analisar dados que representassem as realidades de instituições diferentes, consideramos, quando das análises quantitativas e no caso de universidades em que mais de um gestor ou coordenador respondeu ao questionário, apenas os respondentes atualmente exercendo ou com experiência prévia em cargos de gestão mais importantes no âmbito do Sistema UAB. O critério de seleção das respostas foi, em ordem de importância, o seguinte: atua no momento como coordenador geral (ou adjunto) do Sistema UAB; atua no momento como gestor da

<sup>4</sup> O *LimeSurvey* tem, como uma de suas opções, a possibilidade de criar uma base com contatos de e-mail e dados dos perfis dos participantes. Por meio disso, torna-se possível enviar convites à pesquisa pelo próprio *software*. Como os contatos são cadastrados pelo pesquisador, cada convidado recebe uma chave de acesso que identifica o usuário e limita a quantidade de respostas, evitando a duplicação dos dados.

unidade gestora de EaD na instituição; já atuou como coordenador geral (ou adjunto) do Sistema UAB; já atuou como gestor da unidade gestora de EaD na instituição. Esse critério se deu por acreditarmos que os sujeitos que no momento atuam ou possuem experiência prévia em cargos de gestão mais importantes no Sistema UAB provavelmente têm um maior conhecimento das condições objetivas e materiais recentes da EaD em sua instituição.

Por considerar que as divergências nas respostas quantitativas dificultariam uma análise fidedigna que permitisse avaliar a situação objetiva e material dos cursos a distância na universidade, filtramos os dados e mantivemos, com base no critério supramencionado, apenas 25 respostas representativas de 25 diferentes universidades brasileiras – separadas por região conforme Figura 1.2. No entanto, considerando-se que o questionário também possuía perguntas que avaliavam menos as condições materiais do que a percepção subjetiva em face das micro e macroestruturas, decidimos, no caso das análises qualitativas, utilizar todas as 31 respostas, sem nenhum tipo de filtragem. Isso se justifica, porque, diante das mesmas circunstâncias objetivas e materiais numa universidade, 2 gestores que nela atuam podem ter percepções diferentes que influem no processo de institucionalização e se mostram passíveis de uma análise fenomenológica. Essa divergência interpretativa nos pareceu um problema quando avaliamos, por exemplo, a infraestrutura da universidade, o número aproximado de recursos humanos, as características do órgão gestor de EaD etc. Porém, essa mesma divergência foi-nos importante quando buscamos compreender por que alguns sujeitos se incomodam com algumas condições impingidas pelo Sistema UAB e outros não. Enfim, a nossa matriz epistemológica justifica a atenção voltada à percepção dos sujeitos em face das macro e microestruturas. Resumindo o procedimento metodológico, em todas as análises quantitativas voltadas à apreciação das condições materiais e objetivas das universidades, usamos os dados de 25 respondentes que representam 25 instituições diferentes do Brasil, conforme Figura 1.2. Quanto às respostas qualitativas, com interpretação subjetiva em face da realidade concreta, analisamos e consideramos as 31 respostas, sem nenhuma filtragem.



**Figura 1.2** – Quantidade de instituições representadas no questionário e divisão por região geográfica. Fonte: Autoria própria.

#### ***e) Grupo focal***

Outro instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa foi o grupo focal que, para Backes et al. (2011), representa uma técnica de coleta de dados por meio de interações grupais que promovem ampla problematização sobre um tema ou um foco específico. Essa ferramenta representa uma fonte que intensifica o acesso às informações a respeito de um fenômeno, gerando novas concepções ou análises que problematizam uma ideia, aprofundando-a (BACKES et al., 2011). A interação em grupo faz com que a opinião de um participante incentive outros a se posicionarem, concordando ou discordando, de forma que as discussões contribuem para o mapeamento dos pontos de consenso e dissenso, bem como para o escopo do tema discutido (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009). Haja vista a matriz epistemológica desta investigação, que enfoca os sujeitos e o sentido que eles atribuem à sua ação social – iremos detalhar isso no Capítulo 2 –, consideramos que o grupo focal é importante para abordar elementos da EaD, buscando observar as opiniões dos sujeitos, juntamente com suas diferentes percepções da realidade.

Além do mais, uma vez que o objeto de estudo são universidades distribuídas em todo o território nacional, optamos por realizar grupos focais online. Estes que, para Abreu, Baldanza e Gondim (2009) podem ser definidos como um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial, sendo que a sua principal característica é a de ser realizado em ambientes virtuais, dispensando a presença física dos participantes. O grupo

focal online pode acontecer de forma síncrona, com a simultaneidade dos participantes, ou assíncrona, quando os sujeitos se encontram dispersos no tempo. Para este estudo, optamos pelas discussões assíncronas, posto que são mais adequadas às necessidades da investigação em decorrência da variedade de perfis dos participantes, além da dificuldade de reuni-los num mesmo horário previamente definido. Dessa forma, Duarte (2007, p. 87) afirma que:

[...] As sessões assíncronas normalmente fazem uso de listas ou grupos de discussão ou da troca de e-mails, de forma que os participantes possam ler os comentários postados por outros e contribuir com suas próprias colocações a qualquer momento, não necessariamente quando algum outro integrante do grupo esteja participando.

No que se refere às principais diferenças entre os grupos presenciais e virtuais, podemos arrolar aspectos positivos e negativos. As discussões online, quando realizadas unicamente por texto, não permitem a identificação de expressões faciais e gestos que se constituem como ferramenta extremamente útil para o moderador (DUARTE, 2007). No entanto, as interações virtuais ampliam o número de pessoas envolvidas na pesquisa, garantindo a diversidade, pois é possível reunir sujeitos que residem em várias regiões do país. Independentemente de suas peculiaridades, “os dados coletados em grupos focais virtuais são tão ricos quanto os gerados através de grupos focais presenciais, e muitas das dificuldades apontadas são as mesmas nas duas modalidades de pesquisa (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009, p. 19). Em razão da temática principal deste trabalho, que versa sobre a EaD, e tendo em vista o perfil dos participantes que, em tese, possuem familiaridade para com os recursos tecnológicos, optamos por discussões virtuais objetivando reunir indivíduos de distintas regiões, com experiências variadas e diversificadas. As discussões assíncronas também se justificaram pela possibilidade de estender a duração do grupo para muitos dias, de modo que todos pudessem trazer ricas e aprofundadas contribuições em consonância com a disponibilidade de horário.

A respeito da elaboração dos grupos, utilizamos o aplicativo WhatsApp, que possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia, quais sejam, fotos, vídeos, documentos, textos e chamados de voz (WHATSAPP, 2020, *online*). Quer dizer que as discussões se deram por meio de *smartphones*, *tablets* ou computadores com acesso à internet<sup>5</sup>. Os grupos, com

<sup>5</sup> Atualmente, o WhatsApp possui uma versão para computador que, mantendo-se conectada ao celular, possibilita que os usuários utilizem o teclado e o monitor para interagirem.



duração aproximada de 1 mês<sup>6</sup> cada, foram mediados pelo pesquisador que, esporadicamente, propunha questões norteadoras – a partir dos roteiros dos Apêndices H, I e J – que versavam sobre os pilares do processo de institucionalização baseados na pesquisa de Ferreira e Carneiro (2015). Para Abreu, Baldanza e Gondim (2009), a moderação, num grupo focal, deve conduzir o processo de discussão permitindo que os integrantes explorem ao máximo o assunto em pauta. Ressalta-se que as conversas se deram unicamente por textos e, eventualmente, pelo uso de emojis<sup>7</sup>. Os participantes tinham a liberdade de usar os recursos do WhatsApp, podendo responder diretamente a um usuário ou mesmo desbordar da questão norteadora com vistas a explorar outros tópicos.

Foram elaborados, nesta pesquisa, 4 grupos focais, sendo 1 deles com docentes-autores/conteudistas e docentes-aplicadores/formadores, 1 com docentes-tutores (virtuais e presenciais) e 2 com alunos e ex-alunos da EaD em universidades públicas. De acordo com a literatura da área (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009; DUARTE, 2007), chegamos a uma média, considerada adequada à nossa pesquisa, de 8 integrantes por grupo. Para selecionar os participantes, enviamos convites por e-mail. Primeiramente, utilizamos contatos de docentes que participaram da dissertação de Veloso (2018). Em seguida, pesquisamos, em *sites* de busca e em redes sociais, contatos de polos de apoio presencial do Sistema UAB, identificando o endereço de e-mail das secretarias e coordenações. Enviamos mensagens, para esses polos, a fim de obter dados de alunos e/ou ex-alunos de cursos ofertados a distância. Determinadas secretarias nos forneceram os e-mails de alguns de seus discentes. Outras, por sua vez, orientaram-nos a entrar em contato diretamente com as secretarias de EaD das instituições. Depois de enviarmos várias mensagens, para os polos e para as universidades, confeccionamos uma lista de contatos de alunos e ex-alunos do Sistema UAB, para os quais enviamos, por e-mail, convites à nossa pesquisa. Salientamos que todas as mensagens, para docente e discentes, foram acompanhadas do TCLE que se encontra no

<sup>6</sup> Optamos por manter cada grupo focal pelo período aproximado de 1 mês. Não encontramos, nas referências consultadas, um consenso a respeito da duração de discussões grupais online feitas de maneira assíncrona. Portanto, chegamos a um espaço de tempo que, com base em nossas experiências, seria adequado para coletar informações relevantes da maior parte dos participantes sem incorrer em desinteresse devido à extensão exacerbada do período para as discussões.

<sup>7</sup> Os emojis são representações gráficas de emoções, objetos, ações, etc. No WhatsApp, são utilizados em diferentes contextos, podendo representar um sentimento, especificar um objeto ao qual o usuário está se referindo, ou mesmo produzir diferentes conteúdos.

Apêndice D. Os Quadros 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 detalham a constituição dos 4 grupos focais, incluindo o perfil de cada participante – respeitando-se, obviamente, o sigilo dos envolvidos.

**Quadro 1.1 – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 1.**

<b>Grupo Focal 1</b>	
<b>Nomenclatura utilizada</b>	<b>Experiência profissional</b>
Docente-formador/aplicador A	Atua na educação presencial há aproximadamente 2 anos. Possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-formador/aplicador. Também possui aproximadamente 10 anos de experiência como docente-tutor virtual.
Docente-formadora/aplicadora B	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 2 anos de experiência como docente-autora/conteudista e mais de 10 anos de experiência como docente-formadora/aplicadora.
Docente-formador/aplicador C	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 3 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formador/aplicador D	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 7 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 7 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formador/aplicador E	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 1 de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 2 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formador/aplicador F	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 1 ano de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 3 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formadora/aplicadora G	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 10 anos de experiência como docente-autora/conteudista e aproximadamente 10 anos de experiência como docente-formadora/aplicadora. Também possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora virtual.
Docente-formador/aplicador H	Atua na educação presencial há aproximadamente 3 anos. Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formador/aplicador I	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 10 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 10 anos de experiência como docente-formador/aplicador. Também possui aproximadamente 10 anos de experiência como docente-tutor virtual e aproximadamente 10 anos de experiência como docente-tutor presencial
Docente-formador/aplicador J	Atua na educação presencial há aproximadamente 5 anos. Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-formador/aplicador. Também possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutor virtual.

Docente-formador/aplicador K	Atua na educação presencial há aproximadamente 10 anos. Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
------------------------------	--

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 1.2 – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 2<sup>8</sup>.**

<b>Grupo Focal 2</b>	
<b>Nomenclatura utilizada</b>	<b>Experiência profissional</b>
Docente-tutora presencial A	Atua na educação presencial há aproximadamente 2 anos. Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora presencial.
Docente-tutora presencial B	Possui aproximadamente 7 anos de experiência como docente-tutora presencial.
Docente-tutora presencial C	Atua na educação presencial há aproximadamente 3 anos. Possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-tutora virtual e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora presencial. Também possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-formadora/aplicadora.
Docente-tutora presencial D	Atua na educação presencial há aproximadamente 10 anos. Possui aproximadamente 2 anos de experiência como docente-tutora virtual e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora presencial.
Docente-tutora presencial E	Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora presencial.
Docente-tutora virtual A	Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora virtual.
Docente-tutora virtual B	Possui aproximadamente 7 anos de experiência como docente-tutora virtual.

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 1.3 – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 3<sup>9</sup>.**

<b>Grupo Focal 3</b>	
<b>Nomenclatura utilizada</b>	<b>Experiência profissional</b>
Discente A	Tem experiência, como aluna da EaD, em curso de extensão, graduação e pós-graduação lato sensu.
Discente B	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de extensão, graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu.
Discente C	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso graduação.
Discente D	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso pós-graduação stricto sensu.

<sup>8</sup> Utilizou-se, para a nomenclatura, o perfil docente em que o participante possui mais tempo de experiência.

<sup>9</sup> A experiência como aluno da EaD informada pelos participantes também compreende aquela oriunda de instituições privadas. No entanto, nas discussões e questionamentos empreendidos no grupo, o moderador reiterou, por diversas vezes, que os posicionamentos deveriam estar embasados nas experiências dos cursos a distância ofertados por instituições públicas.

Discente E	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de extensão, graduação e pós-graduação lato sensu.
Discente F	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de graduação e pós-graduação stricto sensu.
Discente G	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de graduação e pós-graduação Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de pós-graduação lato sensu.
Discente H	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso pós-graduação lato sensu.

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 1.4 – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes do Grupo Focal 4.**

<b>Grupo Focal 4</b>	
<b>Nomenclatura utilizada</b>	<b>Experiência profissional</b>
Discente I	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de graduação e pós-graduação lato sensu.
Discente J	Tem experiência, como aluna da EaD, em curso de extensão, técnico e graduação.
Discente K	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de pós-graduação lato sensu.
Discente L	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso de pós-graduação lato sensu.

#### **f) Entrevista semiestruturada**

Também lançamos mão, neste estudo, de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de aprofundar a coleta de dados. Acreditamos que esse é um importante instrumento metodológico, capaz de proporcionar informações relevantes e intrincadas de um fenômeno investigado. Na medida em que a matriz epistemológica desta pesquisa é a sociologia de Max Weber – isso será discutido em pormenores no Capítulo 2 –, usamos desse procedimento metodológico à luz da concepção da entrevista compreensiva. Para Kaufmann (2013), é preciso entender o qualificativo “compreensiva” no sentido weberiano mais estrito, ou seja, quando a intropatia serve apenas a um instrumento visando à explicação, e não um objetivo em si ou uma compreensão intuitiva que bastaria a si mesma. Portanto, a função principal do método é a de produzir teoria, partindo dos dados empíricos que, dentre outros aspectos, engendram-se nas entrevistas conduzidas pelo pesquisador. Nesse sentido, Kaufmann (2013, p. 47) compreende que:

[...] O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa, portanto, pela intropatia. O trabalho

sociológico não se limita, entretanto, a esta fase. Ele consiste, ao contrário, na capacidade de interpretar e de explicar a partir de dados recolhidos. A compreensão da pessoa é apenas um instrumento, o objetivo do sociológico é a explicação compreensiva do social.

Depreende-se, a partir das considerações do autor, que os resultados qualitativos devem culminar numa explicação da realidade a partir da produção teórica do pesquisador. Busca-se identificar possíveis relações de causalidade, a partir da apreciação dos dados coletados. Decerto, numa abordagem compreensiva, não é intenção do investigador propor uma perspectiva analítica universal, tampouco estabelecer generalizações que desconsiderem a complexidade dos fenômenos sociais. Isso significa que, ao utilizarmos a entrevista, buscamos uma análise mais aprofundada da realidade. Acreditamos que é possível produzir hipóteses e teorias por meio daquilo que resulta da observação do pesquisador sem, no entanto, incorrer em explicações que se pretendam unívocas e inquestionáveis.

Assim como outros procedimentos deste estudo, as entrevistas foram realizadas de maneira virtual. Kaufmann (2013) compreende que os aspectos fundamentais de suas discussões atinentes à entrevista compreensiva também são aplicáveis, em grande medida, àquelas que acontecem por meio da internet, respeitando-se as especificidades dos limitantes oriundos das interações online. Portanto, utilizou-se os *softwares* Skype, Google Hangouts e Google Meet<sup>10</sup>, de acordo com a escolha do participante<sup>11</sup>. As conversas foram gravadas, por meio de um programa de gravação de tela do computador, e, posteriormente, transcritas pelo pesquisador. Houve, todavia, 2 exceções. Nelas, a entrevista se deu de forma assíncrona, por meio do aplicativo WhatsApp. Na primeira, a conversa aconteceu preponderantemente por texto e surgiu a partir de aprofundamentos necessários que uma participante do primeiro grupo focal quis abordar. A segunda, por sua vez, ocorreu devido a problemas técnicos na tentativa de realizar a conversa de forma síncrona. Assim, optou-se pelo WhatsApp num modelo de perguntas e respostas comentadas, com áudios, de modo que o entrevistado compartilhou documentos, *sites* e outros elementos resultantes de suas reflexões e respostas. Todos esses áudios foram também transcritos.

<sup>10</sup> Estes são programas voltados à realização de videoconferência. Dois ou mais participantes se conectam, de forma síncrona, compartilhando a imagem da *webcam* e o áudio do microfone. Os *softwares* também possuem outros recursos como envio de arquivos de mídia, compartilhamento da tela do computador, troca de mensagens por texto etc.

Para selecionar os entrevistados, primeiramente foram enviados convites, ao fim das discussões, àqueles que participaram dos grupos focais. Pretendeu-se aprofundar as coletas que tiveram início na realização dessas conversas grupais, na perspectiva da triangulação metodológica. Além disso, no momento da elaboração de uma lista de e-mails com dados de alunos e ex-alunos de cursos a distância no âmbito do Sistema UAB, enviamos uma mensagem à Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar que, após aprovação do projeto de pesquisa, encaminhou nosso convite a diversos de seus contatos. Isso fez com que alguns interessados enviassem-nos uma mensagem e, a partir disso, selecionamos voluntários para a realização de entrevistas, incluindo docentes e discentes com experiência na modalidade. Por fim, foram feitos convites àqueles que responderem ao questionário virtual enviado a gestores e coordenadores de EaD que atuam ou atuaram no âmbito do Sistema UAB. Cabe destacar que todas as mensagens, independentemente do perfil dos entrevistados, foram acompanhadas do TCLE que está presente no Apêndice F.

Todas as entrevistas realizadas contaram com um roteiro semiestruturado, perpassando pelas categorias analíticas estabelecidas com base em Ferreira e Carneiro (2015). Consonante Kaufmann (2013), a grade de perguntas é uma guia flexível, elaborado com o intuito de que os informantes falem em torno de um tema, “sendo que seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade” (p. 75). Isto é, o roteiro foi utilizado com vistas a balizar a coleta das informações sem, contudo, engessar a discussão, posto que o entrevistado poderia desbordar daquilo que foi previamente estabelecido, abrangendo outros temas de interesse. Essa flexibilidade é em demasia importante, uma vez que propicia dados para além daqueles inicialmente previstos, levantando outras problemáticas e elementos que podem ser fundamentais para a compreensão do fenômeno. Os Apêndices K, L e M apresentam os roteiros utilizados, cada um referente a determinado perfil entrevistado. No caso dos gestores e coordenadores, os roteiros foram elaborados individualmente tendo como base os focos de interesse a partir da resposta enviada por eles no questionário virtual. Logo, não apresentamos esses roteiros, porque, na medida em que foram construídos em consonância com cada perfil e à luz de nossa interpretação dos dados qualitativos fornecidos no questionário, apresentam informações que podem identificar os sujeitos ou as universidades representadas por eles.

Por meio da gravação das entrevistas empreendidas e dos dados obtidos no caso do WhatsApp, realizamos uma transcrição literal das conversas. A respeito dos dados, Kaufmann (2013, p. 119) afirma que “o tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatores falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase”. O resultado de uma investigação qualitativa não depende apenas do conteúdo, que é simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador (KAUFMANN, 2013). Nesta pesquisa, a partir da entrevista compreensiva, buscamos elencar relações de causalidade e estabelecer hipóteses teóricas com base nos dados empíricos e nas multifacetadas coletas empreendidas. Exatamente por isso, delimitar o perfil dos participantes nos pareceu importante desde o início. O Quadro 1.5, então, apresenta as características de todos os 18 entrevistados, sendo que, com vistas a manter o sigilo, utilizamos denominações genéricas<sup>12</sup>.

**Quadro 1.5 – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes das entrevistas no Brasil.**

<b>Entrevistados</b>	
<b>Nomenclatura utilizada</b>	<b>Experiência profissional</b>
Docente-formador/aplicador A	Atua na educação presencial há aproximadamente 2 anos. Possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-formador/aplicador. Também possui aproximadamente 10 anos de experiência como docente-tutor virtual.
Docente-formadora/aplicadora B	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 2 anos de experiência como docente-autora/conteudista e mais de 10 anos de experiência como docente-formadora/aplicadora.
Docente-formador/aplicador C	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 3 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formador/aplicador E	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 1 de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 2 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-formador/aplicador F	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 1 ano de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 3 anos de experiência como docente-formador/aplicador.

<sup>12</sup> Na medida em que alguns entrevistados também participaram dos grupos focais, utilizamos a mesma nomenclatura para nos referirmos a eles.

Docente-formador/aplicador L	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui aproximadamente 1 ano de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 2 anos de experiência como docente-formador/aplicador. Também possui aproximadamente 2 anos de experiência como docente-tutor virtual. Trabalhou em projetos para além da docência no âmbito da EaD, como, por exemplo, revisor de material didático.
Docente-formadora/aplicadora M	Atua na educação presencial há mais de 10 anos. Possui mais de 3 anos de experiência como docente-autora/conteudista e como docente-formadora/aplicadora. Também possui mais de 3 anos de experiência como docente-tutora virtual.
Docente-autor/conteudista A	Atua/atuou na educação presencial há/por aproximadamente 2 anos. Possui aproximadamente 2 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 2 anos de experiência como docente-formador/aplicador.
Docente-tutora presencial D	Atua na educação presencial há aproximadamente 10 anos. Possui aproximadamente 2 anos de experiência como docente-tutora virtual e aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora presencial.
Docente-tutora virtual A	Possui aproximadamente 5 anos de experiência como docente-tutora virtual.
Profissional técnico de órgão gestor da EaD	Atua/atuou na educação presencial há/por aproximadamente 5 anos. Possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-autor/conteudista e aproximadamente 3 anos de experiência como docente-formador/aplicador. Também possui aproximadamente 3 anos de experiência como docente-tutor virtual. Atualmente, atua como profissional de audiovisual na unidade gestora de EaD da sua instituição.
Discente A	Tem experiência, como aluna da EaD, em curso de extensão, graduação e pós-graduação lato sensu.
Discente D	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso pós-graduação stricto sensu.
Discente H	Tem experiência, como aluno da EaD, em curso pós-graduação stricto sensu.
Gestora A	Atua como gestora da unidade gestora de EaD e como representante institucional da modalidade. Atuou como coordenadora geral (ou adjunta) do Sistema UAB. Atua como gestora da EaD há mais de 3 anos.
Gestor B	Atuou como coordenador geral (ou adjunto) do Sistema UAB, como gestor da unidade gestora de EaD e como representante institucional da modalidade. Atua como gestor da EaD há mais de 10 anos.
Gestor C	Atua como coordenador geral (ou adjunto) do Sistema UAB). Atua como gestor da EaD há mais de 3 anos.
Gestor D	Atuou como coordenador geral (ou adjunto) do Sistema UAB, como gestor da unidade gestora de EaD, como representante institucional da modalidade e como coordenador de curso a distância. Atua como gestor da EaD há mais de 10 anos.

Fonte: Autoria própria.

### 1.6.2 Segundo momento: pesquisa em Portugal

Por meio do Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-PrInt), processo n. 88887.569966/2020-00, o pesquisador foi contemplado com uma bolsa de doutorado



sanduíche pelo período de setembro de 2021 a fevereiro de 2022. Mais especificamente, as atividades foram desenvolvidas ao longo de um semestre na delegação da cidade do Porto da Universidade Aberta de Portugal (UAb-Portugal<sup>13</sup>), sob supervisão do prof. Dr. José António Marques Moreira. Buscou-se, sobretudo, analisar as condições da EaD no modelo que chamaremos, doravante, de português a fim de compará-lo, tanto quanto possível, com a formatação da modalidade nas universidades públicas brasileiras tendo como referência o Sistema UAB. Consideramos que a observação doutra realidade que, inclusive, se encontra entre as influências para a experiência no Brasil, auxiliou-nos na compreensão maior do fenômeno da institucionalização.

Assim, recorreremos a instrumentos de coleta e análise que estão em consonância com os outros empreendimentos da tese de doutorado. Isso significa que mantivemos a abordagem alinhada à sociologia compreensiva weberiana – detalharemos isso no Capítulo 2 –, preocupando-nos com a interpretação do sentido subjetivo que é dado à ação social dos indivíduos que compõem as dinâmicas internas e externas da instituição. Devido à complexidade do fenômeno, durante o período de sanduíche também lançamos mão da triangulação metodológica. O intuito foi, tal como feito nos outros procedimentos da tese, conjugar análises atinentes àquilo que é subjetivo sem, contudo, negligenciar a importância do objetivo. Partimos do entendimento de que é na confluência entre sujeito e objeto, sem uma cisão estanque, que conseguimos interpretar em profundidade o processo de institucionalização que tem implicações simbólicas, mas também materiais.

#### ***a) Estudo bibliográfico e análises documentais***

Para constituir um arcabouço teórico capaz de nos auxiliar na análise da EaD portuguesa, novamente empreendemos uma revisão bibliográfica narrativa (ROTHER, 2007) a partir de artigos que versam sobre a UAb-Portugal. A seleção dos materiais envolveu a leitura dos títulos e, em seguida, dos resumos, buscando, de tal modo, selecionar textos que estivessem em consonância com os objetivos e o problema de pesquisa definidos anteriormente. Como ferramenta de busca, usamos o Google Acadêmico, uma vez que este permite o acesso a variadas bases, incluindo os repositórios da própria UAb-Portugal. A leitura

<sup>13</sup> A sigla oficial da Instituição é “UAb”, porém, optamos por usar a sigla “UAb-Portugal” para evitar quaisquer confusões com a sigla que remete ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

na íntegra dos artigos selecionados foi feita em articulação com a apreciação dos dados coletados. Objetivou-se compreender a EaD portuguesa numa relação entre fontes primárias e secundárias.

Além do mais, entendemos que a definição dos aspectos sobretudo materiais e objetivos que definem a EaD é imprescindível para a compreensão do fenômeno da institucionalização. Tendo isso em vista, recorreremos também a análises documentais no intuito de delimitar o modelo pedagógico da UAb-Portugal, abordando sua estrutura hierárquico-burocrática e, conseqüentemente, os formatos de docência e discência. Concomitantemente, analisamos pontos centrais da legislação portuguesa, enfocando os documentos que incidem diretamente sobre a EaD. Os materiais especificamente dedicados à modalidade foram lidos na íntegra. Aqueles que, em contrapartida, abordam aspectos mais amplos foram apreciados parcialmente. Para tanto, buscou-se, mediante uso de palavras-chave<sup>14</sup>, os trechos que tratavam especificamente sobre a EaD. A Tabela 1.1 detalha os documentos analisados durante a pesquisa.

**Tabela 1.1** – Documentos normativos consultados na pesquisa.

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>
Lei n. 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo	1986
Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta	2004
Lei n. 62/2007 – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior	2007
Estatutos da Universidade Aberta	2014
Despacho n. 4861/2016 – Regulamento de avaliação, classificação, qualificação e certificação da Universidade Aberta	2016
Decreto-Lei n. 55/2018 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens	2018
Modelo Pedagógico Virtual: cenários de desenvolvimento	2018
Portaria n. 359/2019 – Procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância	2019
Decreto-Lei n. 133/2019 – Aprova o Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância	2019
Plano Estratégico da Universidade Abeta	2020

Fonte: Autoria própria.

<sup>14</sup> Usamos as palavras-chave “EaD”, “Ensino a Distância” e “Educação a Distância”. Em Portugal, o termo “Ensino a Distância” é mais recorrente do que “Educação a Distância”.

## ***b) Visitas in loco***

Visando à observação da rotina acadêmica da UAb-Portugal, empreendeu-se visitas *in loco* na delegação da cidade do Porto. Procurou-se manter uma frequência de 3 visitas semanais, com predileção das segundas, quartas e sextas-feiras. No entanto, as idas à delegação não ocorreram de forma rígida, haja vista as outras atividades de investigação que foram acontecendo concomitantemente e exigiram adequações no cronograma. Há de se destacar, além disso, que, devido às restrições impostas pelo período pandêmico, vivenciou-se um momento atípico na rotina acadêmica. Muito embora os funcionários técnico-administrativos estivessem realizando suas atividades, os exames comumente realizados de maneira presencial pelos alunos foram readequados ao formato virtual durante a pandemia. Logo, o pesquisador só conseguiu experienciar, em suas visitas *in loco*, um período de exames de acesso, além da presença esporádica de alguns poucos alunos ou interessados que recorreram presencialmente aos serviços da secretaria. Em síntese, os contatos maiores se deram entre o investigador e os trabalhadores que atuam na delegação, incluindo alguns professores que, em momentos específicos, se deslocaram às instalações físicas para reuniões ou outros trabalhos como coordenação de eventos científicos no âmbito da UAb-Portugal.

Afora a frequência na delegação do Porto, precisamente no dia 29 de novembro de 2021 o pesquisador se deslocou a Lisboa para a realização de visitas *in loco* no palácio sede da UAb-Portugal e no prédio que, atualmente, abriga as instalações que concentram as principais atividades administrativas e de docência, incluindo os setores de Recursos Humanos (RH), informática, apoio aos estudantes etc. Observou-se elementos importantes relativos à infraestrutura, como equipamentos e espaço para a gravação de eventos solenes, salas de trabalho de professores e técnicos, sala de reitoria, biblioteca física, entre outros. Pode-se afirmar que, em conjunto, as visitas regulares na delegação e a ida à sede em Lisboa contribuíram para a apreciação mormente das características materiais que definem as atividades empreendidas no bojo da UAb-Portugal. Esses dados são fundantes na apreensão maior do fenômeno da institucionalização que se situa na intrincada conjugação entre aspectos subjetivos e objetivos, assim como referido acima.

### ***c) Entrevista semiestruturada***

Interessando-nos especialmente pela interpretação que os sujeitos fazem diante das macro e microestruturas e, assim sendo, agem, realizamos entrevistas semiestruturadas para tentar apreender o sentido subjetivo que perpassa a ação social. Uma vez que o enfoque da pesquisa considerou a estrutura organizacional, a docência e a discência, coletamos dados com alunos, professores e uma funcionária da equipe polidocente. A seleção dos estudantes se deu mediante convite feito no grupo de Facebook mantido pela UAb-Portugal. Após postagem realizada pelo pesquisador, 3 interessados enviaram mensagem e, formalizado o convite, participaram da pesquisa. O convite foi feito juntamente com o envio do TCLE presente no Apêndice G. Por sua vez, os docentes foram entrevistados tendo como norte a indicação do supervisor prof. Dr. José António. Por fim, a funcionária da equipe polidocente foi contatada, pois realiza trabalhos remotos no Brasil e já mantinha contato com o pesquisador antes do desenvolvimento das atividades em Portugal.

Das 7 entrevistas realizadas, 3 aconteceram por meio de webconferência, 3 foram presenciais – respeitadas as medidas de segurança devido à pandemia – e 1 ocorreu mediante ligação telefônica. Todas as conversas foram gravadas com o consentimento dos participantes – áudio e vídeo no caso das webconferências, e apenas áudio nas demais. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos e contou com um roteiro semiestruturado conforme Apêndices N e O. A abordagem se manteve na perspectiva compreensiva, tal como preconizado por Kaufmann (2013). Logo, buscou-se a intropatia não como um fim em si mesmo, mas como forma de compreender a realidade e, por consequência, seguir no processo de elaboração teórica visando à proposição de tese original. O Quadro 1.6 apresenta a nomenclatura usada para nos referirmos aos participantes, em respeito ao sigilo e às normas éticas de pesquisa, juntamente com uma descrição sucinta do perfil dos entrevistados.

**Quadro 1.6 – Nomenclatura utilizada e perfil dos participantes das entrevistas em Portugal<sup>15</sup>.**

Entrevistados	
Nomenclatura utilizada	Experiência profissional
Docente da UAb-Portugal A	Professora com formação na área das Ciências Humanas, com doutorado na mesma área. Atua na UAb-Portugal há aproximadamente 10 anos. É docente em cursos na área da Educação.
Docente da UAb-Portugal B	Professora com formação na área das Ciências Exatas, com doutorado na mesma área. Atua na UAb-Portugal há aproximadamente 7 anos. É docente em distintos cursos, porém, atuando em unidades curriculares com ênfase nas Ciências Exatas.
Docente da UAb-Portugal C	Professora com formação na área das Ciências Sociais, com doutorado na mesma área. Atua na UAb-Portugal há aproximadamente 20 anos. É docente em cursos na área das Ciências Sociais.
Funcionária da equipe polidocente da UAb-Portugal	Funcionária com formação na área das Ciências Humanas, com doutorado na mesma área. Atua na UAb-Portugal, como <i>designer</i> instrucional, há menos de 1 ano. Já foi tutora, na mesma instituição, em cursos da área de Ciências Humanas.
Discente da UAb-Portugal A	Trabalhador-estudante. Aluno do segundo ano de curso de doutorado da UAb-Portugal. Foi também aluno do curso de Ciências Sociais na mesma instituição. Exerce atividade profissional em tempo parcial na área de esportes. Atualmente, não atua na área acadêmica, embora suas pesquisas almejem estabelecer uma convergência entre interesses científicos e atividade profissional.
Discente da UAb-Portugal B	Trabalhadora-estudante. Aluna do segundo ano de curso de licenciatura na UAb-Portugal. Exerce atividade profissional na área da Saúde.
Discente da UAb-Portugal C	Trabalhador-estudante. Estrangeiro. Aluno do segundo ano de curso de doutorado na UAb-Portugal. Exerce atividade profissional como professor universitário na área da Saúde. Atualmente, atua na área acadêmica.

Fonte: Autoria própria.

#### ***d) Acompanhamento de atividades de formação nos Açores***

Entre 13 e 17 de dezembro de 2021, o pesquisador foi convidado, pelo prof. Dr. José António, a acompanhar um conjunto de atividades realizadas pela UAb-Portugal nas ilhas portuguesas, nomeadamente nos Açores, no Centro Local de Aprendizagem (CLA) situado em Ponta Delgada. Foram realizados dois dias de formação para alunos em situação de vulnerabilidade social. As ações formativas foram empreendidas pela coordenadora de um dos CLA situados em Portugal Continental. Grosso modo, foi ofertada uma capacitação buscando oferecer ao público as competências básicas necessárias para a realização de um curso livre ofertado virtualmente pela UAb-Portugal. O pesquisador participou, *in loco*, das

<sup>15</sup> Os dados sobre a experiência foram coletados na própria entrevista e, no caso dos professores, também em pesquisas nos currículos disponibilizados virtualmente.

duas capacitações realizadas presencialmente no CLA de Ponta Delgada nos dias 15 e 16 de dezembro de 2021. Acompanhou, inclusive, parte das discussões referentes à preparação das propostas formativas. A coleta de dados se deu, portanto, a partir de observação participante. Vale ressaltar que a experiência contribuiu para as análises, considerando-se que, dadas as circunstâncias geográficas e econômicas das ilhas portuguesas, a EaD se mostra como alternativa fundamental para os estudos de grupos por vezes excluídos das propostas formativas oferecidas presencialmente.

## **1.7 ANÁLISE DOS DADOS**

Depois de coletados, todos os dados foram submetidos a análises quantitativas e qualitativas, assim como descrito anteriormente. As informações obtidas por meio da técnica Delphi resultaram em estatísticas que foram usadas nas próprias rodadas de aplicação do método, com a finalidade de chegar à versão final do questionário virtual a ser enviado a gestores e coordenadores de EaD que atuam ou atuaram no âmbito do Sistema UAB. Depois de aplicado, o questionário foi analisado também à luz das abordagens quantitativa e qualitativa, por meio da elaboração de quadros, tabelas e gráficos. As respostas abertas foram apreciadas na íntegra e, quando pertinente para a análise pretendida, quantificadas em categorias analíticas elaboradas pelo pesquisador. No que se refere às entrevistas, todas foram transcritas, como dito acima, e analisadas na íntegra. Algumas falas foram destacadas e depois categorizadas em tipologias específicas, que resultaram nas proposições teóricas feitas pelo pesquisador. Alguns dos trechos mais representativos das afirmações que embasam os argumentos ao longo da tese foram apresentados na íntegra, com pequenas adequações visando à retirada de vícios de linguagem ou recortes que enfoquem apenas os excertos considerados mais relevantes.

## **1.8 ESTRUTURA DA TESE**

Salientamos que os capítulos desta tese foram elaborados buscando atender aos objetivos específicos da pesquisa. Assim, as discussões foram divididas da seguinte maneira:

- Capítulo 2 - Ensaio teórico-metodológico sobre a sociologia compreensiva e sobre a teoria institucional;

- Capítulo 3 – A condição da educação a distância pública no Brasil;
- Capítulo 4 – O processo de institucionalização da educação a distância pública no Brasil;
- Capítulo 5 – Institucionalização como fenômeno essencialmente dialético: análise das relações de causalidade;
- Capítulo 6 – Estratégias e ações visando à incorporação orgânica da educação a distância;
- Capítulo 7 – A condição da educação a distância pública em Portugal: comparações com a realidade brasileira.

Portanto, a pesquisa possui, nomeadamente, 7 capítulos, sendo este o primeiro deles, versando sobre a estrutura do estudo, e os demais enfocando cada um dos objetivos específicos. Por seu lado, cada capítulo possui a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento do conteúdo dividido em seções e considerações parciais. Essa divisão se assemelha à estrutura de um artigo científico e circunscreve cada uma das partes desta pesquisa em discussões de certo modo independentes, mas que, inter-relacionadas, proporcionam a dimensão do todo que constitui a tese. Ao fim do trabalho, tem-se as considerações finais, que retomam e sintetizam as discussões dos capítulos juntamente com a apresentação do nosso conceito de institucionalização; apresentamos, inclusive, reflexões pessoais e nortes para outras pesquisas. Finalmente, ainda nesta tese, encontra-se um anexo e vários apêndices, contendo os seguintes materiais: parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, questionário virtual antes e depois da técnica Delphi, TCLE das diversas etapas da investigação, roteiros dos grupos focais e roteiros das entrevistas semiestruturadas.

## **Capítulo 2**

### **ENSAIO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E SOBRE A TEORIA INSTITUCIONAL**

#### **2.1 INTRODUÇÃO**

Anteriormente às apreciações que pretendemos nesta pesquisa, iremos estabelecer alguns alicerces teóricos de fundamental importância para as discussões subsequentes. Dada a nossa fidelidade à matriz epistemológica, debruçamo-nos sobre uma revisão pormenorizada referente às duas vertentes teóricas que sustentam esta pesquisa, a saber, a sociologia compreensiva e a teoria institucional. Sob o nosso entendimento, os postulados dessas áreas nos proporcionam instrumentos analíticos sobremaneira importantes para a análise do processo de institucionalização da EaD. É nossa intenção, portanto, precisar a visão de mundo, bem como de sociedade, que circunscreve a nossa pesquisa. Há a preocupação em estabelecer, de forma inequívoca, o objeto principal de estudo. Uma vez que ele norteia todos os procedimentos metodológicos e, por conseguinte, toda a estrutura da investigação e da apresentação dos dados coletados.

Dessa maneira, iniciamos o capítulo com uma discussão diretamente enfocada na sociologia compreensiva e no seu objeto de estudo, ou seja, a ação social. Esta que, numa vertente weberiana, possibilita apreender as realidades sociais num nível que possibilite possíveis explicações causais para os fenômenos investigados. Partindo dos pressupostos de Max Weber e sua pujante contribuição metodológica, iremos estabelecer alguns aspectos basilares para a investigação, quais sejam, as tipologias da ação social e da dominação legítima, além do conceito de tipo ideal e sua proeminência para a apreciação sociológica. Para nós, esses elementos permitem uma análise aprofundada dos meandros que perpassam o processo de institucionalização da EaD, haja vista a complexidade de experiências na modalidade ao longo das últimas décadas.

No que compete à teoria institucional, partimos de uma breve revisão bibliográfica com a finalidade de delimitar algumas das principais contribuições teóricas do velho e do novo institucionalismo. Por meio disso, situamos nossa pesquisa à luz das contribuições no que se refere à noção dos aspectos endógenos, mas também exógenos. Noção esta que possibilitará



um maior entendimento das influências micro e macrosociais no sentido subjetivo que os indivíduos atribuem à ação social. Sendo assim, lançamos mão de conceitos oriundos de autores do chamado neoinstitucionalismo, relacionando-os com a teoria weberiana. Essa intersecção entre a sociologia compreensiva e a teoria institucional se apresenta adequada às análises que iremos empreender na tese.

Em se tratando de estrutura do capítulo, iniciamos com uma revisão bibliográfica sobre a ação social e sua importância para a sociologia compreensiva. Em seguida, abordamos as tipologias que orientam a ação social, sob um entendimento weberiano. Após isso, estabelecemos quais são os tipos ideais de dominação e como eles se legitimam para, posteriormente, descrevermos o tipo ideal e o seu uso como ferramenta para os estudos sociológicos. Na segunda parte deste capítulo, empreendemos uma revisão bibliográfica sobre a teoria institucional, discutindo sobre algumas das diferenças entre o velho e o novo institucionalismo. A partir desse arcabouço teórico, estabelecemos as aproximações entre a sociologia compreensiva e a teoria institucional com vistas a situar nossa perspectiva de análise para a pesquisa. Por fim, são trazidas algumas considerações parciais a respeito do capítulo.

## **2.2 O OBJETO DE ESTUDO DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA: a ação social e suas implicações para as análises sociológicas**

Consideramos o processo de institucionalização da EaD como um fenômeno multifacetado, intrincado e, conseqüentemente, passível de variadas interpretações causais. Dada a complexidade das relações humanas que perpassam as organizações, partimos do pressuposto de que é inviável – quiçá ingênuo – apreender a realidade de forma determinista ou unilateral. A variedade de fatores que influem nas universidades demanda um método que permita compreender o fenômeno sem a pretensão de esgotá-lo. Portanto, há, em consonância com a perspectiva de análise desta pesquisa, a necessidade de instrumentos que considerem os meandros das Ciências Humanas. Não por acaso, optamos, como matriz epistemológica, pelos estudos de Max Weber quanto à sociologia compreensiva.

Nesse sentido, em meio à multiplicidade de fatores que compõem as relações entre os indivíduos, destacamos a importância da ação social como elemento fundante nas análises da sociedade e, por consequência, das estruturas que a permeiam. Pois “há algo que é

próprio somente do comportamento humano, pelo menos no seu sentido pleno: o decurso das conexões e das regularidades pode ser interpretado pela compreensão” (WEBER, 2016, p. 492). Na perspectiva weberiana, a compreensão do comportamento humano que tenha sido obtida pela interpretação origina uma evidência qualitativamente específica que pode ser considerada *sui generis* (WEBER, 2016). Quer dizer que, nas investigações sociais, a compreensão do sentido dado pelos sujeitos à ação individual resulta numa apreensão da realidade que tem, como resultado, sua interpretação, incorrendo na identificação de possíveis relações de causalidade.

O objeto da sociologia compreensiva é, desse modo, a ação social. Mas nem todo comportamento pode ser definido como “ação”. Tampouco podemos atribuir, a quaisquer ações empreendidas, o predicado que aqui denominamos de “social”. A bem da verdade, a “ação será considerada ‘social’ quando uma relação a outro é implicada” (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 71). Na perspectiva weberiana, o objeto de sociologia compreensiva, ou seja, a ação social, implica sempre uma relação com o outro (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016). Desde que essa ação possua, para aquele que age, um sentido subjetivo que pode ser apreendido mediante a compreensão. Por isso, depreende-se que o método weberiano possui uma interpretação que é, em certa medida, individualista. Pois o “‘sentido subjetivo’, no qual a presença ou ausência faz a diferença entre a ação e o simples comportamento, é em princípio, mesmo no caso de uma ação qualificada de ‘social’, o sentido que o agente atribui à sua ação” (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 71).

Porém, ainda que seu caráter individualista seja eminente, o método proposto por Weber não faz menoscabo das estruturas num sentido mais amplo. O suposto individualismo da análise compreensiva tem, como fundamento, a explicação das estruturas sociais a partir das práticas coletivas que lhes dão existência. E, por não se contentar em tão somente descrever tais práticas, esforça-se em apreendê-las ao nível do sentido que elas possuem para os sujeitos (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016). Logo, as organizações sociais, como o Estado capitalista, não são nada além de efeitos, ao nível macrossociológico, de diferentes atividades humanas:

[...] Se pretendermos compreender o que faz existir um Estado [e, conseqüentemente, outras organizações sociais], e porque ele existe sob tal forma determinada, em tal época e em tal lugar, ou ainda se pretendermos compreender as transformações que o afetam, é preciso estudar as práticas humanas que constituem toda sua realidade (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 133).

Inferimos, portanto, que as organizações – o que inclui, necessária e especialmente, as universidades – são, dentre outras coisas, aglomerados de indivíduos. Em Weber (2016, p. 623), são “desenvolvimentos e entrelaçamentos de ações específicas de pessoas individuais, já que somente estas podem ser sujeitos de uma ação que se orienta num sentido”. Isto é, trata-se de espaços objetivos nos quais se situam um emaranhado de ações humanas que lhes dão forma. Decerto, são constituídos por estruturas complexas que balizam as inter-relações. No entanto, o átomo de qualquer instituição social é o ser humano. E, por consequência, a compreensão das estruturas perpassa, fundamentalmente, pelo sentido atribuído pelos sujeitos à ação individual.

Para além de apreender os fenômenos macrosociológicos a partir dos sujeitos, a sociologia compreensiva também se justifica, enquanto matriz epistemológica, por possibilitar uma análise que se situa num meio-termo entre indivíduo e estrutura. A interpretação compreensiva da ação social é, em verdade, a compreensão das lógicas das condutas de vida. Estas que são as manifestações existentes exteriores dos *habitus*<sup>16</sup> ou das disposições (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016). Se, por um lado, existem forças advindas da lógica de funcionamento das esferas de ação<sup>17</sup> que influem no sentido subjetivo dado à ação social; por outro, é este mesmo sentido que os agentes atribuem ao seu agir que perfila as chamadas condutas de vida. Tal perspectiva de análise é em demasia importante, pois circunscreve o método weberiano num plano em que estrutura e ação se relacionam. No entendimento de Colliot-Thélène (2016, p. 129):

[...] Sem dúvida, as condutas se adaptam às obrigações das estruturas, mas também é possível que os indivíduos modifiquem suas condutas de forma pensada e, por conseguinte estas modificações dizem respeito a grupos suficientemente importantes, induzindo mudanças nas condições institucionais da vida coletiva.

Isso significa que, à luz da sociologia compreensiva, torna-se possível apreender a realidade considerando as implicações das estruturas para as ações individuais sem, no entanto, desconsiderar a capacidade de ressignificação que possuem os sujeitos quando do

<sup>16</sup> Para Colliot-Thélène (2016), a conduta de vida weberiana possui semelhanças com o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu. As principais diferenças dizem respeito, no que se refere à análise weberiana, a um maior distanciamento do teor determinista que foi criticado em algumas leituras da obra bourdieusiana.

<sup>17</sup> Novamente, a autora Colliot-Thélène (2016) estabelece relações entre as teorias de Weber e Bourdieu. Para a socióloga, as esferas de ação propostas pela análise weberiana se assemelham à compreensão de “campos” de Bourdieu. São, grosso modo, espaços em que se situam as ações sociais e, conseqüentemente, humanas. Possuem, portanto, intrincadas lógicas de simbolismo e funcionamento. Nesse sentido, dada a importância que Colliot-Thélène (2016) atribui ao sociólogo francês em alguns excertos de sua obra sobre Weber, sugerimos leituras de Bourdieu (2011; 1989).

sentido que atribuem às suas ações. Em última instância, embora as condutas de vida sejam influenciadas por estruturas sociais, estas têm o poder simbólico de dominação e influência que somente se concretiza na ação social por meio do sentido que os agentes atribuem às suas próprias práticas. Noutras palavras, ainda que determinadas condutas estejam sob a égide de lógicas complexas que influem na ação individual, há espaço para subversão, uma vez que o sentido dado pelos indivíduos não é imutável, nem tampouco universal. Veremos, mais adiante, que essa perspectiva de análise é essencial para a investigação desta tese.

Haja vista as influências das estruturas sociais no que compete às práticas dos sujeitos, verifica-se a importância de introduzir outros elementos que se constituem como pilares da obra weberiana. Nomeadamente, cabe tratar daquilo que o autor chama de tipos ideais de dominação. Estes que, por sua vez, mostram-se determinantes nas análises das condutas de vida e, por conseguinte, na compreensão do sentido subjetivo da ação social. Seguindo nessa lógica, os tópicos subsequentes apresentam algumas categorias analíticas da sociologia de Weber que serão basilares nas análises desta pesquisa. Primeiramente, serão apresentados os tipos de dominação para, em seguida, estabelecermos as diferentes tipologias da ação social. Por fim, inclui-se uma discussão pormenorizada dos assim chamados tipos ideias. Trata-se de conceitos que são imprescindíveis às apreciações sociológicas que serão empreendidas no decorrer dos demais capítulos.

### **2.2.1 Os tipos ideais da dominação**

Um dos questionamentos trazidos pela obra de Weber concerne às possíveis bases de sustentação e manutenção da legitimidade das relações sociais, tendo em vista que o social advém do indivíduo e se manifesta pela ação individual (MORAES; FILHO; DIAS, 2003). Logo, uma das preocupações do sociólogo voltou-se à elaboração de tipos ideias de dominação colimando compreender os aspectos que influem nas esferas de ação humana. Os tipos de dominação se apresentam como importantes na medida em que permitem compreender lógicas de funcionamento das sociedades e das estruturas que possuem papel importante no sentido subjetivo que é dado à ação individual. Dessa forma, tomando emprestadas as palavras de Weber (2015):

Por “dominação” compreenderemos, então, aqui, uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores”

quer influenciar as ações de outras pessoas (do “dominado” ou dos “dominados”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações (“obediência”) (WEBER, 2015, p. 191).

Em que pesem os numerosos tipos possíveis de dominação, dois radicalmente opostos podem ser classificados a fim de estabelecermos pilares metodológicos, a saber: a dominação em virtude de uma constelação de interesses e a dominação em virtude de autoridade. A primeira diz respeito às influências que se pode fazer valer em virtude de uma propriedade garantida de alguma forma “sobre a ação formalmente ‘livre’ e aparentemente voltada para interesses próprios dos dominados” (WEBER, 2015, p. 189). A última, por sua vez, está baseada num dever de obediência, considerado sem atenção a quaisquer motivos e interesses (WEBER, 2015). São tipos ideais que visam à análise sociológica, uma vez que toda forma típica de dominação pode desembocar num caráter autoritário. De sorte que existem variados aspectos que interferem nessa transição e que hesitam entre os dois tipos supramencionados.

Ademais, a subsistência de toda dominação depende, em grande medida, da autojustificação mediante o apelo aos princípios de sua legitimação (WEBER, 2015). Destes, três tipologias se apresentam de forma indelével na literatura weberiana, quais sejam, dominação carismática, dominação tradicional e dominação racional/legal/burocrática<sup>18</sup>. As duas primeiras tendem à última, considerando-se que o Estado burocrático capitalista se constitui a partir de uma complexa burocracia que, dentre outros aspectos, visa à racionalização das atividades humanas mais variadas. Ora, Weber compreendia a burocratização como um tipo de poder, ou seja, um sistema racional em que a divisão do trabalho se processa de maneira racional em função de fins preestabelecidos (MORAES; FILHO; DIAS, 2003).

Mas, antes de partirmos para uma análise enfocada na dominação burocrática – pois esta apresenta proeminência em nossa pesquisa –, é importante discutir as outras duas tipologias propostas por Weber. No que toca à dominação carismática, sua extensão é maior

<sup>18</sup> A literatura da área apresenta algumas nuances quanto à nomenclatura deste tipo de dominação. No entanto, embora consideremos a relevância da racionalidade, iremos adotar, por predileção, o termo burocracia, por considerá-la como característica fundamental da sociedade capitalista. Não iremos desconsiderar, porém, a importância do termo “racional”, que será utilizado quando oportuno for.

e mais abrangente quando comparada à racional e à tradicional (JÚNIOR, 2010). Nas palavras de Weber (2015), essa forma de dominação se apoia na autoridade não racionalmente nem tradicionalmente fundamentada de personalidades concretas. Júnior (2010) complementa asseverando que o líder carismático exerce sua ação numa perspectiva ampliada, não respeitando e invadindo outros territórios, recrudescendo, a partir de sua intervenção, características irracionais da conduta humana. Podemos citar, como exemplo, a dominação exercida por redentores, profetas e outros heroísmos de qualquer espécie (WEBER, 2015).

De acordo com Júnior (2010), a dominação tradicional, como o próprio nome sugere, dá-se por meio da tradição e do apego a valores geracionais. Ela não é estruturada com base em uma hierarquia superior, escolhida profissionalmente, estando, pois, alicerçada em costumes tradicionais – familiares e/ou de grupos (JÚNIOR, 2010). Nesse tipo de dominação, todas as demandas se dirigem ao líder tradicional, e não ao corpo burocrático administrativo, como acontece com frequência em instituições capitalistas modernas (JÚNIOR, 2010). À guisa de exemplo, tem-se costumes familiares e/ou religiosos que são passados entre as gerações. Quer dizer que os sujeitos atribuem sentido à ação individual sendo influenciados por diferentes tipos de tradições e valores geracionais.

A terceira e última forma pura de dominação é aquela legitimada por meio da burocracia. Mostra-se preponderante nas sociedades capitalistas, uma vez que há um distanciamento da racionalidade material colimando atingir a racionalidade dita formal, em que o poder se torna mais previsível e mensurável. A respeito da dominação racional, Weber (2015) afirma que a validade de um poder de mando se expressa num sistema de regras racionais estatuídas que, como normas universalmente compromissórias, implicam a obediência na medida em que um indivíduo é “autorizado” a exigí-la. Essa forma de domínio legal ocorre por meio de empreendimentos contínuos dentro das funções públicas que são instituídas pelas leis e distribuídas pelas competências administradas de modo bastante diversificado (JÚNIOR, 2010).

Portanto, numa sociedade complexa cuja divisão do trabalho se intensifica<sup>19</sup>, recorre-se ao caráter burocrático como forma de legitimar a dominação. Como diria Júnior (2010),

<sup>19</sup> É interessante, aqui, fazer uma alusão ao entendimento de Émile Durkheim (2016) quanto à solidariedade orgânica. Nas sociedades capitalistas, exacerba-se o individualismo dos sujeitos, uma vez que há maior espaço para a pluralidade sob pena de uma menor sensação de pertencimento que até então predominava nas sociedades regidas pela solidariedade mecânica. Afora esse aspecto, há, no capitalismo, uma intensificação da

esta é a forma de dominar mais impessoal de todas, de maneira que o chefe legal estabelecido, ou as instâncias superiores, devem obrigatória e estatutariamente obedecer e respeitar o princípio da impessoalidade do direito, orientando suas condutas profissionais à luz desses pressupostos técnicos. O Estado capitalista é, então, aquele que exerce parte considerável da dominação burocrática, haja vista sua constituição, leis e ordenamento jurídico que circunscrevem as práticas sociais consideradas legítimas e aqueles passíveis de punição e/ou atitude coercitiva por meio do aparelho estatal.

Evidentemente, mesmo que a dominação racional e a burocracia exerçam função dominadora de forma bastante complexa, há de se considerar o espaço para a subversão. Ou seja, a racionalidade do domínio não exclui, por completo, a possibilidade de transformação das micro e macroestruturas. Caso isso fosse verdade, não existiriam, na história, experiências de revolução ou mesmo mudanças mais substanciais em sociedades mais complexas. Essa mesma regra se aplica às diferentes instituições modernas, na medida em que, embora prevaleça a dominação burocrática nas empresas capitalistas, é o indivíduo, quando do sentido que atribui à sua ação social, que se apresenta como determinante na manutenção ou na transformação de determinadas configurações e estruturas – iremos discorrer sobre isso mais à frente, ao tratarmos da teoria institucional sob uma ótica recursiva.

Nesse sentido, os mais diferentes tipos de instituições existentes na sociedade capitalista possuem, em sua lógica de funcionamento, a dominação burocrática como forma de influenciar a prática dos sujeitos. A educação e, conseqüentemente, as universidades, possuem estruturas burocráticas que determinam a divisão e a hierárquica do trabalho, tendo influência, inclusive, nas condutas de vida. Para Júnior (2010), a educação é o meio mais propício para garantir que o dominado aceite pacificamente sua condição e se submeta ao domínio burocrático exercido pelo outro ou pela instituição. Isto é, para além de possuir, em sua lógica de funcionamento, uma intensa burocracia que delimita as práticas coletivas, a universidade também é responsável por, dentro do aparato legal, certificar aqueles que, ao passarem por um processo burocrático de formação, encontram-se aptos a realizar diferentes atividades profissionais. E isso é imprescindível para um tipo de dominação que,

divisão do trabalho, sendo que, para manter a coesão social, recorre-se às leis e à burocracia objetivando estabelecer relações de hierarquia e dominação. Obviamente, são análises diferentes que não devem ser confundidas, mas a dominação racional lança mão da burocracia moderna como forma de manter a solidariedade que Durkheim chama de orgânica. Há proximidades em ambas as teorias sociológicas que, dentre outros aspectos, mostram-se interessantes para os estudos sociológicos.

na busca por sua legitimidade, utiliza-se de leis que garantem hierarquias e estratificações sociais variadas.

Percebe-se, dessa maneira, que, malgrado a relevância das micro e macroestruturas e, por consequência, das formas de dominação na ação social, é o sujeito, quando do sentido que atribui à sua própria prática, o principal responsável por manter ou modificar as instituições. E isso se dá por meio da legitimidade, pois condutas de vida que, na interpretação dos indivíduos, incorrem num caráter considerado ilegítimo, sujeitam-se a experienciar resistência que pode – ou não – desembocar numa transformação substancial de quaisquer estruturas. Mas, antes de abordarmos, de forma pormenorizada, a capacidade de agência dos indivíduos como determinante no processo de manutenção ou transformação das instituições, retomaremos os elementos teóricos da sociologia weberiana naquilo que diz respeito às tipologias da ação social.

## **2.2.2 Os tipos ideais da ação social**

Assim como as diferentes tipologias de dominação, Max Weber propõe tipos ideais da ação social que permitem ao pesquisador estabelecer precisões teóricas importantes na análise sociológica. Em síntese, a teoria weberiana propõe quatro tipologias, a saber: ação tradicional, ação afetiva, ação racional em valor e ação teleológica racional<sup>20</sup>. Esta é aquela que possui maior grau de racionalidade e, por conseguinte, situa-se na extremidade entre os tipos de ação orientados por um caráter racional, em oposição aos dois primeiros, que estão aquém do sentido definido pela sociologia compreensiva. Novamente, as intenções, ao se estabelecer tais pilares metodológicos, direcionam-se à precisão teórica indispensável ao rigor de quaisquer análises sociais sob a compreensão dos fenômenos por meio da teoria weberiana.

Destarte, a ação dita tradicional é aquela que Weber aproxima da imitação reativa, não sendo, por isso, considerada uma ação orientada pelo sentido (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016). Ela pode ser considerada estritamente tradicional na medida em que hábitos e costumes

<sup>20</sup> Na literatura da área podemos encontrar algumas variações nas nomenclaturas utilizadas para definir os tipos puros da ação social. No entanto, optamos por adotar as terminologias trazidas por Colliot-Thélène (2016) que, dentre outros aspectos, respeitam com fidelidade o rigor conceitual proposto inicialmente por Weber.



arraigados façam com que o sujeito aja de uma determinada forma, como uma reação a estímulos habituais (MORAES; FILHO; DIAS, 2003). Não há, assim, uma orientação baseada no sentido subjetivo, considerando-se que o agir parte de influências que não estão imbuídas de um entendimento racional.

Por sua vez, a ação afetiva é aquela que tem como motivação as emoções, das quais podemos citar a inveja, o orgulho, a vingança etc. (MORAES; FILHO; DIAS, 2003). Consonante Colliot-Thélène (2016), faz falta, aqui, a reflexão consciente dos objetivos últimos e da elaboração sistemática do comportamento. Noutras palavras, o sujeito não mensura, de forma racional, os objetivos a serem atingidos, nem tampouco as possíveis consequências de sua ação. “Devido a esta falta de reflexão, os comportamentos inspirados pela afetividade e pelas emoções se situam, segundo Weber, no limite, aquém da ação no sentido definido pela sociologia compreensiva” (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 85).

No tipo ideal definido como ação racional em valor, o sujeito age de acordo com mandamentos ou exigências que acredita serem dirigidas a ele, sem mensurar as implicações possíveis do seu agir (OLIVEIRA, 2008). Noutras palavras, o que distingue essa ação daquela teleologicamente racional é a falta de consciência, pelo agente, das consequências antecipáveis (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016). Para Moraes, Filho e Dias (2003), a ação social se torna racional com relação a valores quando o sujeito se orienta por fins últimos, agindo em consonância com valores e convicções próprias, porquanto acredita na legitimidade intrínseca de um comportamento justificável em si mesmo. “É o caso do cumprimento de um dever, de um imperativo ou exigência ditados por seu próprio senso de dignidade, por suas crenças religiosas, políticas, morais ou estéticas ou por valores nos quais acredita (justiça, honra, ética, fidelidade etc.)” (MORAES; FILHO; DIAS, 2003, p. 63).

A última das tipologias trazidas por Weber, intitulada de ação teleologicamente racional, concerne à busca, pelos indivíduos, “de fins refletidos, em função das suas expectativas relativamente às condições do mundo objetivo e aos comportamentos dos outros homens” (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 84). Nesse sentido, a ação social de um indivíduo ou grupo se torna teleologicamente racional quando ele, para atingir objetivos previamente definidos, lança mão dos meios mais adequados e necessários (MORAES; FILHO; DIAS, 2003). Quer dizer que o sujeito, quando de seu agir, avalia racionalmente as possíveis consequências de sua ação, a fim de utilizar expectativas e comportamentos dos objetos ou dos indivíduos

como meio para alcançar objetivos também racionalmente definidos (OLIVEIRA, 2008). No entanto, é preciso considerar que:

[...] insistindo sobre sua dimensão reflexiva, que concerne não somente à adaptação dos meios aos fins, mas também aos próprios fins, confrontados com outros fins possíveis e avaliados, ao mesmo tempo em que os meios, em função das consequências antecipáveis que resultariam de sua realização, Weber torce o rigor “racional” desse [...] tipo para mais além daquilo que atribuímos ordinariamente à ação instrumental (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 84).

Ora, as tipologias da ação social, como “exageros metodológicos”, constituem-se como instrumentos da análise social realizada pelo pesquisador. É certo que as definições trazidas por Weber não se pretendem exaustivas. A bem da verdade, são estabelecidas em função das necessidades das questões particulares do objeto de estudo (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016). Além disso, segundo Moraes, Filho e Dias (2003), muito raramente, a ação social está exclusivamente orientada por um ou outro dos tipos aqui classificados, pois são modelos conceituais puros. Weber, portanto, indica que, na realidade, a ação nunca se dá inteiramente em conformidade com um dos quatro tipos, sendo que sua combinação é a regra (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016).

Posto isso, as tipologias de dominação e da ação social se constituem como tipos ideias. Estes que, para a teoria weberiana, são instrumentos importantes da análise social. É a partir deles que o pesquisador consegue transformar uma realidade empírica em abstração conceitual. Ou seja, o tipo ideal é uma importante ferramenta para as análises sociológicas empreendidas sob a ótica da sociologia compreensiva. Acreditamos, pois, ser sobremaneira importante definir seu conceito, haja vista sua aplicabilidade neste estudo. Compreendendo a importância do tipo ideal para a nossa pesquisa, a seção subsequente se destina a uma análise mais aprofundada em consonância com a teoria weberiana.

### **2.2.3 O tipo ideal e sua aplicação na análise sociológica**

Para Vieira (1993), uma vez que a apreensão global da realidade social é impossível, o pesquisador deve delimitá-la, a partir dos aspectos que pretende investigar. “Portanto, a apreensão do objeto é simultaneamente sua própria construção, ou a objetificação da realidade social” (VIEIRA, 1993, p. 183). Tal procedimento resulta na reconstrução conceitual

dos fenômenos mediante a elaboração de tipos ideais. Estes, como exageros metodológicos, “permitem ao cientista encadear as ações sociais formando as ‘correntes de significado’, ou seja, o tipo ideal permite a compreensão da ação social racionalmente, mesmo que a ação considerada envolva-se em irracionalidades” (VIEIRA, 1993, p. 183). Isso significa que as tipologias propostas por Weber e apresentadas anteriormente neste ensaio constituem-se como exemplos das tipologias estabelecidas com vistas à compreensão sociológica. De acordo com Colliot-Thélène (2016, p. 57):

[...] O tipo-ideal não é uma forma de conceito ou de teoria inédita, mas uma interpretação do sentido da conceitualização nas ciências históricas e sociais. Esta interpretação, resolutamente construtivista, se opõe a toda concepção de conhecimento como reflexo, e, mais geralmente, a toda concepção realista (ou em outras palavras: substancialista) do valor cognitivo dos conceitos e das modelizações teóricas.

Depreende-se, então, que uma das preocupações de Weber relaciona-se às delimitações teórico-metodológicas indispensáveis à sociologia compreensiva. Como algo própria das Ciências Humanas, compreendemos, a partir da teoria weberiana, que não há como apreender a fenômeno em sua totalidade, tendo em vista que os meandros enredados nas relações humanas inviabilizam análises de caráter determinista. Recorrer aos tipos ideais concerne à delimitação do estudo e à reconstrução da realidade social a partir de tipologias que possibilitam a compreensão do objeto por meio de abstrações das manifestações expressas pelo fenômeno investigado.

A elaboração dos tipos ideais tem que ver, ainda, com a perspectiva analítica do pesquisador. Dada a complexidade das relações humanas e tendo em vista a impossibilidade de apreensão total e universal do fenômeno sociológico, torna-se incumbência do cientista elaborar tipologias que, de acordo com sua abordagem, possibilitem a compreensão do objeto de estudo. Quer dizer que “os conceitos desenvolvidos como tipos-ideais são reconhecidos por serem apenas meios elaborados pelo pensamento com o objetivo de ordenar um dado empírico abundante no qual são as questões do teórico que recortam o objeto” (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 58-59). Os pressupostos norteadores do pesquisador, bem como a questão de pesquisa tida como fundamental para a análise, definem as necessidades teórico-metodológicas que, conseqüentemente, circunscrevem as tipologias a serem elaboradas. Observa-se, portanto, que não há como definir, *a priori*, os tipos ideais mais apropriados para a investigação, uma vez que:

[...] sua capacidade heurística, ou seja, sua capacidade de arcar com a formulação de hipóteses causais concernentes às relações entre certos elementos da realidade decide, em cada caso, a pertinência de uma determinada construção tipo-ideal. Por sua vez, estas hipóteses devem ser confrontadas com a informação empírica disponível, e elas são consideradas, rejeitadas ou eventualmente modificadas em função das concordâncias ou discordâncias que dizem respeito a esta confrontação (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016, p. 59).

Em face da intrincada informação empírica que se manifesta nos fenômenos sociais, o investigador elabora as tipologias que considera mais adequadas à compreensão da realidade. Esse procedimento faz com que o desenvolvimento dos tipos ideais perpassa a análise dos dados, porquanto sua pertinência deve ser constantemente confrontada com as informações coletadas. Noutras palavras, não há como propor uma tipologia universal, considerando-se a profusão de fatores que influem nas práticas sociais. A pluralidade de elementos que conspiram ou combatem para dar forma ao que anteriormente chamamos de conduta de vida – e, obviamente, ao sentido subjetivo dado à ação social – não podem ser hierarquizadas, afastando o perigo de todo reducionismo determinista sem renunciar à explicação causal (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016).

Corroborar-se, dessa maneira, a impossibilidade de definir, *a priori*, quais seriam as tipologias mais adequadas à análise do fenômeno investigado. No entanto, esse cuidado metodológico oriundo da concepção weberiana não se opõe à insofismável necessidade de estabelecer relações de causalidade nas ações sociais. O ponto nevrálgico dessa perspectiva analítica se encontra no cuidado que o pesquisador deve possuir quando da análise e exposição dos dados. Os tipos ideais são ferramentas indispensáveis à sociologia compreensiva, porém, são erigidos sob a perspectiva do cientista, que elabora seus instrumentos de apreciação e coleta com base em intenções científicas próprias, que incluem, especialmente, sua formação, os objetivos preestabelecidos, a questão de pesquisa etc.

As tipologias podem ser consideradas como ferramentas importantes na teoria weberiana. Por isso, serão utilizadas como elementos basilares neste estudo, juntamente com o sentido subjetivo que os indivíduos atribuem à ação social. Para além das possibilidades metodológicas proporcionadas pela sociologia compreensiva e que se mostram em consonância com as intenções desta pesquisa, veremos, na seção subsequente, que as contribuições de Weber são em demasia importantes também para a teoria institucional. Esta que, à luz de diferentes teóricos, tem sido utilizada nos estudos referentes

às mais variadas instituições e ao processo de cristalização dos procedimentos que as permeiam. Relacionaremos, pois, a teoria weberiana com as contribuições da teoria institucional, uma vez que Max Weber é um dos sociólogos utilizados na área.

### **2.3 A TEORIA INSTITUCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE INSTITUCIONAL**

Antes de estabelecermos as relações fundantes entre a sociologia compreensiva e a teoria institucional, trataremos de alguns aspectos desta, com a finalidade de aclarar concepções importantes para a construção teórica desta pesquisa. Nesse sentido, podemos destacar que a teoria institucional vem sendo utilizada em estudos de diferentes áreas, tais como a economia, a sociologia, a ciência política, a administração etc., que visam ao entendimento da realidade social no cerne de sistemas como a família, o governo, as universidades, dentre outros (NASCIMENTO; RODRIGUES; MEGLIORINI, 2010). Em síntese, os estudos organizacionais têm, como objetivo precípuo, identificar o processo de estruturação com vistas à perenidade das organizações (CHAQUIME, 2019).

Podemos identificar, na literatura da área, diferentes vertentes analíticas para a teoria institucional – assim como supramencionado – das quais podemos mencionar a economia, a ciência política e a sociologia. Sob o entendimento de Scott (2007), as raízes dos estudos organizacionais têm se constituído de maneira rica ao longo dos anos, recrutando e incorporando fundamentos de estudiosos como Cooley e Mead, Veblen e Common, além de Marx e Weber. A despeito das multifacetadas abordagens, tem-se prevalecido o enfoque sociológico que, “ao valorizar propriedades simbólico-normativas das estruturas, abriu novas possibilidades para a pesquisa empírica, especialmente por expandir a compreensão sobre dimensões do ambiente e, conseqüentemente, sobre as relações interorganizacionais que ali ocorrem” (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005, p. 853). Haja vista a predileção, neste estudo, pela sociologia compreensiva, nosso arcabouço teórico se apresenta calcado na vertente sociológica – trataremos sobre isso em pormenores mais à frente neste capítulo.

Sob esse entendimento, a teoria institucional tem como pioneiro, na perspectiva sociológica, o cientista Philip Selznick (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005). Para Chaquime (2019), conquanto o autor reconhecesse que as organizações são projetadas com a finalidade de atingir metas específicas, sua principal contribuição diz respeito à inclusão da antropologia

e da psicologia nos estudos organizacionais. Selznick estabelece, em sua obra, a diferença analítica existente entre organização e instituição. Para ele, quando as organizações se tornam institucionalizadas, tendem a assumir um caráter especial e a alcançar uma competência distinta (SELZNICK, 1996). Portanto, a institucionalização pode ser definida como um processo que “ocorre numa organização ao longo do tempo, reflete suas peculiaridades históricas, construídas pelas pessoas que ali trabalharam, pelos grupos e pelos interesses criados e pela maneira pela qual mantêm relacionamento com o ambiente” (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005, p. 862).

No entanto, a definição supradita é alterada nos estudos que surgem na década de 1970. De tal sorte que, nas palavras de Carvalho, Vieira e Goulart (2005), as organizações perdem, à luz das novas abordagens, o relativo controle sobre o ambiente. Este que começa a receber uma noção ampliada, fundamental aos argumentos sustentados pelos neoinstitucionalistas. Percebe-se, portanto, uma cisão na teoria institucional, que se divide entre novo e velho institucionalismo. Mesmo que sejam identificadas, ainda, algumas similaridades nessas duas perspectivas teóricas, há de se destacar as diferenças conceituais sobretudo importantes para as abordagens analíticas que delimitam os estudos organizacionais. Desse modo, o neoinstitucionalismo surge “quando alguns sociólogos contestaram a distinção tradicional entre a esfera do mundo social e as esferas influenciadas por um conjunto de práticas associadas à cultura” (PEREIRA, 2012, p. 281).

Dentre as contribuições importantes dos neoinstitucionalistas, observa-se os estudos de DiMaggio e Powell (2005). Esses autores, ao introduzirem o conceito de isomorfismo, compreendem a institucionalização como um processo no qual as organizações que compõem o ambiente organizacional passam a agir de forma cada vez mais similar, com vistas a atingir legitimidade e, conseqüentemente, assegurar sua existência. Isso significa que, “nos estágios iniciais de seus ciclos de vida, os campos organizacionais apresentam uma diversidade considerável de abordagem e forma. No entanto, uma vez que um campo se torne bem estabelecido, há um impulso inexorável em direção à homogeneização” (DIMAGGIO; POWEL, 2005, p. 75). O isomorfismo pressupõe, então, que as instituições agem de maneira similar a outras instituições que, de alguma forma, ajustam-se ao ambiente em que se encontram (ROSSETTO; ROSSETTO, 2005).

O conceito proposto por DiMaggio e Powell (2005) se apresenta como uma ferramenta analítica útil para compreender a política e o cerimonial que permeiam parte considerável da vida organizacional na contemporaneidade. Considerando-se as pressões externas do ambiente, as instituições tendem a adotar práticas similares, objetivando assegurar sua legitimidade e sua existência no campo em que se encontram envolvidas. Acreditamos que os postulados dos autores se tornam importantes para as análises da institucionalização e, por consequência, das organizações complexas presentes num ambiente altamente influenciado pelas relações sociológicas. A noção ampliada do campo organizacional possibilita um olhar macrossocial, que se coaduna com a perspectiva de análise adotada nesta pesquisa – retomaremos isso na próxima seção. Sendo assim, DiMaggio e Powell (2005) afirmam que existem três mecanismos por meio dos quais ocorrem as mudanças isomórficas, a saber: isomorfismo coercitivo, isomorfismo mimético e isomorfismo normativo.

O isomorfismo coercitivo, como o próprio nome sugere, refere-se às forças coercitivas do ambiente, o que inclui as regulamentações governamentais e as expectativas culturais capazes de impor uniformidade às organizações (ROSSETTO; ROSSETTO, 2005). Podemos citar, aqui, o ordenamento jurídico e todos os aspectos normativos que regem uma determinada área de atuação. O Estado exerce, pois, papel fundamental nas coerções que influem na mudança isomórfica de um determinado campo e nas instituições que dele fazem parte. Mas o isomorfismo coercitivo desborda do aparato governamental e estatal e também diz respeito às pressões formais e informais oriundas da persuasão e da união em conluíus, por exemplo (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Não por acaso, essa forma de mudança isomórfica tem que ver com as diferentes tipologias de dominação e seus aspectos de legitimidade propostos por Weber – veremos, nesta tese, como a teoria institucional e as contribuições weberianas se complementam de forma importante para a análise institucional.

O isomorfismo mimético, por sua vez, relaciona-se à incerteza, uma vez que ela também influencia e encoraja a imitação (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Quando os objetivos ou as metas são ambíguos, ou, ainda, quando o ambiente cria uma incerteza simbólica ou as tecnologias organizacionais não são compreendidas satisfatoriamente, as instituições podem vir a tomar outras instituições como modelo (ROSSETTO; ROSSETTO, 2005; DIMAGGIO; POWELL, 2005). Imita-se aquelas práticas e procedimentos considerados legítimos dentro de

um campo organizacional como forma de lidar com o caráter incerto que o perpassa, na tentativa de assegurar a aceitação social e, obviamente, a existência perante as vicissitudes. Mais uma vez, constata-se que, dentro de um ambiente, as organizações são influenciadas por elementos externos que moldam suas práticas.

No tocante ao isomorfismo normativo, este se origina primeiramente à profissionalização (ROSSETTO; ROSSETTO; 2005). As categorias profissionais também se sujeitam às mesmas pressões coercitivas e miméticas anteriormente descritas. Além disso, embora diversos tipos de profissionais dentro de uma organização possam diferir uns dos outros, eles apresentam muita semelhança com seus pares noutras organizações (DIMAGGIO; POWELL, 2005). E isso tem consequências no arranjo institucional que ocorre no bojo das instituições. Nesse sentido, dois aspectos são fontes importantes no isomorfismo normativo, quais sejam, “o apoio da educação formal e da legitimação numa base cognitiva produzida por especialistas universitários e a constituição de redes profissionais que perpassam as organizações por meio das quais novos modelos são rapidamente difundidos” (DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 80).

Para além das contribuições teóricas atinentes às especificidades da mudança isomórfica, destacamos, ainda na abordagem neoinstitucionalista, os postulados de Tolbert e Zucker (1999). Ao passo que determinadas ações passam a se tornar hábito dentro de uma organização, o sentido altamente subjetivo dado pelo indivíduo ao seu agir dá lugar à generalização (PEREIRA, 2012). A esta, dá-se o nome de *objetificação* que, gerada a partir da *habitualização* pode, por fim, levar à *sedimentação* (PEREIRA, 2012), estágios importantes do processo de institucionalização. Sob esse entendimento, ao se introduzir uma inovação no seio institucional, cria-se a necessidade de que as ações individuais passem a se tornar hábito. Este que, generalizável, pode ser realizado por quaisquer indivíduos, de sorte que o ímpeto pela difusão acontece mais por aspectos normativos do que por aqueles meramente imitativos.

Dito isso, constata-se que a teoria institucional, à luz do novo institucionalismo, possui multifacetados pilares teóricos que, por certo, se mostram em demasia importantes para a análise das organizações. Todavia, demos atenção especial às contribuições de DiMaggio e Powell (2005) e Tolbert e Zucker (1999), pois compreendemos que os conceitos trazidos pelos autores se coadunam com a matriz de análise desta pesquisa, isto é, a sociologia



compreensiva weberiana. Impelidas por forças externas que tendem à objetificação, as ações individuais que perpassam as organizações, sob nosso entendimento, devem ser analisadas na medida em que os sujeitos são os principais responsáveis pelas práticas institucionais. É no cerne da ação social que está situado, pois, o objeto principal do nosso estudo. Acreditamos que, no sentido subjetivo atribuído pelos indivíduos ao seu agir, encontraremos explicações causais importantes e aprofundadas para a análise do processo de institucionalização. É exatamente isso que vamos discutir em pormenores na seção subsequente.

#### **2.4 INTERSECÇÕES ENTRE A TEORIA INSTITUCIONAL E A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA: perspectivas de análise para a pesquisa**

Ao analisarem o desenvolvimento histórico da teoria institucional, Carvalho, Vieira e Goulart (2005) identificam um caráter conservador proveniente do novo institucionalismo. Neste, “o ambiente abandona a noção de territorialidade e volta-se para setores, áreas, indústria, campo. Os valores são compartilhados nessas dimensões e penetram as organizações, independentemente de avaliações morais ou racionais” (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005, p. 866). Tal concepção teórica, de acordo com os autores, sugere que as organizações se apresentam sobremodo subsumidas às forças que definem o ambiente. O conceito de isomorfismo, a título de exemplo, seria uma vertente analítica que recrudesce o valor das pressões externas em detrimento do poder de agência das instituições. Como defesa a esse determinismo, uma nova versão da teoria institucional busca refúgio no território ainda incerto do cognitivismo (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

Nesse sentido, Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005) defendem o neoinstitucionalismo e asseveram que a crítica referente ao seu suposto caráter conservador está mais relacionada a leituras parciais. Identificam, ainda, que a nova teoria institucional é capaz de analisar o processo de conformidade das instituições dentro do campo organizacional sem desconsiderar a mudança como elemento importante do processo de institucionalização. Propõem, assim, a abordagem recursiva:

Por fim, tem-se que o processo de institucionalização, se considerado o seu estado recursivo tal como defendemos aqui, não pode ser plenamente apreendido sem que a interpretação da ação seja evidenciada como o aspecto que possibilita o seu desenvolvimento. A interpretação é o mecanismo operacional, de natureza

cognitivo-cultural, da recursividade inerente à institucionalização. É o que desencadeia a reciprocidade entre estrutura e agência, uma vez que ação, seguindo a tradição weberiana, pressupõe processamento de estímulos externos, ou seja, significação. Nessa perspectiva, fixar qualquer direção causal à relação da estrutura com a ação se revela uma posição precipitada, para não dizer ingênua (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005, p. 26).

Quer dizer que o processo de institucionalização, à luz da abordagem recursiva, tem que ver, necessária e especialmente, com a interpretação dada pelos sujeitos a quaisquer elementos que delimitam o ambiente organizacional. Noutras palavras, é o sentido subjetivo atribuído à ação social – numa leitura estritamente weberiana – o objeto no qual devem se assentar as análises almejando identificar processos de cristalização ou mudança no seio das instituições. Apesar da crítica de Carvalho, Vieira e Goulart (2005) a essa perspectiva analítica que os autores chamam de cognitivista e que definem como terreno ainda tempestuoso e incerto, acreditamos que os postulados do neoinstitucionalismo, se considerada a recursividade proposta por Machado-da-Silva, Fosenca e Crubellate (2005), podem abarcar a complexidade do processo de institucionalização num meio-termo que considera a conformidade em que as organizações estão sujeitas no campo organizacional sem perder de vista a capacidade de mudança que possuem os indivíduos como força motriz de toda e qualquer instituição.

Nesse prisma, os princípios da teoria institucional sugerem que, em vez de serem entendidas simplesmente como focos de determinação, as organizações devem, em verdade, ser vislumbradas como condição para a manifestação de estruturas sociais e da capacidade de agência, podendo reproduzir ou recriar essas mesmas estruturas, ao passo que os sujeitos se expressam e se constituem como atores sociais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005). Mesmo que o ambiente organizacional exerça tal força externa capaz de impelir as instituições à mudança isomórfica, ou seja, à conformidade, qualquer que seja a influência a nível macrossocial só terá efeito concreto no momento em que os sujeitos atribuírem sentido à sua ação individual e, assim, efetivamente agirem. Acreditamos que pressões extrínsecas resultam naqueles tipos de isomorfismo propostos por DiMaggio e Powell (2005). Aliás, as condutas de vida, sob o entendimento weberiano, se relacionam às dinâmicas e estruturas das esferas de ação e têm influência decisiva na agir socialmente orientado. No entanto, é o indivíduo, quando atribui sentido subjetivo à sua capacidade de agência, que pode, por meio de suas práticas, contribuir para o processo de

institucionalização, podendo, ele mesmo, contribuir para o oposto, isto é, para a *desinstitucionalização* ou para uma efervescência que pode culminar em mudanças mais estruturais.

As contribuições de Tolbert e Zucker (1999), por sua vez, também se mostram importantes, porque, atentando-se ao que ocorre no cerne institucional, destaca-se que a institucionalização passa por aquilo que os autores denominam de objetificação. Trata-se do estágio no qual determinadas práticas não mais se orientam estritamente pela subjetividade<sup>21</sup>, adquirindo um caráter generalista. Ou seja, os procedimentos de alguma atividade se objetificam e podem, assim, ser reaplicados por qualquer indivíduo, sem depender tão estritamente de significações mais homogêneas que os sujeitos atribuiriam ao seu agir. Daí que, nesse processo, as tipologias weberianas que legitimam a dominação, como a burocracia da sociedade capitalista, constituem-se como ferramentas relevantes de análise. Ora, na transição da habitualização para a objetificação – e, conseqüentemente, também para a sedimentação – há aspectos atinentes à teorização, à normatização e, obviamente, à burocratização de práticas até então inovadoras dentro de uma organização, fazendo com que o sentido subjetivo dado à ação social esteja mais imbuído de racionalidade formal, afastando-se da racionalidade material<sup>22</sup>.

Sendo assim, as aproximações entre a teoria institucional – mormente as concepções de alguns estudiosos do neoinstitucionalismo – e a sociologia de Max Weber possibilitam uma aprofundada análise do processo de institucionalização. Orientando-nos por uma abordagem recursiva, nos moldes daquela proposta por Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), compreendemos que são os sujeitos os principais responsáveis pelas transformações que acontecem dentro de uma instituição. Transformações estas que podem ser orientadas pelo isomorfismo ou mesmo pela necessidade de mudança e inovação. Certamente, as influências macrossociais, considerando-se o ambiente organizacional e, conseqüentemente, as condutas de vida, exercem papel decisivo na cristalização de procedimentos no interior das organizações. No entanto, ter em vista as forças externas, o que inclui analisar seus signos,

<sup>21</sup> Entendemos que toda ação social passível de ser apreendida pela sociologia weberiana possui um sentido subjetivo atribuído pelos sujeitos. Logo, agir em razão de normatizações ou burocracia não implica a ausência de subjetividade. O que estamos afirmando, na verdade, é que os procedimentos institucionais, no estágio da objetificação, encontram-se mais burocratizados e, por conseguinte, objetificados, viabilizando a generalização.

<sup>22</sup> A distinção entre racionalidade formal e racionalidade material tem que ver com a noção de previsibilidade. Pois a segunda está mais orientada a exigências de natureza ética, política, utilitária, hedonista etc., não podendo ser avaliada em termos contábeis ou altamente previsíveis (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016).

suas simbologias e suas formas, não significa desconsiderar o papel dos sujeitos e da própria instituição no processo de institucionalização de suas práticas. Tampouco, sob a abordagem recursiva, desconsideramos as influências proveniente do poder, da dominação e de outros aspectos que podem, de fato, engendrar mudanças e cisões em ambientes organizacionais.

Diante disso, situamos nossa perspectiva analítica tendo como matriz epistemológica a sociologia compreensiva e, conseqüentemente, a ação social como objeto precípua de análise. Lançando mão da teoria institucional e de contribuições relacionadas à conceituação do ambiente organizacional, esta pesquisa procura identificar o sentido subjetivo atribuído ao agir e como ele se molda por meio de forças internas e externas às instituições. Isso significa que, nosso estudo, muito embora procure observar as condutas de vida e outros aspectos macrossociais, volta suas apreciações para os indivíduos que compõem as universidades. Pois, para nós, seria ingênuo analisar o ambiente organizacional e suas estruturas sem considerar o elemento fundamental em que tais influências se concretizam, a saber, a ação social. São os indivíduos – e somente eles – os responsáveis por legitimar ou deslegitimar toda e qualquer prática institucional. Outrossim, as instituições e o processo por meio do qual determinados procedimentos adquirem cristalização têm que ver, em especial, com a compreensão do sentido subjetivo atribuído à ação social.

## **2.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSAIO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOBRE A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E SOBRE A TEORIA INSTITUCIONAL: uma síntese**

Certamente, o fenômeno da institucionalização é bastante intrincado e compreende variados fatores. As análises desse processo que se pretendam universais ou deterministas tendem ao equívoco ou, em certo grau, à superficialidade. Em razão da complexidade das Ciências Humanas e, por extensão, das instituições como espaços que se perfilam a partir da ação humana, acreditamos que as apreciações dos dados nesta investigação devem considerar a impossibilidade de compreender o objeto de estudo em sua totalidade, esgotando as probabilidades de relações causais. Reiteramos, portanto, que não é intenção desta pesquisa propor análises engessadas ou que desconsiderem a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de incorporação dos cursos a distância na rotina institucional.

Assim, discutimos, neste capítulo, pressupostos que compõem as contribuições teóricas presentes na obra de Max Weber. Entendendo a ação social como passível de ser apreendida pela compreensão, definimos nosso objeto de estudo para, a partir dele, delimitarmos as análises que serão empreendidas nesta tese. Como forma de identificar as relações de causalidade que influem no sentido subjetivo que os indivíduos atribuem ao seu agir, discutimos sobre as tipologias da ação social e sobre os tipos ideais de dominação, atentando-nos à burocracia como racionalidade formal que possui alta influência na contemporaneidade. Também destacamos o tipo ideal como ferramenta importante para investigar fenômenos sociais, colimando estabelecer maior ou menor aproximação a partir de abstrações teóricas – ou “exageros metodológicos” – da realidade.

Sobre a teoria institucional, fizemos uma revisão bibliográfica relacionada a alguns dos principais institucionalistas, estabelecendo diferenças importantes naquilo que podemos denominar de velho e novo institucionalismo. Lançando mão de contribuições teóricas específicas, apresentamos o conceito de ambiente organizacional e, por consequência, as forças externas do campo que agem sobre a mudança isomórfica. Também à luz do neoinstitucionalismo, apresentamos os diferentes graus que compõem o processo de institucionalização e como uma dada atividade considerada inovadora no cerne das organizações caminha rumo à sedimentação, grau em que há efetiva cristalização dos procedimentos relativos a variadas atividades humanas.

Por fim, estabelecemos as intersecções entre a sociologia compreensiva e a teoria institucional. Mostramos que existem proximidades entre essas duas matrizes de análise, pois, na abordagem recursiva, é o indivíduo – e somente ele – o responsável por legitimar ou deslegitimar quaisquer práticas dentro de uma instituição. Isto é, muito embora existam forças externas advindas do campo organizacional e que exercem pressão no bojo das organizações, é o sujeito, no momento em que atribui sentido subjetivo à sua ação social, que irá concretizar qualquer influência por ele sofrida. Logo, as condutas de vida e o campo no qual uma instituição se encontra apresentam-se como abstrações e símbolos que influem diretamente nas práticas institucionais. No entanto, esses aspectos só podem ter impacto a partir da interpretação dos sujeitos. E é exatamente por isso que nossa pesquisa enfoca a ação social e os aspectos que se relacionam com o sentido subjetivo dado pelos indivíduos ao seu agir.

## **Capítulo 3**

# **A CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL**

### **3.1 INTRODUÇÃO**

No intuito de analisarmos o processo de institucionalização da educação a distância, propomos, neste capítulo, a apresentação de um tipo ideal que perfila a condição da modalidade no interior das instituições públicas. Tendo, como matriz epistemológica, a sociologia compreensiva de Max Weber, para nós, a abstração da realidade social em tipologias que permitam compreender e analisar o fenômeno se torna imprescindível para estabelecermos relações de causalidade. Buscamos, então, observar quais são as características proeminentes no âmbito do Sistema UAB a fim de apreender a padronização que ele gera na EaD pública. Esta tese segue o esforço analítico de, primeiramente, descrever o objeto, isto é, compreendê-lo, para, posteriormente, explicá-lo por meio de construção teórica. Os dados que apresentamos neste capítulo foram coletados em análises documentais e nas entrevistas e questionário com docentes, discentes e gestores que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB.

Posto isso, o capítulo se inicia com uma discussão voltada ao processo histórico de desenvolvimento da EaD. Partindo de uma visão mais ampla, pretende-se observar como a modalidade se desenvolveu no cenário internacional para, em seguida, compreendermos as implicações para a expansão dos cursos a distância no Brasil. Esse panorama é fundamental, porque nos permite aclarar as influências que foram decisivas na configuração da EaD brasileira. Observa-se, assim, que as propostas de uma universidade aberta nacional remontam à década de 1970, baseadas nos modelos de instituições com finalidade única que surgiram no mesmo período em outros países, sobretudo na Europa. Tais discussões culminam na elaboração do Sistema Universidade Aberta do Brasil como principal política pública de fomento à EaD nas universidades.

Exercendo pressões externas que tendem ao isomorfismo, o financiamento dos cursos a distância, a partir de um modelo bem definido e preestabelecido, permite-nos a elaboração de um tipo ideal enquanto ferramenta analítica para compreender a condição dos cursos a distância nas universidades. A UAB acaba por padronizar o modelo de EaD, de tal maneira

que é possível verificar similaridades nas multifacetadas propostas, independentemente das nuances que também estão presentes. Exatamente por isso, debruçamo-nos sobre a constituição de tipologias concernentes à estrutura e elementos organizacionais, à configuração do trabalho docente e ao modelo de distância. Sem desconsiderar as especificidades de cada contexto que, decerto, podem destoar de algumas definições apresentadas, nosso tipo ideal se constitui como ferramenta para analisar a condição da EaD, possibilitando averiguar, mais à frente, relações de causalidade que perpassam o fenômeno.

No que respeita à estrutura do capítulo, iniciamos com uma apresentação teórica do desenvolvimento da EaD, abordando experiências internacionais. Depois disso, partimos para uma apreciação diretamente enfocada nas propostas de criação de uma universidade aberta brasileira que culminam na elaboração de uma política pública de fomento voltada à modalidade. Em seguida, definimos o Sistema UAB para, posteriormente, estabelecermos um tipo ideal a respeito da modalidade. Elaboramos tipologias que nos permitem compreender a estrutura e elementos organizacionais, a configuração da docência e o modelo de distância nas universidades públicas. Seguindo a perspectiva weberiana, é somente ao fim da análise que podemos nos aproximar daquele tipo ideal como abstração do fenômeno investigado. Por último, ainda neste capítulo, propormos algumas considerações parciais.

### **3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: desenvolvimento histórico**

Para as análises pretendidas é importante retomar o processo histórico de desenvolvimento da EaD com vistas a identificar o cenário que culmina em sua expansão no Brasil. Esse mapeamento nos parece necessário, na medida em que perfila o percurso dos modelos e das ofertas de cursos a distância, bem como sua íntima relação para com as transformações das assim chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)<sup>23</sup> – não apenas as digitais. Na literatura da área, não há um amplo consenso no que diz respeito às principais gerações que marcam a história da EaD. Taylor (2001), por exemplo, entende que a modalidade pode ser dividida, sem grandes pormenores, em cinco gerações distintas, a

<sup>23</sup> Acreditamos que existe uma diferença significativa entre as siglas TDIC e TIC. Esta abrange aquela, posto que compreende tecnologias analógicas e digitais. Assim, quando utilizamos a sigla TDIC, referimo-nos mais especificamente às tecnologias que surgem e se desenvolvem de maneira acelerada na sociedade contemporânea, baseando-se nos recursos e possibilidades digitais.

saber: primeira geração, baseada no modelo por correspondência e na tecnologia impressa; segunda geração, baseada no modelo multimídia e nas tecnologias de áudio, vídeo e impressa; terceira geração, baseada nas aplicações de telecomunicação que propiciam a oportunidade de comunicação síncrona; quarta geração, baseada no modelo flexível de aprendizagem e na internet e; quinta geração, essencialmente derivada da quarta geração, baseada em capitalizar as possibilidades da internet e da *web*, incluindo as tecnologias móveis.

Em que pesem as diferenças existentes no mapeamento histórico de cada uma das variadas abordagens de estudiosos que se debruçam sobre pesquisas da área, observa-se algumas similaridades. Dentre elas, cita-se o enfoque nas tecnologias da época como principal elemento para definir a expansão e as transformações da EaD. Nesta tese, optamos por detalhar as gerações trazidas por Moore e Kearsley (2007). As discussões de lavra desses autores também valorizam o desenvolvimento tecnológico, colocando-o como principal marco do percurso histórico em que a modalidade se mostra envolvida ao longo dos anos. Diante disso, podemos dividir o desenvolvimento da EaD, sob a ótica de Moore e Kearsley (2007, p. 25), da seguinte forma:

A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas *universidades abertas*. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real e a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente dessa educação a distância envolve ensino e aprendizado on-line, em casses e universidades *virtuais*, baseadas em tecnologias da internet.

Analisando o desenvolvimento da modalidade percebemos que, a despeito de sua longa existência, sobretudo no cenário internacional, ela se disseminou no Brasil somente nas últimas décadas (MILL; SANTIAGO; NEVES, 2008). Alves (2011) afirma que, provavelmente, as primeiras experiências brasileiras de EaD tenham ficado sem registro, considerando-se que os dados mais antigos são do início do século XX. Na perspectiva de Mill (2016), a história da modalidade no país assume quatro períodos, divididos da seguinte forma: Pré-1996; de 1996



a 2005; de 2005 a 2015; e Pós-2015<sup>24</sup>. O primeiro deles é aquele que antecede a introdução da EaD na legislação brasileira, anteriormente à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Nessa época, encontra-se algumas experiências mais pontuais, outras mais abrangentes e significativas. Ainda para Mill (2016, p. 434-435):

A análise da EaD nesse período revelaria, por exemplo, as muitas tentativas de dar a merecida importância que a modalidade requer. Revelaria, também, as muitas frustrações ou limitações vividas pelos educadores que acreditavam na EaD como forma adequada de educar pessoas impossibilitadas da formação típica da modalidade presencial. Essas experiências, discussões, frustrações e investimentos desembocaram, afinal, na inclusão da EaD na legislação. A LDB foi um passo essencial, e em seguida vieram os decretos, portarias e outras normatizações, todos importantíssimos para a regulamentação e consolidação da EaD como modalidade de formação de qualidade.

Sabe-se que, anteriormente à instituição das bases legais, os cursos a distância brasileiros limitavam-se a propostas mais tímidas ou a projetos específicos, como aqueles levados a cabo durante o período da ditadura militar. Resumiam-se, como dito, a experiências pontuais, com outras mais abrangentes e significativas que, no entanto, não consolidaram a EaD como alternativa educacional institucionalizada, especialmente nos níveis de graduação e de pós-graduação. Há, assim, um descompasso importante quando comparamos o desenvolvimento da modalidade no Brasil com outras realidades, como a dos Estados Unidos e a da Europa no geral. Somente após a instituição das bases legais é que os cursos a distância passam a se desenvolver de forma mais acentuada e estruturada no período entre 1996 e 2005. Além do avanço na legislação, a EaD passa a ser considerada, paulatinamente, como estratégia para a democratização da formação educacional brasileira. Trata-se de um momento bem mais favorável à modalidade no País, ajudando a “configurar um cenário de grande expansão da oferta de vagas, seja da graduação ou especialização (lato sensu), seja em instituições públicas ou privadas” (MILL, 2016, p. 437).

É nesse período que também surgem, segundo Mill (2016), algumas experiências importantes, quais sejam: o projeto Veredas em Minas Gerais, voltado à formação superior de professores da rede pública mineira, envolvendo a Secretaria Estadual de Educação e 18 universidades entre federais, estaduais e privadas; a implementação e desenvolvimento, no

<sup>24</sup> As considerações do autor tratam especificamente do cenário que se configurava em 2015, ante a crise econômico-política da época e, por consequência, os cortes dos investimentos em educação. Ainda que, entre as discussões do artigo e a confecção desta tese haja um intervalo de 5 anos, consideramos que o cenário ainda é crítico para a EaD. De modo que as afirmações de Mill (2016) se aplicam, em grande medida, à atual conjuntura.

estado de Mato Grosso, do primeiro curso de graduação a distância no Brasil, voltado à formação dos professores da rede pública, por meio do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, numa parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade do Estado de Mato Grosso e a Secretaria Estadual de Educação; e o consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro), formado por 6 universidades públicas e 1 centro universitário em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, direcionado à interiorização do ensino superior, oferecendo cursos de graduação a distância para todo o estado.

A partir dessas experiências significativas para a EaD nacional, verifica-se, no período de 2005 a 2015, o surgimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Mill (2016) destaca a continuidade da expansão de propostas na modalidade, que passa a ganhar maior credibilidade e investimento público. Especificamente em 2005, com a criação da UAB, observa-se o surgimento de um robusto programa de formação em nível nacional e um sistema de formação em nível superior (MILL, 2016). As instituições públicas, em razão dos editais de fomento e da profusão de recursos destinados à EaD, passam a organizar propostas na modalidade que impulsionam o crescimento dos cursos a distância, incorrendo num aumento da produção científica e contribuindo para a quebra de muitos paradigmas. É também no período de 2005 a 2015 que Mill (2016) identifica a ascensão e os indicadores de queda dessa política, gerando incertezas quanto à continuidade e os destinos da EaD pública no Brasil. Os cortes no financiamento geraram uma série de percalços que, ainda hoje, obnubilam os caminhos que serão percorridos pela modalidade nas próximas décadas.

### **3.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA: Sistema Universidade Aberta do Brasil**

Verifica-se que, historicamente, outras iniciativas antecedem a criação de um Sistema que, dentre outros aspectos, fomenta a EaD pública no Brasil. Tomando emprestadas as palavras de Costa e Pimentel (2009), a partir da década de 1970 surgem, com frequência, várias discussões no poder federal sobre a necessidade de incluir, nos sistemas de educação superior pública, imensa população marginalizada, em especial aquela oriunda das pequenas cidades interioranas. Esse debate passa a entender a pertinência da EaD como ferramenta para aumentar e ampliar o acesso educacional. As iniciativas do poder público, portanto,

começam a conceber ideias em torno da criação de uma universidade aberta brasileira (COSTA; PIMENTEL, 2009). Destaca-se que:

As discussões sobre a necessidade de uma ação de grande porte na área de educação superior a distância, nos anos compreendendo mais de três décadas 1970-2005, ocorreram no congresso nacional, nas universidades públicas e no poder executivo. No caso do congresso nacional, vale revisar algumas iniciativas desses tempos, e no caso das universidades públicas, ressaltar a relevância do movimento denominado UNIREDE, que congregou nos anos 1999-2005 mais de 50 Universidades Federais e Estaduais em prol do movimento de criação de uma ação pública na área de educação a distância (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 73).

À época, são concebidas, em discussões do poder legislativo brasileiro, ideias e projetos para uma universidade voltada à EaD, especificamente nos moldes das propostas europeias que figuraram de forma significativa na década de 1970. Conforme afirmam Costa e Pimentel (2009), até 1991, foram muitas as iniciativas buscando estabelecer, em bases nacionais, um programa de educação superior a distância. Cita-se projetos visando à elaboração de uma universidade aberta que, muito embora arquivados, demonstram o interesse do Brasil em investir de forma massiva e abrangente na EaD. Pois esta modalidade, como já afirmamos, mostra-se alinhada aos objetivos de interiorização e democratização do acesso educacional. E, historicamente, vê-se que os cursos a distância, assim como Moore e Kearsley (2007) destacam, têm relação para com a redução das desigualdades e a oferta de educação àqueles que, por motivos diversos, não são atendidos pela formação presencial.

Segundo Costa (2012), as ideias e discussões que conduzem à criação do Sistema UAB evidenciam que houve, inicialmente, a intenção de conceber uma instituição específica para a oferta de cursos a distância, planejada exclusivamente para a modalidade. No entendimento de Moore e Kearsley (2007), o final da década de 1960 e o início da década de 1970 marcam um período de importantes mudanças na EaD, resultantes de experiências com novas formas de organização da tecnologia e de recursos humanos, levando a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação. Conforme os autores, eclodem, nessa época, algumas experiências importantes na modalidade, por meio da criação de instituições com finalidade única (MOORE; KEARSLEY, 2007). Esse modelo de universidades que, por meio de uma abordagem sistêmica, dedicam-se unicamente ao oferecimento de cursos pela modalidade de EaD, acaba por influenciar diversos outros países que buscam organizar suas próprias propostas.

Sendo assim, o desenvolvimento da modalidade nas décadas de 1960 e 1970, no cenário mundial, assume duas perspectivas distintas e notórias. Nas palavras de Costa (2012), a primeira diz respeito ao surgimento de universidades abertas e a distância direcionadas especificamente à EaD, como a *Open University* (OU) do reino Unido e a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) da Espanha. A segunda perspectiva, por sua vez, compreende as instituições classificadas como do tipo “integrado” ou *dual-mode*, que operam, concomitantemente, na oferta regular de ensino presencial e na EaD (BELLONI, 2003). No Brasil, apesar de terem surgido propostas, na década de 1970, de universidades abertas nos moldes daquelas com finalidade única presentes na Europa durante o mesmo período, adota-se, com a criação do Sistema UAB, um modelo no qual instituições públicas, com atuação regular na oferta de cursos presenciais, passam também a oferecer propostas de EaD. Para Belloni (2003), a tendência provável das transformações no ensino superior em geral, no que se refere à integração das tecnologias digitais e às formas mais abertas de aprendizagem, aponta para a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância. Mesmo que esse modelo possa implicar em ganhos para as universidades, há de se considerar os distintos óbices que podem se originar dessa incorporação, por vezes súbita, da EaD no seio institucional.

O Sistema UAB é, portanto, o principal responsável por fomentar cursos a distância em Instituições Públicas de Ensino Superior, além de apoiar pesquisas em metodologias inovadoras respaldadas por tecnologias na modalidade. Ele também incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial (ONODY; ALBUQUERQUE; LIZARELLI, 2020). Segundo Ferreira e Carneiro (2015), a UAB foi concebida com o objetivo de expandir a oferta de cursos superiores pela EaD, tendo, por modelo: (i) a agregação consorciada de instituições públicas; (ii) o fomento parcial de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, além de recursos destinados ao custeio, pela Capes; (iv) o apoio dos já referidos polos presenciais mantidos por estados, municípios ou, em menor número, pelas próprias instituições; (v) o uso de recursos de mediação pedagógica virtual e materiais didáticos em mídias impressas e/ou digitais; e (vi) o suporte acadêmico de professores e tutores, remunerados pela Capes por meio de bolsas de estudo e pesquisa.

O Sistema UAB foi implantado por meio do Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) buscando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação em nível superior. Ele foi arquitetado a partir do modelo de universidades abertas estrangeiras, sob a gestão da então SEED/MEC, constituindo-se de um modelo de IPES, com atuação regular no ensino presencial, que se credenciam no MEC e aportam TDIC para o desenvolvimento e a oferta de cursos a distância (FERREIRA; MILL, 2014). No entanto, por meio da lei Nº. 11.502 de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), amplia-se as competências da Capes que, atualmente, é a mantenedora do Sistema UAB (COSTA; PIMENTEL, 2009). Costa (2012, p. 287) afirma que:

A primeira ação voltada para a oferta educacional no âmbito da UAB foi a implantação do projeto-piloto do curso de graduação em Administração, em parceria com o Banco do Brasil e demais bancos estatais. Esse projeto conta com a participação de dezoito universidades federais e sete estaduais que iniciaram, no segundo semestre de 2006, o trabalho pedagógico com os alunos selecionados em um processo seletivo próprio, com abertura de 10.000 (dez mil) vagas distribuídas para as mais diversas regiões do país. Desse processo seletivo somente puderam participar funcionários do Banco do Brasil e funcionários públicos da esfera federal, estadual ou municipal.

É, porém, somente em dezembro de 2005 que, após vários embates, o MEC, por meio da SEED, publica o edital número 1 organizado em partes A e B, sendo a primeira referente à candidatura de projetos para sediarem polos de apoio presencial e a segunda voltada às IPES para que oferecessem propostas de cursos na modalidade a distância (COSTA; PIMENTEL, 2009). Vale salientar que os polos são unidades acadêmico-operacionais instaladas para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas (BRASIL, 2017b). Nesses espaços ocorrem atividades diversificadas, como grupos de estudo, práticas laboratoriais de conteúdos específicos, discussões e avaliações presenciais, orientação pedagógica, acesso ao acervo disponível na biblioteca etc. (VELOSO; MILL, 2018). Sob a ótica de Andrade (2013), o que é proposto para o discente fazer num polo de apoio presencial está definido no projeto pedagógico do curso oferecido. Entretanto, o que nos interessa, nesta pesquisa, é compreender que esses locais se constituem como parte fundamental do modelo instituído pelo Sistema UAB. E é de responsabilidade dos estados e municípios garantir a infraestrutura e os recursos humanos e tecnológicos necessários à manutenção dos polos, com a finalidade de oferecer os cursos a distância organizados pelas IPES parceiras.

Diante disso, para além de ser um modelo definido como central-polos (MILL, 2012), o Sistema UAB, muito embora tenha se baseado em propostas de universidades abertas estrangeiras, não foi concebido como uma instituição de finalidade única. Em vez disso, implementou-se políticas e estratégias que culminaram na adoção de um sistema que integra as IPES para a oferta de EaD (COSTA, 2012). Outrossim, como afirmam Ferreira e Mill (2014), diferentemente do que sugere a sua nomenclatura e também de forma distinta das universidades homólogas internacionais (como a OU e a UNED), o Sistema UAB não se constitui como uma instituição de ensino de caráter aberto ou a distância, mas de um sistema de IPES que se voltaram à oferta de cursos a distância. O fomento à EaD pública brasileira, portanto, estabelece e incentiva o modelo que Belloni (2003) intitula de *dual-mode*, misto ou integrado. Por outras palavras, são instituições que se enquadram na classificação que podemos chamar de integrada, atuando, ao mesmo tempo, na educação a distância e na educação presencial (ARAÚJO; FREITAS, 2013).

Esse modelo também chamado de misto, em sua essência, tende a ser produtivo, na medida em que possibilita, dentre outros elementos, a obtenção de um *feedback* imediato dos cursos e uma maior credibilidade no campo da educação (BELLONI, 2003) – pois são universidades já legitimadas no ambiente organizacional. Ademais, como já destacado, a integração entre a EaD e a educação presencial pode gerar efeitos de sinergia positivos (BELLONI, 2003), estimulando a utilização de recursos tecnológicos e a ressignificação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, conforme destaca Belloni (2003), na prática, as instituições mistas ou integradas, assim como as de finalidade única, encontram dificuldades similares de adaptação às novas exigências dos mercados. Considera-se, ainda, o preconceito e a dificuldade em se realizar mudanças mais substanciais no seio institucional, posto que a ampla experiência para com a educação presencial tende a arraigar uma cultura mais tradicional para o ensino-aprendizagem, rechaçando atividades mais inovadoras calcadas na separação temporal e/ou espacial dos sujeitos, bem como no uso intenso das TDIC.

De qualquer forma, destacamos que a criação e o estabelecimento do Sistema UAB como principal política de fomento à EaD pública acabou por gerar uma padronização nas ofertas de cursos a distância no interior das IPES. Lapa e Pretto (2010) asseveram que, mesmo considerando a necessária racionalização dos investimentos e a otimização dos custos,

garantindo uma adequada aplicação dos recursos com retorno para a sociedade, há de se questionar o fato de que a definição dos projetos na modalidade tiveram como base modelos preestabelecidos que submetem a alteridade e a diversidade, padronizando as propostas educativas num momento de intensa e necessária inovação educacional. Isso significa que o Sistema UAB, na forma como foi estruturado, exige uma adequação aos editais de fomento, criando uma padronização nas ofertas e propostas de EaD. Por meio desse entendimento, iremos analisar, na próxima seção, o modelo imposto à modalidade nas experiências das universidades estaduais e federais. Trata-se de um isomorfismo especialmente coercitivo, que por pressão estatal gerada externamente imprime padronização nas propostas. Como em DiMaggio e Powell (2005), verificamos que, no ambiente organizacional analisado, o Sistema UAB conta com vários instrumentos de caráter isomórfico. Tentaremos, nas próximas páginas, estabelecer qual é esse modelo maior, construindo a primeira etapa das análises desta tese, de orientação mais descritiva. Seguimos na lógica de descrição do objeto para, por conseguinte, compreendê-lo e, por fim, explicá-lo por meio de elaboração teórica.

### **3.4 O MODELO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA BRASILEIRA**

O tipo ideal, enquanto ferramenta metodológica, possibilita-nos realizar uma abstração, de modo que possamos confrontá-la com a realidade social, identificando aproximações ou distanciamentos a partir de uma estrutura analítica bem definida. Esta que não é dada *a priori*, mas, precisamente, no desenvolvimento da análise que perpassa os meandros do objeto de estudo. Buscando definir, então, o cenário da EaD pública brasileira, é nosso objetivo instituir tipologias que permitam entender o fenômeno sem, no entanto, esgotá-lo. É certo que existem experiências destoantes do tipo ideal. Mas o uso dessa ferramenta permite, justamente, a comparação das multifacetadas situações em que se encontra a EaD a partir dessa tal abstração da realidade social. Com a descrição do objeto por meio da proposição de um caso típico-ideal, à luz da sociologia compreensiva enquanto matriz epistemológica, poderemos estabelecer, mais à frente nesta tese, relações de causalidade que viabilizam, dentre outras coisas, a apreensão e, conseqüentemente, a explicação do fenômeno.

No tocante à estrutura de apresentação e discussão dos resultados, relembramos que a elaboração dos instrumentos de coleta embasou-se em duas principais referências, isto é, a pesquisa de Marcello e Carneiro (2005) e os Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD na UAB (BRASIL, 2017a). Mesmo que tenhamos utilizado certo referencial que nos conduziu à divisão dos tópicos de interesse no questionário e nas entrevistas em 5 principais categorias, iremos organizar a discussão subsequente a partir da nossa interpretação e tendo em vista o que, de fato, os dados nos permitem afirmar. Consubstanciamos, pois, a análise da seguinte forma<sup>25</sup>: discussão sobre a estrutura e elementos organizacionais, compreendendo aspectos sobre organização, infraestrutura, recursos humanos etc. com especial atenção à unidade gestora de EaD; discussão sobre a docência, envolvendo aspectos sobre organização do trabalho docente, condições trabalhistas, modelos de ensino entre outros; e discussão sobre a distância, abrangendo aspectos que incidem diretamente sobre a dimensão da aprendizagem. Isso significa que diluímos os dados obtidos por meio das 5 categorias apresentadas por Ferreira e Carneiro (2005) de modo a contemplar as dimensões maiores que, para Mill (2012), perpassam a educação: gestão, ensino, aprendizagem e tecnologias. Para manter a coerência da análise e do argumento, essa mesma forma de articular e organizar os dados será repetida noutros capítulos da tese.

### **3.4.1 Sobre a estrutura e elementos organizacionais: a unidade gestora de Educação a Distância<sup>26</sup>**

Para Santos et al. (2017), a estrutura organizacional diz respeito à divisão do trabalho, aos padrões de coordenação, à comunicação e ao fluxo de trabalho e poder formal que norteiam a coordenação, definindo, inclusive, quais atividades recebem maior atenção e recursos financeiros, de poder e informação. Ela inclui, portanto, relações hierárquicas,

<sup>25</sup> A divisão também se justifica, porque separamos, no estudo, uma análise voltada à apresentação do modelo UAB e outra enfocando os avanços ou atrasos no processo de institucionalização a partir desse mesmo modelo. Os instrumentos de coleta obtiveram um conjunto de dados que procuramos separar nessas duas perspectivas principais de análise, sem incorrer em redundância.

<sup>26</sup> Ao separarmos os dados coletados sobretudo no questionário com vistas a apresentar, na primeira parte, a descrição do modelo UAB, constatamos que esses mesmos dados se concentravam na análise da unidade gestora da EaD. Esta que, no caso da modalidade em universidades públicas, é imprescindível para entendermos o formato dos cursos a distância impelido pela política de fomento.



relacionando-se à concepção das tarefas, ao fluxo de informações, às normas e regras de trabalho, à dinâmica de equipe e também às relações de poder (SANTOS et al., 2017). A partir da análise da estrutura organizacional referente à EaD, torna-se possível aquilatar aspectos importantes que estão relacionados à presença e às funções da modalidade no seio institucional. No caso das universidades públicas, instituiu-se, em seu interior, uma unidade gestora com a finalidade de planejar, orientar, supervisionar, executar e avaliar ações diversas na modalidade. Esse órgão, ainda que possa ter sido germinado noutras experiências anteriores, estabelece-se, de forma mais estruturada e, conseqüentemente, perene, com a adesão ao Sistema UAB enquanto política de fomento. Ele será enfatizado nas análises subsequentes por concentrar as atividades da EaD e por nos oferecer vários indicadores sobre o modelo de cursos a distância e, mais à frente nesta tese, sobre o processo de institucionalização da modalidade. Pois bem, perguntamos aos gestores participantes da nossa pesquisa sobre quais são as funções típicas dessa unidade gestora. As respostas estão presentes na Tabela 3.1.

**Tabela 3.1 – Funções típicas da unidade gestora de EaD na instituição.**

<b>Funções da unidade gestora</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Apoio institucional na oferta de cursos a distância</b>	22 (88,00%)	3 (12,00%)
<b>Apoio na elaboração de projetos de cursos a distância ou híbridos</b>	21 (84,00%)	4 (16,00%)
<b>Administração e/ou gerenciamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem</b>	21 (84,00%)	4 (16,00%)
Softwares ou sistemas de apoio educacional	12 (48,00%)	13 (52,00%)
<b>Apoio institucional na oferta de disciplinas a distância na educação presencial</b>	21 (84,00%)	4 (16,00%)
<b>Apoio na elaboração de inovações educacionais e pedagógicas</b>	21 (84,00%)	4 (16,00%)
<b>Produção de videoaulas e outros materiais audiovisuais</b>	19 (76,00%)	6 (24,00%)
<b>Apoio institucional no uso de tecnologias digitais na educação</b>	21 (84,00%)	4 (16,00%)
Atividades referentes à pesquisa	12 (48,00%)	13 (52,00%)
<b>Atividades referentes à extensão</b>	14 (56,00%)	11 (44,00%)
<b>Produção de materiais didáticos como livros digitais e/ou impressos, revistas, entre outros</b>	15 (60,00%)	10 (40,00%)
<b>Transmissões ao vivo</b>	14 (56,00%)	11 (44,00%)
Apoio audiovisual na realização de eventos acadêmicos dentro da instituição	12 (48,00%)	13 (52,00%)

Unidade acadêmica (oferta de cursos)	6 (24,00%)	19 (76,00%)
Produção de softwares educativos e outros objetos de aprendizagem	8 (32,00%)	17 (68,00%)
Produção de softwares, materiais didáticos e/ou tecnologias assistivas para pessoas com deficiência	8 (32,00%)	17 (68,00%)

Fonte: Autoria própria.

As funções destacadas em negrito na Tabela 3.1 são aquelas em que a maioria dos gestores disse fazer parte da unidade gestora em sua universidade. No questionário, os participantes também tiveram a possibilidade de incluir outras funções para além daquelas apresentadas. Obtivemos as seguintes respostas – que são pontuais e não podem ser generalizadas: organização de processos seletivos (professores e tutores); formação para professores e tutores; negociação ou representação em convênios e parcerias com instituições públicas e privadas para oferta e desenvolvimento de cursos, bem como de outros produtos educacionais; nomeação de comitê gestor do Moodle; responsabilidade por polos de apoio presenciais institucionais; gerenciamento de rede de videoconferência; curadoria de materiais e informações sobre EaD; normatização e orientação sobre o marco regulatório; e validação de ofertas e propostas metodológicas/pedagógicas. Esses dados nos proporcionam uma dimensão daquelas atividades que são tipicamente exercidas no contexto dos órgãos gestores, auxiliando-nos na compreensão do papel e da importância desses espaços no seio das universidades.

Seguindo na análise, indagamos os gestores a respeito da natureza da unidade gestora de EaD. Apresentamos algumas opções para a resposta com base nos referenciais que utilizamos, mas havia espaço para que o participante indicasse outra alternativa, caso fosse necessário. Além disso, buscamos entender, também no questionário, como se dá a inserção desse órgão gestor na estrutura organizacional. Esse dado nos oferece indicadores importantes relacionados, por exemplo, à autonomia. Mas a discussão referente aos avanços – e atrasos – no processo de incorporação orgânica da EaD será abordada mais à frente. Por ora, limita-nos à descrição do objeto que, posteriormente, garante-nos a construção do tipo ideal que define o modelo impingido pelo Sistema UAB. Dito isso, as Tabelas 3.2 e 3.3 apresentam, respectivamente, a estrutura e a posição na ordem interna das unidades gestoras de EaD das universidades representadas pelos gestores participantes do estudo.

**Tabela 3.2 – Estrutura da unidade gestora de EaD na instituição.**

<b>Estrutura da unidade gestora de EaD</b>	
Diretoria	3 (12,00%)
Assessoria	1 (4,00%)
Núcleo	7 (28,00%)
Secretaria	5 (48,00%)
Coordenação	1 (20,00%)
Coordenadoria	1 (4,00%)
Unidade Acadêmica	3 (12,00%)
Centro de Referência	1 (4,00%)
Campus	0 (0,00%)
Superintendência	2 (8,00%)
Divisão	1 (4,00%)

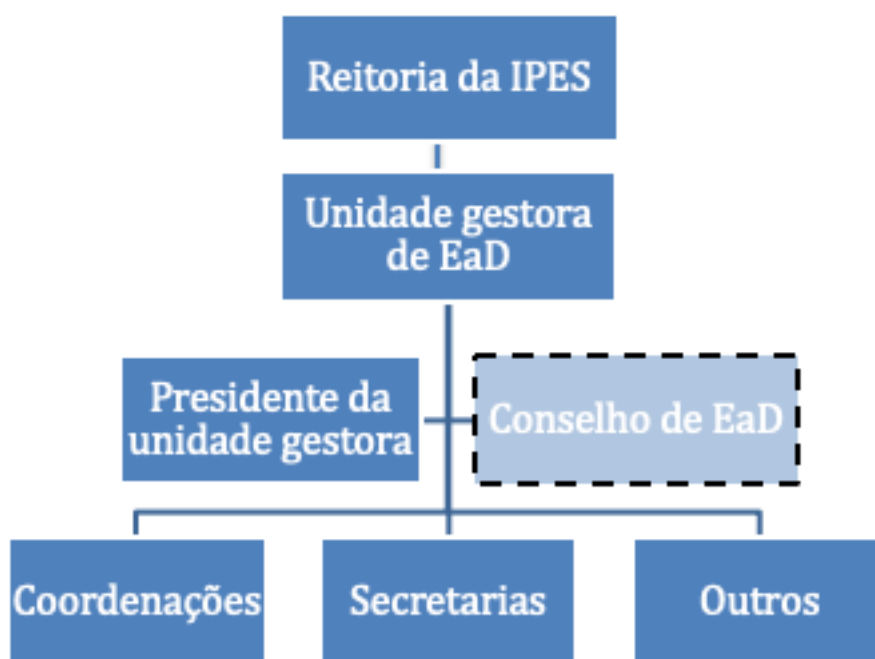
Fonte: Autoria própria.

**Tabela 3.3 – Posição da unidade gestora de EaD na estrutura organizacional.**

<b>Posição da unidade gestora de EaD</b>	
Subordinada à reitoria	15 (60,00%)
Subordinada à pró-reitoria de graduação/ensino	7 (28,00%)
Subordinada à pró-reitoria de pós-graduação	0 (0,00%)
Subordinada à pró-reitoria de extensão	0 (0,00%)
Subordinada a um campus	0 (0,00%)
Subordinada aos conselhos superiores	0 (0,00%)
Regimental como os demais centros	2 (8,00%)
Subordinado a uma diretoria de educação	1 (4,00%)

Fonte: Autoria própria.

A unidade gestora pode ser uma secretaria, coordenadoria, coordenação, núcleo, centro, diretoria, assessoria etc. a depender da estrutura organizacional da instituição. Mas, por praxe, trata-se de uma secretaria de EaD. Em regra, ela está subordinada à reitoria e, de acordo com análises documentais, identificamos que conta com um presidente, que pode ser um coordenador, secretário, diretor, assessor ou outro designado, comumente, pelo reitor em exercício. Há um coordenador e um coordenador adjunto referentes ao Sistema UAB – que podem ser, ou não, os mesmos responsáveis por presidir ao órgão gestor de EaD. Além do mais, a unidade gestora conta com outras coordenações ou coordenadorias setoriais, cada uma com respectivos representantes designados pelo presidente. Esses profissionais costumam ser servidores efetivos da instituição e, em alguns casos, exige-se que sejam docentes, sobretudo para a ocupação da cadeira principal que irá presidir ao órgão gestor. Lançando mão dos resultados do questionário virtual e das análises documentais e propondo uma estrutura que represente um caso típico-ideal, apresentamos, na Figura 3.1, a divisão de poder e a estrutura organizacional comumente presente nas unidades gestoras de EaD.



**Figura 3.1** – Estrutura organizacional comumente presente na unidade gestora de EaD dentro das universidades<sup>27</sup>. Fonte: Autoria própria.

<sup>27</sup> O conselho de EaD está com outra coloração e em linha tracejada, porque ele foi encontrado em alguns documentos pesquisados, mas não se mostrou como regra no caso das universidades. Geralmente, esse

As práticas em EaD dentro das universidades ainda se concentram nos órgãos gestores – mesmo que sua descentralização possa ser elemento estratégico visando à institucionalização, como mostra Pimenta (2015). Essas unidades têm papel importante na implementação, gestão, manutenção e avaliação da modalidade. Nosso estudo demonstra, inclusive, que esses espaços são fundamentais no fomento ao uso de tecnologias digitais na instituição como um todo, incluindo na educação presencial. A própria introdução de disciplinas a distância nos cursos presenciais se relaciona de forma direta às práticas e à presença da unidade gestora dentro das universidades. No entanto, o problema, apontado em nossa investigação, é que muitas das experiências usando a EaD e as TDIC acabam não sendo devidamente documentadas. Isto é, se determinado docente lança mão de recursos tecnológicos ou ferramentas da modalidade a distância em suas aulas presenciais, isso acaba sendo compartilhado apenas informalmente entre alguns pares, sem disseminação ampla e formalmente conduzida pela instituição – veremos, com nosso esquema teórico-conceitual que será proposto noutro capítulo, que a manutenção de práticas em contextos micro ou mesmo *meso* pode se tornar um percalço para a incorporação orgânica. Por ser esse um problema mais diretamente vinculado ao processo de institucionalização, deixaremos para discuti-lo mais à frente na tese. Voltemos à construção do nosso tipo ideal abordando, agora, a infraestrutura física e/ou virtual dos órgãos gestores. Para tanto, recorreremos aos dados coletados no questionário. Os resultados foram quantificados e se encontram na Tabela 3.4.

**Tabela 3.4 – Infraestrutura da unidade gestora de EaD na instituição.**

<b>Elementos que compõem a infraestrutura</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Ambientes Virtuais de Aprendizagem</b>	25 (100,00%)	0 (0,00%)
Sistema de gestão acadêmica	9 (36,00%)	16 (64,00%)
Acervo (repositório)/biblioteca geral	12 (48,00%)	13 (52,00%)
<b>Serviços de webconferência</b>	18 (72,00%)	7 (28,00%)

conselho inclui representantes de várias instâncias, incluindo representantes dos docentes, funcionários técnico-administrativos e discentes. É um importante instrumento de gestão democrática e tende a contribuir para a cristalização das atividades em EaD. No entanto, ele pode se tornar uma burocracia destoante das necessidades práticas e reais da modalidade, conforme depoimento do Profissional técnico de órgão gestor da EaD entrevistado.

<b>Estúdios para gravação de videoaulas</b>	18 (72,00%)	7 (28,00%)
Laboratórios virtuais	4 (16,00%)	21 (84,00%)
Software e estrutura física para produção de material didático	11 (44,00%)	14 (56,00%)
Salas de tutoria	10 (40,00%)	15 (60,00%)
<b>Salas de videoconferência</b>	18 (72,00%)	7 (28,00%)
<b>Salas de aula/auditórios</b>	14 (56,00%)	11 (44,00%)
Laboratórios didático-pedagógicos	12 (48,00%)	13 (52,00%)
<b>Instalações administrativas</b>	23 (92,00%)	2 (8,00%)
Polos de atendimento presencial	8 (32,00%)	17 (68,00%)

Fonte: Autoria própria.

Destacamos em negrito, na Tabela 3.4, as instalações ou recursos que estão presentes na maioria das unidades gestoras, de acordo com os respondentes. Além disso, alguns participantes indicaram, em resposta aberta, elementos que não estava presentes nas opções elencadas no questionário – e que apareceram pontualmente, dificultando sua generalização –, sendo eles: sala de bens e suprimentos; setor financeiro; setor de processos seletivos; laboratório de pesquisa em inovação didático-pedagógica; sala de edição. Aliás, de acordo com os gestores que participaram da investigação o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mais utilizado é o Moodle, presente em 24, ou 96% do total, das instituições por eles representadas. Destaca-se que essa ferramenta de gestão do ensino-aprendizagem possui proeminência especialmente por ser um *software* livre, de código aberto, o que elimina custos de aquisição e, é claro, oferece possibilidades amplas de adequação às especificidades institucionais. Seja como for, os dados nos mostram que, logo em seguida nas respostas, aparece o Google Classroom, presente em 11 universidades, ou 44% do total da amostragem. Essa ferramenta de gestão tem sido, certamente, impulsionada pelas experiências remotas vivenciadas durante o período pandêmico, na medida em que integra um conjunto de recursos como o Gmail, o Google Meet, o Google Drive e outros que são utilizados por várias universidades brasileiras. Na entrevista com o Profissional técnico de órgão gestor da EaD, o funcionário afirma que, em sua instituição, discute-se, inclusive, a possibilidade de junção

entre o Moodle e outras soluções pagas, ou mesmo de substituição desse AVA livre e de código gratuito.

Mas tem algumas pessoas que já vinham pesquisando o Google Classroom, e tem o da... o da... Microsoft também, eu não... eu não me lembro o nome do deles também. E... e, assim, parece que já está oferecendo alguns tutoriais e algumas ferramentas pros professores que quiserem, é... nesse momento [durante a pandemia], né, disponibilizar os materiais, buscar oferecer aulas nesses outros ambientes virtuais. A gente, enquanto \*\*\*<sup>28</sup> [órgão gestor de EaD], não oferece suporte nesses outros, mas eu entendo que a gente está rumando pra incorporar... já ouvi gente falando que gostaria de substituir o Moodle pelo Google Classroom, então... é uma coisa que nesse momento é o Moodle, mas, assim, daqui pra frente pode ser que mude alguma coisa (PROFISSIONAL TÉCNICO DE ÓRGÃO GESTOR DA EAD).

A substituição de um ambiente livre e de código aberto por opções mantidas por empresas privadas e que cobram, por vezes, altos valores em seus produtos é, com efeito, uma discussão complexa e que está para além dos interesses desta tese. Aliás, não obtivemos dados expressivos que nos possibilitem mostrar uma forte tendência de substituição do AVA atualmente usado ou mesmo predominância de ferramentas como o Google. Pelo contrário, o nosso conjunto de dados nos mostra que a maioria das universidades públicas opta pelo Moodle, sendo ele o que melhor representa a estrutura virtual da EaD no contexto do Sistema UAB. O que se sabe, por ora, é que o que se tem chamado de ensino remoto emergencial – ou outras nomenclaturas – impulsionou o uso, no geral, dos ambientes virtuais para gestão da aprendizagem. Sendo o Moodle muitas vezes complexo, vários professores acabam recorrendo a soluções mais simplificadas e com interface mais amigável, como nos disse o Profissional técnico de órgão gestor da EaD. Acreditamos que, devido a isso, o Google Classroom também apareceu em um número significativo de respostas dadas pelos gestores no questionário.

Prosseguindo na discussão e com vistas a aprofundar o delineamento do órgão gestor de EaD nas instituições, procuramos identificar quais os recursos humanos que compõem as atividades referentes à modalidade. A compreensão desse aspecto auxilia-nos na análise das dinâmicas dos cursos a distância, permitindo averiguar quais são os profissionais que perpassam tanto as rotinas circunscritas pelo processo de ensino-aprendizagem, no interior das disciplinas, como também aqueles trabalhadores responsáveis pelas atividades técnico-

<sup>28</sup> Durante a tese, em todos os momentos nos quais o entrevistado se referir a alguma informação pessoal, como nome da instituição, iremos usar asteriscos para manter o sigilo.

administrativas. A Tabela 3.5 apresenta, primeiramente, quais são, por via de regra, os profissionais técnicos que fazem parte da rotina dos órgãos gestores de EaD. Por sua vez, a Tabela 3.6 apresenta o conjunto aproximado de recursos humanos que fazem parte das unidades gestoras a partir da percepção dos gestores que participaram da nossa investigação.

**Tabela 3.5 – Profissionais técnicos efetivos que atuam na unidade gestora de EaD.**

<b>Profissional técnico efetivo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Pedagogo	12 (48,00%)	13 (52,00%)
<b>Técnicos em assuntos educacionais</b>	14 (56,00%)	11 (44,00%)
<b>Secretário</b>	20 (80,00%)	5 (20,00%)
Designer instrucional	7 (28,00%)	18 (72,00%)
Revisor/editor de textos	5 (20,00%)	20 (80,00%)
Diagramador	6 (24,00%)	19 (76,00%)
Ilustrador	6 (24,00%)	19 (76,00%)
Programador visual	9 (36,00%)	16 (64,00%)
<b>Técnico de TI</b>	18 (72,00%)	7 (28,00%)
Técnico de audiovisual	10 (40,00%)	15 (60,00%)
Analista de sistemas	10 (40,00%)	15 (60,00%)
Roteirista	4 (16,00%)	21 (84,00%)
Operador de câmera	6 (24,00%)	19 (76,00%)

Fonte: Autoria própria.

**Tabela 3.6 – Quantidade aproximada de recursos humanos presentes na unidade gestora de EaD.**

<b>Recursos Humanos</b>	<b>Nenhum</b>	<b>De 1 a 5</b>	<b>De 6 a 10</b>	<b>De 11 a 20</b>	<b>Mais de 20</b>	<b>Não sei Responder</b>
Docentes efetivos	5 (20,00%)	7 (28,00%)	2 (8,00%)	3 (12,00%)	7 (28,00%)	1 (4,00%)
Servidores técnico-administrativos efetivos	1 (4,00%)	8 (32,00%)	4 (16,00%)	7 (28,00%)	4 (16,00%)	1 (4,00%)
Bolsistas do Sistema UAB	8 (32,00%)	1 (4,00%)	2 (8,00%)	1 (4,00%)	9 (36,00%)	4 (16,00%)
Estagiários	9 (36,00%)	9 (36,00%)	4 (16,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (13,00%)



Estagiários do Sistema UAB	17 (68,00%)	1 (4,00%)	2 (8,00%)	0 (0,00%)	2 (8,00%)	3 (13,00%)
Colaboradores celetistas	16 (64,00%)	5 (20,00%)	2 (8,00%)	1 (4,00%)	1 (4,00%)	0 (0,00%)
Profissionais terceirizados	13 (52,00%)	7 (28,00%)	2 (8,00%)	1 (4,00%)	0 (0,00%)	2 (8,00%)
Pesquisadores do Sistema UAB	14 (56,00%)	5 (20,00%)	2 (8,00%)	0 (0,00%)	1 (4,00%)	3 (12,00%)
Voluntários	20 (80,00%)	1 (4,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	4 (16,00%)

Fonte: Autoria própria.

Concernentemente à Tabela 3.5, destacamos em **negrito** aqueles profissionais técnicos que, segundo os gestores, aparecem na maioria das universidades. Além do mais, nas respostas abertas constatamos que em 5 instituições há um assistente de administração. Dentre os gestores, 2 também indicaram, como complemento para a resposta, que a quantidade de colaboradores pode variar, havendo tendência de corte, uma vez que muitos profissionais não são, comumente, concursados. Nessa ótica, evidencia-se que o Sistema UAB prima por um formato bastante precário de recrutamento e manutenção de recursos humanos. Existem profissionais técnico-administrativos, como secretários, que são bolsistas e, como tal, não possuem vínculos mais sólidos para com a instituição. A instabilidade gerada pela forma de financiamento, que não incorpora os recursos destinados à EaD na matriz orçamentária da universidade, acaba por prejudicar a perspectiva de perenidade dos cursos a distância. Adicionalmente, cita-se a necessidade de parceria com estados e municípios, haja vista os polos presenciais que fazem parte do modelo UAB e não são, na maioria dos casos, gerenciados pelas universidades mantenedoras dos cursos. Todos esses elementos acabam por incidir sobre a autonomia, porquanto muitas das estruturas e dos recursos humanos fundamentais para a modalidade ou possuem vínculo precário, ou são mantidos e gerenciados por outros agentes que não a universidade. Sobre isso, vejamos as respostas dos gestores, na Tabela 3.7, sobre os espaços em que acontecem as atividades presenciais na EaD.

**Tabela 3.7 – Espaços de realização das atividades presenciais na EaD.**

<b>Espaço para atividades presenciais na EaD</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Polos de apoio presencial do Sistema UAB</b>	23 (92,00%)	2 (8,00%)
Polos de apoio presencial federais que não fazem parte do Sistema UAB	1 (4,00%)	24 (96,00%)

Polos de apoio presencial estaduais que não fazem parte do Sistema UAB	1 (4,00%)	24 (96,00%)
Polos de apoio presencial municipais que não fazem parte do Sistema UAB	1 (4,00%)	24 (96,00%)
Polos de apoio presencial situados no próprio campus/sede da instituição	8 (32,00%)	17 (68,00%)

Fonte: Autoria própria.

Os dados acima apenas reforçam a identificação do Sistema UAB enquanto modelo central-polos. Percebe-se a ainda grande dependência dos espaços presenciais que foram constituídos como parte dessa política pública para a realização das atividades descentralizadas na EaD. A Tabela 3.7 também evidencia algumas universidades que utilizam espaços situados dentro do próprio campus ou sede. Vamos deixar a discussão mais atenta sobre os polos presenciais para a parte da discência, pois consideramos que esses espaços são importantes para o entendimento do processo de aprendizagem formatado pelo Sistema UAB. Até aqui, procuramos delinear a estrutura e os elementos organizacionais das instituições, com especial atenção par a unidade gestora que concentra grande partes das atividades de EaD. O processo de institucionalização, já o dissemos, é um fenômeno em demasia complexo. Empreenderemos esforço pormenorizado para compreendê-lo e, depois, explicá-lo. Só que, antes disso, é fundamental descrever o objeto, deslindando suas principais características. Isso só é possível, porque, como dissemos, o Sistema UAB gerou uma padronização que viabiliza o delineamento das condições estruturais maiores que definem a EaD pública. Seguindo nesse entendimento, debruçamo-nos, na próxima seção, sobre a análise da docência e das condições do trabalho docente.

### 3.4.2 Sobre a docência e a configuração do trabalho docente

Outro fator fundamental à EaD pública concerne à configuração do trabalho docente. Mill (2014) identifica que a docência na modalidade, diferentemente dos cursos presenciais, acontece de forma dividida e fragmentada, compreendendo trabalhadores de distintas áreas e com variadas formações. O autor propõe o conceito de polidocência como forma de analisar a condição docente na EaD em suas particularidades. Geralmente, a equipe de trabalhadores compreende: docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador, docentes-tutores

(virtuais e presenciais), projetistas educacionais (ou *designers* instrucionais), equipe multidisciplinar e equipe coordenadora (MILL, 2014). A EaD pública é, assim, marcada por uma intensa divisão e fragmentação das atividades, com separação entre profissionais efetivos e vinculados às instituições e outros que são bolsistas, mantidos sob vínculo mais precários. Não obstante, encontra-se elementos de um trabalho também colaborativo, em que a sinergia é imprescindível para o sucesso do ensino. Ora, mesmo que existam experiências múltiplas, podemos estabelecer um tipo ideal referente às funções do trabalho docente recorrendo à pesquisa de Veloso (2018). Apresentamos, no Quadro 3.1, aquelas atividades que, de acordo com os próprios profissionais, são comumente realizadas pela maioria deles.

**Quadro 3.1** – Atividades tipicamente exercidas pela maioria dos docentes que atuam na EaD.

<b>Atividades exercidas na EaD</b>	<b>Docente- autor/ conteudista</b>	<b>Docente- formador/ aplicador</b>	<b>Docente- tutor virtual</b>	<b>Docente- tutor presencial</b>
Elaborar o material didático para a disciplina	X			
Adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso	X	X		
Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias	X	X	X	
Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem		X	X	X
Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.)			X	X
Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.)		X	X	X
Coordenar outros profissionais docentes que atuam na disciplina (tutores presenciais, tutores virtuais, etc.)		X		
Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem		X	X	
Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem		X	X	
Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial				X

Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial		X		X
Aplicar as provas presenciais nos Polos de Apoio Presencial				X
Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos		X	X	
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino	X	X	X	X

Fonte: Autoria própria a partir dos resultados de Veloso (2018).

Existem experiências em que o responsável por confeccionar os materiais didáticos não é o mesmo que os aplica. O professor que faz a mediação do ensino-aprendizagem, nesses casos, lida com recursos, atividades, conteúdos etc. elaborados por outro sujeito – ou grupos de sujeitos. À parte disso, é comum que cada disciplina de um curso a distância possua um docente-formador/aplicador coordenando a tutoria e os discentes. Porém, o acompanhamento realizado pelos docentes-tutores pode variar de acordo com cada proposta. Nossa pesquisa evidencia que esse aspecto está diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico e à coordenação do curso. Numa mesma instituição, podem coexistir modelos distintos de acompanhamento. Constata-se experiências em que um docente-tutor virtual, ou um grupo deles, acompanha a mesma turma durante todo o curso. Noutras, porém, divide-se a tutoria por disciplinas, de maneira que esse trabalhador acaba sendo mais especialista num determinado conteúdo dentro da área de formação. Por sua vez, os docentes-tutores presenciais comumente acompanham uma ou mais turmas de um mesmo curso durante todo o processo de formação. Evidentemente, tudo isso depende das peculiaridades de cada experiência, especialmente se estamos falando de graduações ou pós-graduações.

Mesmo que a polidocência se mostre, em grande medida, colaborativa, existem relações hierárquicas bem nítidas no interior do processo de ensino-aprendizagem. Veloso (2018) identificou que os docentes-formadores/aplicadores estão numa posição superior, em razão do vínculo que possuem para com a universidade, além de possuírem, normalmente, maior titulação. Em seguida, encontram-se os docentes-tutores virtuais que acabam tendo uma relação mais próxima com os docentes-formadores/aplicadores e, em certas experiências, são ouvidos em decisões importantes como aquelas referentes à adequação do material didático. Na posição inferior da hierarquia estão os docentes-tutores presenciais

que, consideradas as iniciativas pontuais de incluírem esses trabalhadores em discussões dos outros membros da polidocência, possuem menor poder e influência no processo de trabalho. Independentemente disso, é comum que os docentes-tutores (virtuais e presenciais) estejam e se sintam à margem de muitas decisões importantes no curso, como uma entrevistada afirmou ao dizer que: “[...] as decisões são de cima pra baixo. Somos lembrados que se não fizermos como se quer, o contrato se encerra” (DOCENTE-TUTORA VIRTUAL A).

O percurso histórico demonstra que a EaD, em especial a partir dos modelos sistêmicos das universidades abertas, começa a adotar uma configuração de trabalho industrial, racionalizando as atividades a fim de maximizar ganhos e reduzir gastos. Essa *tecnificação* do processo tem forte relação com as exigências de massificação do ensino, visando ao atendimento de grandes públicos. O advento das TDIC juntamente com as transformações na relação capital-trabalho incidem sobre a EaD na contemporaneidade, de modo que podemos apontar mudanças nesse processo mais industrial que, em certo sentido, torna-se também mais flexível. Com efeito, caberia, aqui, uma discussão marxista a respeito da função do trabalho e suas relações dialéticas para com o indivíduo, até porque a educação, historicamente, resiste a essa racionalização recrudescida, buscando garantir a autonomia e, de certa forma, o caráter artesanal da docência. Ainda que, como discutem alguns autores (SANTOS; OLIVEIRA, 2009; LEVASSEUR; TARDIF, 2004), a inserção de profissionais técnicos e, conseqüentemente, a desprofissionalização e a desvalorização das atividades educacionais sejam problemas que já permeiam a educação há algumas décadas.

Mas, assim como já discutido por Belloni (2003), a EaD, com ênfase no desenvolvimento de sua abordagem sistêmica definida por Moore e Kearsley (2007), apresenta uma tendência para dividir e fragmentar as tarefas de maneira altamente racional e industrial. A pesquisa de Veloso (2018), porém, permitiu verificar, na UAB, a coexistência de aspectos relacionados a um modelo mais rígido, centralizado e hierarquizado juntamente com aqueles de uma concepção mais descentralizada e flexível. Ambos interessantes ao capital no que diz respeito à otimização dos procedimentos muitas vezes em detrimento da qualidade do processo e de melhores condições de trabalho. Só que, pensando numa definição mais precisa da docência na EaD pública, constata-se que a condição docente se perfila, numa perspectiva macrossociológica, a partir da pressão coercitiva gerada pelo

Sistema UAB, que, por sua vez, mostra-se impelido por tendências da reestruturação produtiva<sup>29</sup>. Já as especificidades de cada experiência, o que inclui, necessária e especialmente, os matizes de cada função no bojo da polidocência, apresentam-se, por vezes, voláteis e à mercê de editais de seleção elaborados pelas universidades sem o mesmo padrão de constância e previsibilidade oriundos de uma dominação altamente burocrática. Quer dizer que, mesmo dentro de uma única instituição, cada curso pode apresentar diferenças mais específicas de uma experiência a outra, incluindo inconstâncias na definição mais precisa, em edital, das atividades a serem exercidas, além de distinções na titulação mínima exigida para os candidatos dos processos seletivos, como constatado em editais apresentados na pesquisa de Ripa e Ventura (2018).

As próprias hierarquias e relações estabelecidas no cerne do processo de ensino-aprendizagem também podem variar de uma experiência a outra. E nisso, parece-nos que prevalece o caráter mais descentralizado de um capitalismo que, para se sustentar e assegurar o acúmulo de capital, mantém-se mais flexível. Embora menos burocratizada, se pensarmos sob a perspectiva da divisão técnica e industrial do trabalho, a docência na EaD não prescinde da importância da burocracia enquanto racionalidade que define as relações materiais na contemporaneidade. Júnior (2010) assevera que a educação é o meio mais propício para assegurar que o dominado se submeta ao domínio burocrático exercido pelo outro ou pela instituição. Dessa forma, a hierarquização dos sujeitos, não por regimento ou documentos normativos, mas pela titulação e formação acadêmica, apresenta-se como uma intrincada forma de garantir a dominação, utilizando-se, justamente, da burocracia.

A pesquisa de Veloso (2018) nos dá indícios disso ao aclarar que essas hierarquias são percebidas e introjetadas pelos docentes que atuam na EaD. No interior do ensino-aprendizagem, a titulação é um importante elemento para as relações de poder. Exatamente por estar atrelada ao sentido subjetivo atribuído à ação social, sendo que a dominação é, nesses casos, bastante simbólica<sup>30</sup>, até mais do que normativa, constatamos que a

<sup>29</sup> Para entender mais sobre isso, indicamos a leitura de algumas discussões, como as de Harvey (1994), Cantanhede (1973), Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), Sennett (2012), dentre outros.

<sup>30</sup> Utilizamos o termo “simbólico” no sentido atribuído por Bourdieu, ou seja, a burocracia existe e exerce influência decisiva nas relações de poder da polidocência, contudo, por vezes, ela não é percebida como coerção ou imposição desinente de normas superiores, uma vez que não está prevista nos editais, nas regras da disciplina ou mesmo nas tarefas passadas pelo curso. É simbólica, porque, embora esteja presente, não é identificada como coerção institucionalmente imposta. Se o leitor quiser se debruçar sobre o tema, indicamos a leitura de Bourdieu (1989).

polidocência, nas universidades, resguardada a sua estrutura maior definida pela UAB que divide e baliza a atuação dos sujeitos, ainda possui especificidades que transcendem os esforços de compreensão desta tese num sentido mais aprofundado até porque envolve muitos elementos subjetivos que se dão caso a caso. Se parte da estrutura hierárquica e da condução do ensino-aprendizagem não está amplamente definida na burocracia e depende em boa parte da interpretação dos sujeitos, é certo que existem casos, e não tão raros, que destoam do padrão normativo definido pela UAB. A EaD pública representa muito mais divisão, fragmentação e racionalização das atividades quando comparada aos cursos presenciais brasileiros públicos, mas ela ainda resguarda alguma maleabilidade e o caráter tipicamente artesanal da educação. Isso limita a concepção de nosso tipo ideal àquelas atividades comumente realizadas pelos docentes e que são mais notadamente apreensíveis. Noutras palavras, para nós, é bem nítida e clara a divisão e fragmentação das funções, bem como as principais incumbências percebidas pelos sujeitos e estabelecidas em editais e documentos reguladores/normativos do Sistema UAB. Mas ainda estão presentes algumas nuances em cada experiência, mesmo dentro das universidades.

Avançando na definição de um tipo ideal, entendemos que, sobre as condições de trabalho, por ser uma política pública de caráter emergencial (BELLONI, 2013), a UAB instaurou um modelo em que os profissionais da docência são bolsistas. Os docentes-autores/conteudistas e aplicadores/formadores podem ser voluntários ou convidados externos, mas, na maior parte das vezes, são servidores efetivos da instituição que trabalham na educação presencial e, para atuarem na EaD, recebem bolsa enquadrada na categoria de ensino e pesquisa. Suas atividades são exercidas dentro da instituição ou também a distância, de suas casas ou outros locais com acesso à internet. Além disso, o trabalho na EaD, justamente por se estabelecer mediante o pagamento de bolsas, faz com que eles atuem, frequentemente, para além da carga horária formal dedicada à universidade. O modelo de docência, no tocante aos autores/conteudistas e aos aplicadores/formadores, faz dos cursos a distância, na UAB, um complemento às atividades convencionais exercidas nas universidades. A superação disso é um esforço que passa pela compreensão crítica da realidade e que está atrelado à institucionalização. Desse modo, será discutido, como processo de incorporação orgânica da EaD, noutra momento da tese. Aqui, interessa-nos apenas a descrição do modelo de docência.

Sobre os docentes-tutores (presenciais e virtuais), estes são bolsistas, com proventos também enquadrados na categoria de ensino e pesquisa; não possuem vínculo empregatício para com a instituição e, em razão disso, são geralmente professores da educação básica, estudantes de pós-graduação *stricto sensu* ou servidores públicos. O processo de seleção desses profissionais se dá por meio de editais específicos, que, geralmente, consideram a titulação e a experiência. A tutoria virtual atua frequentemente a distância, isto é, de casa ou outros locais com acesso à internet. Já os docentes-tutores presenciais atuam nos polos de apoio e cumprem carga horária formal acompanhada pela coordenação desses espaços físicos. Mais recentemente, universidades têm flexibilizado essa exigência, de modo que parte das atividades da tutoria presencial também pode ser exercida a distância. Os docentes-tutores (presenciais e virtuais), no geral, possuem formação na área do curso em que atuam – e nossa pesquisa demonstra que essa exigência é, em muitas universidades, um avanço no que toca ao entendimento do papel e da importância desses profissionais para o processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Além disso, é comum que os profissionais da tutoria se desloquem à instituição para realizarem um curso inicial de formação<sup>31</sup> ou para serem recebidos no momento da aula inaugural. Com mais frequência no caso dos docentes-tutores virtuais, as instituições realizam reuniões esporádicas, voltadas à orientação, ao acompanhamento e ao alinhamento das funções em consonância com os coordenadores de disciplina (docentes-formadores/aplicadores) ou de curso. No caso da tutoria presencial, essas discussões podem ocorrer dentro dos polos de apoio, acompanhadas pela coordenação desses espaços físicos. As reuniões podem ser tanto presenciais quanto, preferencialmente, virtuais.

Dito isso, reiteramos que nosso tipo ideal referente à docência tem, como estrutura maior, aquela definida pelas pressões coercitivas do Sistema UAB que levam ao isomorfismo dentro do ambiente organizacional em que as universidades estão circunscritas (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Nosso estudo também proporciona determinadas tipologias que auxiliam na caracterização desse mesmo modelo. No entanto, por ser uma ferramenta analítica que não se pretende universal ou unívoca, o tipo ideal não desconsidera a existência de aspectos destoantes daqueles que definimos. Acreditamos que parte considerável dessas nuances no processo de ensino-aprendizagem se relacionam ao fato de que os cursos a distância públicos

<sup>31</sup> Em determinadas experiências, esses cursos podem ser totalmente virtuais.



ainda dependem de fomento externo, o que gera uma dualidade<sup>32</sup> entre normas impostas externamente e tentativas de incorporação ao aparato burocrático intraorganizacional. Não nos cabe, neste capítulo, empreender análises críticas sobre isso. Quer dizer que nos dedicamos ao estabelecimento de tipologias tão somente para melhor compreender a docência na EaD, sem a pretensão de avaliar as vantagens e as desvantagens de uma burocratização das funções, principalmente ao consideramos as peculiaridades do trabalho em âmbito educacional se comparado àqueles outros presentes no modo de produção capitalista.

### **3.4.3 Sobre a distância e o modelo de aprendizagem**

Já afirmamos que os cursos a distância nas instituições públicas se desenvolvem naquele modelo definido por Mill (2012) como central-polos. O Sistema UAB, assim, representa um formato de EaD no qual as instituições elaboram e ofertam os cursos, atuando em parceria com polos de apoio presencial. Há quem defina esse modelo como híbrido, mas discutiremos, noutro capítulo, como a educação híbrida é uma tendência histórica que está intrinsecamente ligada à compreensão maior dos sujeitos com relação às imbricações cada vez mais recorrentes entre espaços *online* e *off-line*. Em todo o caso, no Sistema UAB os polos oferecem suporte aos alunos dos cursos a distância, pois contam com tutoria presencial que pode organizar momentos de ensino-aprendizagem variados, como grupos de estudo, orientação presencial, suporte técnico etc. Nesses espaços presenciais os discentes também encontram uma infraestrutura física que viabiliza a aplicação de provas, a realização de webconferência, as práticas em laboratório, dentre outros. Os polos contam, inclusive, com todo um aparato que dá suporte ao processo de ensino-aprendizagem, como a biblioteca ou mesmo os laboratórios com computadores conectados à internet.

É também nos polos onde acontecem os encontros presenciais, em que pode haver o deslocamento do docente-formador/aplicador da disciplina e/ou de um ou mais docentes-tutores virtuais. Trata-se de atividades que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem em muitos cursos, especialmente aqueles de graduação. Esses encontros podem ocorrer em

<sup>32</sup> Sobre uma discussão acerca dessa dualidade que perpassa a EaD pública, cf. Pimenta (2015) e sua pesquisa atinente ao caso específico da Universidade de Brasília (UnB).

momentos distintos, quer no início, quer durante, quer no fim de um ciclo de atividades. Pode haver uma apresentação geral dos conteúdos e da temática de uma disciplina, ou mesmo o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, especialmente aquelas de caráter mais instrumental e prático em cursos de licenciatura ou bacharelados que necessitam, por exemplo, de práticas em laboratório. Os encontros presenciais também podem ser destinados à avaliação e ao encerramento de uma disciplina ou ciclo de atividades. Isso varia de acordo com cada experiência e nossa pesquisa demonstra que tal aspecto está diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico e à coordenação do curso, bem como à concepção e necessidades do docente-formador/aplicador. Aliás, nos deparamos com alguns sujeitos entrevistados que problematizam o atual modelo de polos da UAB, quer seja questionando a própria necessidade e uso desses espaços virtuais (GESTOR B; GESTOR C), quer seja apontando para novas formas de parceria que possam incluir os *campi* das universidades e os institutos federais de educação (GESTOR D).

Nesse sentido, durante a pesquisa constatamos que, especificamente nos editais mais antigos do Sistema UAB, havia verba destinada ao deslocamento de professores e tutores para os polos. Contudo, em alguns casos devido aos cortes no financiamento e às instabilidades dessa política pública, atribuiu-se essa responsabilidade, quando a instituição/curso/docente julga os encontros como necessários para a qualidade do ensino-aprendizagem, às próprias universidades. Destina-se alguma verba da matriz orçamentária para esses deslocamentos, em especial quando há a previsão de um fomento da UAB que foi prometido, mas se encontra atrasado. Ou seja, utiliza-se do orçamento da universidade e, quando do oferecimento da verba advinda do fomento externo, repõe-se o gasto. Mas nossa pesquisa demonstra que, em muitas situações, deixou-se de realizar encontros presenciais esporádicos ou mais frequentes em razão de cortes na verba do Sistema UAB. Portanto, o modelo de EaD ainda está muito relacionado ao financiamento da política externa, podendo ser modificado em razão de ajustes necessários no orçamento. Determinadas falas de entrevistados desvelam isso:

Por exemplo, vai... foi pro interior... e se não for com passagem de ônibus, você vai com carro próprio... carro próprio da \*\*\* (nome da instituição) [...] É... alguns... essa parte hoje, é... diárias, e passagens hoje quem mantém é a própria \*\*\* (nome da instituição), a UAB tirou, né, então a \*\*\* (nome da instituição) veio pra manter [...] diárias e passagens pra quem tá indo dar aula nos polos do interior (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR C).

É... geralmente sim, né. E como eu disse, às vezes... vez por outra, a universidade, ela termina aportando também, tá certo? Porque diante da necessidade, ela termina... quando ela... né, alguma folga (disponibilidade de dinheiro na matriz orçamentária), se é que podemos falar nisso, ela aporta também. Ou, né... geralmente, na expectativa de receber “não... vai, vai... vão liberar ainda um recurso da UAB”, ela adianta, meio que ela adianta, quando chegar o da UAB ela... ela recompõe. Ela empresta, depois toma de volta (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR F).

Assim como já afirmamos, o modelo de EaD pública se baseia num ensino-aprendizagem acompanhando por profissionais de tutoria. A quantidade de docentes-tutores (virtuais e presenciais), assim como a relação de alunos por tutor também depende diretamente das verbas destinadas à EaD pública. Havia-se – e ainda há– a manutenção, em muitas universidades, de uma média de 25 alunos por profissional da tutoria (BRASIL, 2017a). Mas isso foi se modificando em alguns casos, tendo em vista os cortes no financiamento, de maneira que esse número, atualmente, pode variar de uma experiência a outra, inclusive dentro da própria universidade. A quantidade de alunos por docente-tutor presencial e mesmo a existência desse trabalhador na configuração da polidocência também está atrelada ao financiamento do Sistema UAB. Inicialmente, em algumas instituições cada turma de um curso contava com um docente-tutor presencial. Modificou-se essa regra, sendo que, em muitos casos, um mesmo trabalhador da tutoria presencial assume várias turmas de um curso. Aliás, noutras situações mais específicas, extinguiu-se as funções desse profissional. Não tanto pela perspectiva de considerá-lo dispensável para o processo de ensino-aprendizagem, mas em decorrência da redução no investimento oriundo do Sistema UAB.

Mill (2012) afirma que a organização de tipo central-polos ocorre, geralmente, pelo uso conjunto das mídias impressa, eletrônica ou digital. Nessa perspectiva, verificamos que determinadas instituições optam – ou optavam – pelo uso de material impresso, como livro-texto, mormente em razão das desigualdades sociais em regiões interioranas, de sorte que, possivelmente, muitos alunos desses lugares ainda estão atrelados à cultura livresca e/ou possuem dificuldades variadas no uso de tecnologias digitais. Mas os cortes de verba no âmbito do Sistema UAB também têm modificado esse aspecto, porquanto a elaboração de material didático físico demanda uma série de gastos, incluindo aqueles referentes ao envio para os polos de apoio. Independentemente disso, o processo de ensino-aprendizagem, com todos os seus elementos, acontece majoritariamente nos ambientes virtuais que, no caso das universidades públicas, baseiam-se no Moodle, como vimos anteriormente. Inclusive, com o

desenvolvimento das TDIC, vê-se que a tendência é, cada vez mais, extinguir-se materiais impressos priorizando os digitais, mesmo que, no Brasil, persistam desigualdades no acesso.

No referido AVA se concentram a maior parte das atividades que compõem a aprendizagem. São nele disponibilizados os materiais didáticos em várias mídias, o que inclui videoaulas, livros digitais, animações, audioaulas, dentre outros. As atividades também são disponibilizadas virtualmente nesses espaços, e contam com fóruns de discussão, tarefas para o envio de texto e/ou outros arquivos, questionários, glossários, ferramentas de elaboração conjunta de hipertexto etc. Assaz complexa é a definição que possa ser generalizada no que concerne às especificidades da aprendizagem dentro do Moodle, tendo em vista que, embora haja padronização compelida pelo Sistema UAB, a parte pedagógica ainda possui certa maleabilidade. As instituições procuram imprimir suas características aos projetos pedagógicos, ajustando-os, obviamente, às peculiaridades de cada área, mas também aos valores, à cultura, à missão etc. que definem a concepção educacional da universidade. Importante salientar que esse amálgama entre as condições impostas pelo modelo UAB e a chancela institucional produz dualidades, como discutido por Pimenta (2015). Isso resvala na própria percepção dos discentes acerca dos cursos, sendo que, muitos deles, têm dificuldade em compreender claramente se são alunos do Sistema UAB ou da universidade, tal como nos disse o Gestor C.

Na prática, os estudantes são, como nos mostram os dados do questionário, registrados num sistema acadêmico informatizado/online – em 24 instituições, ou 96% das universidades representadas pelos gestores. Esse sistema é, na maior parte dos casos – em 23 universidades, ou 95,83% do total –, o mesmo da educação presencial. Quer dizer que, burocraticamente, os alunos da EaD estão já vinculados academicamente à instituição com registro acadêmico próprio. Enquanto modalidade, o curso a distância também não produz, legalmente, distinções na certificação. Ao concluírem com o aproveitamento exigido todas as disciplinas que compõem a carga horária obrigatória os discentes têm direito a um diploma que carrega tão somente o nome da universidade – sem menção expressa à UAB – e que não indica formalmente a realização do curso pela EaD – embora isso possa, frequentemente, ser percebido pela análise do histórico escolar, uma vez que a grade curricular, em muitos cursos, diferencia-se a depender da modalidade.

Outro ponto, portanto, que merece atenção relaciona-se aos projetos pedagógicos da EaD. As universidades procuram ajustar os currículos à exigências da modalidade, o que resulta em disciplinas específicas. A pesquisa de Pimenta (2015) evidencia que, na experiência da UnB, a grade curricular dos cursos a distância costuma ser mais enxuta e condensada do que a da EaD. De um lado, tem-se, e não podemos nos esquecer, as características da modalidade que demanda ajustes à própria estrutura peculiar da aprendizagem; por outro lado, a forma de financiamento da UAB dificulta, por exemplo, a criação de disciplinas optativas dada a dificuldade de projeção a longo prazo e em razão das incertezas decorrentes da não vinculação dos recursos à matriz orçamentária. Para além disso, destacamos que os elementos que envolvem a aprendizagem se modificam a depender do curso, mas também da universidade, apesar de existirem certas especificidades padronizadas pelo Sistema UAB que procuramos descrever.

### **3.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL: uma síntese**

Destacamos que o estabelecimento de um tipo ideal não visa à definição exata e unívoca de uma realidade social. Em verdade, trata-se de um instrumento analítico importante que possibilita comparações com o fenômeno concreto, permitindo o estabelecimento de relações causais. Isso significa que nosso tipo ideal aqui apresentando não perde de vista as nuances que perpassam as variadas experiências em EaD no interior das universidades. Nem tampouco defendemos nossas tipologias como generalizações cabais do objeto de estudo. Generalizações estas que, mesmo sendo importantes para a pesquisa, numa perspectiva weberiana não se apresentam como finalidade única do estudo. Portanto, apresentamos, neste capítulo, um tipo ideal que desvela aquilo que comumente permeia a EaD pública, elencando alguns matizes e diferenças que fazem parte do processo e são importantes para a compreensão dos cursos a distância.

Inicialmente, por meio de revisão bibliográfica, retomamos o desenvolvimento histórico da modalidade no Brasil. Constatamos que as discussões acerca da constituição de uma universidade aberta brasileira remontam à década de 1970. No entanto, é somente em 2006 que surge o Sistema UAB e, conseqüentemente, expande-se de forma significativa as experiências em cursos a distância nas IPES. Por ser uma política de caráter emergencial, ela

exerce pressões coercitivas no modelo de EaD adotado, implicando uma padronização das propostas, a despeito das especificidades atinentes a cada experiência no bojo das universidades. Trata-se de um isomorfismo de caráter fortemente coercitivo, porque resulta de uma política estatal que, mediante editais de fomento, especifica as regras para a adesão das instituições parceiras. Há certa flexibilidade que introduz variações nas experiências, mas o modelo maior da UAB se mantém e gera forte padronização na EaD, como procuramos demonstrar.

Pois bem, ao elaborarmos um tipo ideal, constatamos que a estrutura e os elementos organizacionais da modalidade, dentro das instituições, contam com uma unidade gestora, subordinada à reitoria e presidida por um servidor efetivo designado pelo reitor. Esse órgão gestor ainda centraliza parte fundante das propostas de cursos a distância, sendo importante elemento na compreensão e análise das dinâmicas que perpassam a EaD. Identificamos, inclusive, que a unidade gestora possui coordenações diversas, além de toda uma infraestrutura para a oferta e o desenvolvimento das atividades. Ela conta, ainda, com docentes, servidores técnico-administrativos, estagiários, bolsistas, voluntários e outros. O órgão gestor se mostra como importante na disseminação da cultura referente à modalidade, contribuindo de distintas maneiras para a inserção de tecnologias digitais e de possibilidades da EaD também na educação presencial.

As tipologias elaboradas também permitiram verificar algumas regularidades na configuração da docência. Esta que é composta, geralmente, por docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador e docentes-tutores (virtuais e presenciais) – além de outros trabalhadores que compõem a assim chamada polidocência. Cada um desses profissionais possui um conjunto específico de atividades que, conjugadas, compõem o processo de ensino-aprendizagem. Por, em parte, ainda resistir às pressões macrosociológicas que visam à racionalização formal e à desumanização do trabalho, mas, especialmente, por não ter sido inserida totalmente na burocracia institucional, a docência na EaD, com ênfase na tutoria, ainda apresenta matizes de uma experiência a outra. Além disso, o trabalho docente na modalidade depende do financiamento da UAB e, não estando inserido na matriz orçamentária, apresenta problemas variados no que concerne à plena inserção na burocracia enquanto dominação que baliza as atividades e funções profissionais.

Por fim, observamos que o modelo de aprendizagem, no tocante à distância, é aquele do tipo central-polos. Exatamente por isso, os cursos são ofertados em parceria com polos de apoio presencial, como espaços em que acontecem atividades e acompanhamento pedagógico diversos. Apesar disso, as práticas pedagógicas se concentram no ambiente virtual que, no caso das universidades públicas, é o Moodle, mesmo que existam iniciativas pontuais de outros *softwares* sendo utilizados, por vezes, de forma complementar. Com o estabelecimento de um tipo ideal, que se constitui ao fim – e não *a priori* – das análises, verificamos que o Sistema UAB, tal como já levantado por outros estudiosos, não possui caráter aberto. Porquanto os cursos a distância têm estrutura curricular rígida e predefinida – por vezes mais engessada e enxuta do que nos cursos presenciais dada a escassez de verba. O ingresso, por sua vez, se dá por meio de processos seletivos com vagas delimitadas e perfil específico de alunos.

Estabelecido o que chamamos de caso típico-ideal, partimos, no próximo capítulo, para a análise do processo de institucionalização. O intuito é averiguar quais aspectos podem ser considerados avanços quanto à incorporação orgânica da EaD. Teremos, como indicador fundamental, a burocratização das práticas, porque ela representa formalização e tem forte papel na pressão gerada sobre os sujeitos para que materializem suas ações desta e não daquela maneira. Novamente, utilizaremos dados dos questionários e das análises documentais, porém, com uma discussão maior dos resultados das entrevistas e dos grupos focais que nos possibilitam adentrar nos meandros do fenômeno. O capítulo também tem a intenção de, durante o processo analítico, apresentar um esquema teórico-conceitual inédito que nos serve à análise da institucionalização. Com esse instrumento que iremos elaborar chegamos, posteriormente nesta tese, ao esforço de explicação causal do fenômeno. Isso sem perder de vista o enfoque no sentido subjetivo da ação social, haja vista o nosso interesse de partir da interpretação que os indivíduos fazem das micro e macroestruturas para, por meio disso, tentar explicar o objeto de estudo.

## Capítulo 4

### O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva adotada nesta pesquisa, acreditamos que o processo de institucionalização da Educação a Distância é um fenômeno, em si mesmo, complexo. Compreende múltiplas etapas e envolve elementos endógenos e exógenos. Relaciona-se, inclusive, com os símbolos, os significados e, por conseguinte, as pressões do ambiente organizacional que, dentre outras coisas, tendem ao isomorfismo. Com efeito, analisar a incorporação de uma nova modalidade no seio educacional demanda uma apreensão mais aprofundada da realidade, na tentativa de estabelecer possíveis relações causais que influem de diferentes modos no processo. Nesse prisma, debruçamo-nos, anteriormente, sobre a definição de um tipo ideal de EaD pública que nos possibilita, agora, averiguar o objeto de estudo a partir de outras tipologias que nos servem como ferramenta analítica, à luz da sociologia compreensiva.

Abordamos, neste capítulo, algumas definições conceituais a respeito do que se entende, na literatura da área, por institucionalização. A partir da teoria institucional, bem como de outros estudos relacionados à temática, verificamos que incorporar a EaD dentro das universidades tem que ver com formas de cristalização de procedimentos e práticas até então consideradas inovadoras. Nesse movimento, sobrepõe-se o nível informal a fim de atingir aquele compreendido como formal. Trata-se, inclusive, de um *continuum*, que não pode ser apreciado tão somente de maneira binária. Quer dizer que a legitimidade deve ser constantemente renovada e assegurada, uma vez que a desinstitucionalização é sempre um processo possível. Pois bem, partimos dessa definição basilar para, em seguida, aprimorá-la apoiando-nos numa leitura weberiana. Apresentamos, dessa forma, o nosso indicador que serve de esteio à análise, qual seja, a dissonância entre sujeito – ou grupos de sujeitos –, a cultura organizacional e a burocracia. Analisando os dados coletados para descrever o objeto, iremos estabelecer, mais à frente neste capítulo, um esquema propositivo típico-ideal que nos serve de ferramenta analítica. É por meio dele que se torna possível fazer as análises que



levarão, posteriormente, à descrição pormenorizada das relações de causa e efeito que compõem o fenômeno investigado.

No tocante à estrutura, iniciamos com um debate sobre a ação socialmente orientada no contexto institucional. Para tanto, partimos de uma definição weberiana que nos possibilita entender a dinâmica do processo de agência em associações com um estatuto racional que baliza as práticas intraorganizacionais. Em seguida, discutimos o processo de institucionalização, abrangendo os conceitos de legitimidade e recursividade. Recorremos a um debate weberiano juntamente com certas definições teóricas sobre o objeto que se coadunam com nossa abordagem epistemológica. Ainda no capítulo, propomos a análise da institucionalização da EaD pública a partir das categorias: estrutura e elementos organizacionais; docência e as condições do trabalho docente; e distância e as condições da aprendizagem. Após isso, debatemos o preconceito e a resistência que persistem com relação aos cursos a distância nas universidades, enfocando a luta institucional como aspecto basilar para compreendermos a essência dialética do fenômeno. Depois, seguimos para a apresentação de um esquema teórico-conceitual que enfatiza as dissonâncias entre os elementos organizacionais e como isso conduz às lutas e embates que serão apreciados posteriormente na tese. Finalizamos com considerações parciais que retomam o que foi discutido no capítulo.

#### **4.2 AÇÃO SOCIALMENTE ORIENTADA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL**

Embasando-nos noutras discussões acima, chegamos à definição conceitual para aquilo concerne, especificamente nesta tese, à institucionalização da EaD. A descrição aqui proposta nos serve de caminho para a construção do tipo ideal. Só que nosso esforço analítico também diz respeito à superação – ou a um avanço – quanto à apreensão meramente objetiva da realidade social. Veremos, em capítulos seguintes, que a incorporação orgânica da modalidade, nos moldes como tem se dado nas universidades públicas, baseia-se num movimento que pode ser apreendido pela dialética como ferramenta de interpretação. O enfoque na ação social nos permite observar como os sujeitos concebem a materialidade e orientam o seu agir que culmina em debates institucionais como força motriz do processo. É preciso partir da análise empírica para chegarmos a uma nova proposição teórico-conceitual

para o fenômeno. Mas antes recorreremos às pesquisas da área com vistas a definir, teoricamente, o processo de institucionalização da EaD – sem perder vista que, ao fim deste trabalho, defendemos uma tese que avança nessa acepção, trazendo um ponto de vista original.

Começamos com uma definição weberiana do objeto. Segundo Weber (2016), a ação social também pode se basear em expectativas regulamentadas por um estatuto no contexto de um agir em sociedade<sup>33</sup>. As associações racionais com relação a fins, nesse sentido, envolvem a existência de um regulamento que baliza o agir subjetivamente provido de sentido. Todavia, a mera elaboração, pelos indivíduos, de um estatuto racional não garante, como Weber (2016) pontua, a ação idêntica entre os associados. Porque a atribuição de sentido é, em última instância, subjetiva, o que pode levar a desvios em relação ao que é comumente esperado. Aquilo que é fundamental na análise weberiana é o entendimento de que a ação social se define como um “agir em sociedade”, ou um agir dentro de uma associação, na medida em que os membros se orientam mediante expectativas recíprocas. No caso das associações racionais com relação a fins, que possuem uma regulamentação formal, tem-se instrumentos, inclusive de coação, que buscam assegurar uma certa cristalização do agir.

Weber (2016) nos permite constatar que as práticas institucionais se baseiam fortemente num caráter relacional e simbólico. A interpretação que os sujeitos fazem do estatuto racional, bem como as expectativas quanto às ações de outros indivíduos, são fundamentais para compreendermos os processos de permanência, mas também mudança no bojo das instituições. A regulamentação, contando, aliás, com um aparato coercitivo, influi no agir subjetivamente provido de sentido, na medida em que gera uma expectativa recíproca. Espera-se que os membros de uma determinada instituição ajam em conformidade com o estatuto legal, o que garante a recursividade de práticas consideradas institucionalizadas. Ademais, mesmo aquelas condutas que não estão cristalizadas num regulamento racionalmente elaborado podem influenciar a ação. Porque a cultura organizacional é capaz de assegurar aquele agir em comunidade weberiano, quer baseado em consenso, quer resultante de um dissenso. Ao perceber e interpretar a existência de

<sup>33</sup> Por sociedade, Weber (2016) está se referindo, aqui, àquela ação dentro das associações, isto é, entre associados.

determinações simbólicas que perpassam o *ethos* de uma instituição, o sujeito busca conduzir o seu agir com base nas expectativas que podem ser geradas diretamente pelos outros indivíduos, em situações e contextos específicos, como também na própria consciência de que existe uma expectativa institucional sustentada pela cultura organizacional.

Diante disso, a ação socialmente orientada pode incorrer nas assim chamadas “gaiolas de ferro”. DiMaggio e Powell (2005), mediante o conceito de isomorfismo, identificam como determinadas circunstâncias dentro de um ambiente organizacional influenciam as instituições de modo que, paulatinamente, elas tendem a se parecerem umas com as outras. E para que a instituição consiga se manter como tal, assegurando a cristalização das atividades que lhe dão forma, o estatuto racionalmente elaborado é um dos – mas não o único – instrumentos que buscam orientar o agir no sentido de viabilizar a recursividade. Todavia, a existência de desvios é considerada por Weber (2016), uma vez que a interpretação, mediando o processo de estímulo e resposta, pode gerar um sentido subjetivo que é considerado desviante. Isso significa que, muito embora exista uma pressão coercitiva externa e interna, a subversão também é possível, e uma instituição se modifica a depender das ações empreendidas pelos sujeitos que a compõem. Com base nessa argumentação, veremos que formas de apreender a realidade micro e macro, por meio de instrumentos conceituais como a dialética, tornam-se produtivas desde que não se distanciem da apreensão basal alinhada à teoria weberiana, qual seja, que as associações e, como aqui compreendemos, instituições são, em última instância, aglomerados de indivíduos que, em suas relações, atribuem sentido ao seu agir. Todos os mecanismos de coerção e orientação devem, sempre, materializar-se no processo de condução das atividades institucionais. E essa materialização sempre é mediada pela interpretação, porque as expectativas geram certa probabilidade de que uma ação se oriente desta e não daquela forma; mas sempre há a chances de desvios – maiores ou menores.

#### **4.3 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: legitimidade e recursividade**

Se concordarmos com as especificidades ora descritas no tocante às instituições, entendemos que a institucionalização diz respeito, em última análise, à recursividade. Uma determinada prática pode ser considerada institucionalizada – para além doutras coisas – na

medida em que é capaz de ser reproduzida com certa probabilidade de materializar-se desta e não daquela forma. Mas há outro elemento fundamental que deve ser considerado. Para que uma atividade seja organicamente incorporada, com altas chances de reprodução dentro de expectativas institucionalmente definidas, deve-se garantir a legitimidade. Quanto maior é a resistência que uma prática enfrenta dentro do seio institucional tanto maiores serão os riscos de que essa mesma prática possa enfumar-se. A estabilidade é imprescindível para que a EaD mantenha-se legítima, mas o processo de institucionalização também se relaciona à busca de formas para cristalizar práticas, aumentando a resistência às eventuais desestabilizações e garantindo mais chances de um agir consonante com as expectativas institucionais, ou seja, menos sujeito às interferências – externas e internas.

Em se tratando especificamente do objeto de estudo desta tese, quer dizer, as universidades públicas, Ferreira e Mill (2014, p. 89) afirmam que “o processo de institucionalização considera a incorporação das atividades da nova modalidade no seio da instituição, de modo a superar os adjetivos ‘presencial’ e ‘a distância’ da educação”. Por ser, necessariamente, um processo, a incorporação das práticas de EaD à rotina institucional não se configura como um fenômeno binário, que poderia ser analisado em qualificativos como “existente” ou “não existente”. Trata-se, em verdade, de um *continuum*, com vários níveis e gradações que envolvem a cristalização de conhecimentos, significados, valores e procedimentos, sobrepujando o nível informal e avançando para aquele considerado formal (FERREIRA; CARNEIRO, 2015). De acordo com Ferreira, Costa e Mill (2021), a institucionalização nas universidades públicas compreende conformação – a partir da ideia de plasticidade e não apenas acomodação – da organização das contingências internas e externas, passando pela cultura, pela estrutura, pelas tecnologias e pelos recursos humanos. Para nós, o fenômeno, avançando nessas definições, diz respeito a uma realidade em que o *ethos* institucional se coaduna com o aparato burocrático. Não apenas subsumida à cultura organizacional – o que é também importante – a EaD deve encontrar sustentação no estatuto racionalmente elaborado. Num movimento dialético, a legitimação perpassa os sujeitos e as expectativas que orientam reciprocamente o agir, estendendo-se à regulamentação que serve de instrumento, inclusive de coação, para aumentar a probabilidade de condutas consoantes àquilo que é institucionalmente esperado. Aumenta-se, além do mais, as chances de resistência em face das desestabilizações da ordem, como veremos ainda neste capítulo.

Nessa ótica, retomamos as contribuições de Tolbert e Zucker (1999), tendo em vista que o processo de institucionalização inclui etapas distintas em que uma determinada atividade considerada inovadora passa pelos momentos de habitualização, objetificação e, por fim, sedimentação. Entendemos que isso se relaciona estritamente à dominação burocrática institucional e, por consequência, ao sentido subjetivo atribuído à ação social numa perspectiva weberiana. Quando a EaD passa a fazer parte da rotina de uma universidade no modelo “integrado” (BELLONI, 2003; COSTA, 2012 ), insere-se hábitos e atividades ainda estranhas às práticas organizacionais mais típicas. Nesse momento, a atuação daqueles envolvidos e defensores da EaD é de extrema importância, uma vez que a instituição experimenta forte resistência, mormente pelas incertezas desinentes da inovação que está sendo introjetada. Ao passo que se desenvolve a teorização das práticas, elas se tornam progressivamente objetificadas, podendo ser transpostas em situações diversas, avançando do nível informal para aquele formal, como supradito. Há de se considerar, porém, que a institucionalização pode envolver avanços, mas também retrocessos. Uma atividade até então cristalizada pode ter a sua legitimidade esfacelada, resultando num processo de *desinstitucionalização*. A incorporação orgânica da EaD passa por momentos distintos que vão desde a habitualização até a efetiva sedimentação. Mas isso não significa que estejamos abordando um fenômeno simplesmente sequencial, com inexorabilidade no seu desenvolvimento. Trata-se, como já dissemos, de um *continuum* que não apresenta caráter binário e que pode progredir *pari passu* à superação ou diminuição das dissonâncias institucionais, tornando-se mais resistente às eventuais desestabilizações na medida em que se insere amplamente no aparato burocrático.

Mais do que a existência de uma cultura organizacional favorável, além de sujeitos engajados e dispostos ao debate institucional que redundam em resistências especialmente quando da habitualização, a EaD, ao cristalizar-se, deve contar com ampla presença no estatuto racional das universidades para aumentar suas chances de resistir às desestabilizações da ordem. A burocracia, para Weber (2015, p. 212), representa “precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais”; predicados muito importantes para a realização de tarefas complexas. O trabalho burocrático remunerado não é apenas mais preciso, como, por vezes, mais barato no resultado final se

comparado àquele honorário (WEBER, 2015). Referindo-nos precisamente à EaD, a racionalização das atividades e práticas tende a representar perenidade, pois traz consigo muitas características imprescindíveis à subsistência dentro das universidades e, num sentido mais amplo, dentro do modo de produção capitalista. No processo de institucionalização, torna-se necessário habituar-se, no primeiro momento, à inovação para, posteriormente, burocratizá-la, inserindo-a no aparato normativo.

Reiteramos que se trata de um processo, posto que, para além de apresentar múltiplas etapas, não se encerra quando de uma avançada incorporação à rotina institucional, ou seja, quando atinge a fase de sedimentação. Relacionando-se, portanto, à legitimidade, que, por sua vez, refere-se à harmonia institucional<sup>34</sup>, a EaD, dentro das universidades – assim como quaisquer outras práticas –, também está sujeita a incorrer na *desinstitucionalização*. Conforme Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), a legitimação é a palavra-chave para as teorias neoinstitucionalistas, porque é ela que garante a permanência de determinada atividade no seio organizacional. Exatamente por isso, institucionalizar práticas demanda a relegitimação (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005), redefinindo os significados e as ações referentes à EaD. Manter uma atividade até então inovadora atrelada à rotina institucional exige, assim, um incessante processo de garantia da legitimidade, e isso tem que ver com a cultura, os símbolos e as significações que, de diferentes formas, influem na ação social.

Além disso, a análise do ambiente organizacional, amplamente abordada no novo institucionalismo (TOLBERT; ZUCKER, 1999; DIMAGGIO; POWELL, 2005; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005) é importante, na medida em que permite aclarar os aspectos endógenos e exógenos que exercem influência no agir daqueles sujeito que perfilam as universidades. Se a legitimidade é imprescindível à incorporação orgânica e à perenidade, parece-nos evidente que são variados os fatores que têm implicações significativas no fenômeno. Fatores estes que resultam de pressões coercitivas, normativas e miméticas (DIMAGGIO; POWELL, 2005) do ambiente, mas também da cultura organizacional e dos próprios sujeitos – ou grupos de sujeitos. Os documentos oficiais, as políticas externas, as práticas de outras instituições etc. devem ser analisados juntamente com a estrutura interna de uma organização e os elementos que lhe dão forma, passando, necessariamente, pela

<sup>34</sup> Vamos trabalhar melhor esse conceito ao fim deste capítulo.

percepção dos próprios sujeitos. Pois quaisquer que sejam os símbolos e as significações, quer endógenas, quer exógenas, só serão efetivamente implementadas na medida em que exercerem influência no sentido subjetivo atribuído à ação social. Acreditamos que, assim como propugnam Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005, p. 31-32),

[...] É necessário verificar os padrões estruturais vigentes, as ações que eles possibilitam e limitam, quais significados são construídos, modificados e reproduzidos pelos atores para responder às circunstâncias ambientais, o que implica no uso de estratégias de pesquisa capazes de captar a interdependência entre estrutura, interpretação e ação, em diferentes contextos sociais.

Assentamos nossa perspectiva analítica na compreensão de que institucionalizar diz respeito, dentre outras coisas, à harmonia entre o estatuto racionalmente elaborado, a cultura organizacional e a percepção dos sujeitos ou grupos de sujeitos. Os descompassos entre esses elementos exacerbam debates institucionais que concorrem para mudanças e transformações institucionais. Estamos falando de um fenômeno com caráter processual, mas que não se movimenta unilateralmente, com caminhos que possam ser meramente predefinidos. É claro que existem tendências com capacidade heurística que propiciam à consideração científica uma análise prospectiva. Porém, estamos falando, sempre, de probabilidades, porque os variados instrumentos que coagem a ação social buscam trazer constância e, conseqüentemente, recursividade nas práticas institucionais. Mas o resultado entre o estímulo e o agir subjetivamente orientado e provido de sentido passa pelo crivo da interpretação. Quando falamos sobre as relações entre estatuto racionalmente elaborado e cultura organizacional estamos tratando, precisamente, dessas relações que são estabelecidas entre a burocracia e o *ethos* da instituição. A legitimidade, para nós, seria como o substrato dessas complexas inter-relações entre os indivíduos – ou grupos de indivíduos –, a cultura e a burocracia institucionais. Se o *ethos* destoa do estatuto, as contradições e, assim sendo, as lutas ou levam à maior presença da prática inovadora no seio cultural da instituição, impelindo mudanças nas regulamentações; ou então a inovação é rechaçada, na medida em que não encontra respaldo no estatuto racional.

Destarte, a análise do processo de institucionalização da EaD cujos resultados seguem nas próximas seções tem, como indicador analítico, a observação dessa harmonia institucional entre os elementos: sujeito – ou grupos de sujeitos –, cultura organizacional e burocracia. Recorrentemente, iremos abarcar essas relações intraorganizacionais sob a

apreensão *meso* ou macro (*ethos*), e não tanto micro (sujeitos ou grupos de sujeitos). Como os resultados almejam entender a realidade da EaD pública sem se restringir a recortes específicos, é demasiado complexo fazer análises incisivas que consigam examinar, em pormenores, a ação individual ou grupal – sugerimos que esse tipo de pesquisa parta, por exemplo, de estudos de caso, com ampla investigação sobre o *locus* em que se dão as práticas da universidade investigada. Aliás, tendo como matriz analítica a sociologia weberiana, adotamos a ideia de multicausalidade. Ou seja, múltiplos são os fatores que incidem sobre o fenômeno, de sorte que não é possível, a um único cientista, apreender toda a realidade social. Contentamo-nos em precisar nossa abordagem, esclarecendo de que forma a análise foi empreendida. Isso garante rigor científico sem, no entanto, estender nossas afirmações para além do que as evidências empíricas permitem sustentar. Muitas são as causas que, certamente, têm implicações sobre o fenômeno.

#### **4.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL: caso típico-ideal**

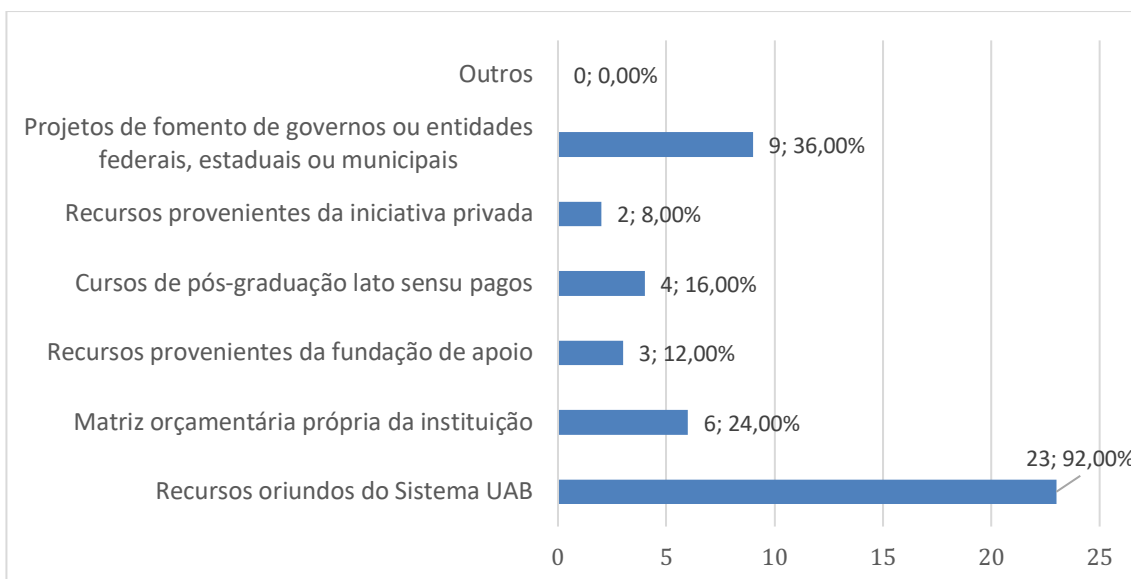
Estabelecidas as discussões teóricas sobre “instituição” e “institucionalização”, dando ênfase ao papel decisivo da legitimidade, seguimos para uma apreciação empírica do objeto analisado. Buscaremos destacar essa relação que existe entre sujeitos, cultura organizacional e burocracia evidenciando em que medida se aproximam ou se distanciam. As contradições advindas dos descompassos entre esses elementos são força motriz do processo de institucionalização – trabalharemos isso mais a fundo noutro capítulo. Ora, nesse momento iremos nos concentrar na elaboração de uma espécie de caso típico-ideal do processo de incorporação da EaD nas universidades públicas. Sabe-se que a modalidade surge em muitas instituições devido ao fomento do Sistema UAB. Isso significa que as práticas em cursos a distância, em muitos contextos, começa se materializar antes de uma ampla inserção no aparato burocrático. E essa disparidade entre o *ethos* e o estatuto racional será, neste capítulo, um importante indicador para a análise. Buscaremos, sem perder de vista as limitações e possibilidades do tipo ideal enquanto ferramenta metodológica, observar em quais contextos a incorporação da modalidade progrediu ou mostra sinais de estar progredindo, e em quais outros houve pouco – ou nenhum – avanço.



Além do mais, a estrutura da análise empreendida parte do nosso entendimento quanto ao termo “educação”. Esta, de acordo com Mill (2012), envolve docência – ou ensino –, discência – ou aprendizagem –, gestão e tecnologias. Também nos apoiamos no estudo de Ferreira e Carneiro (2015), porquanto nosso esforço analítico perpassa, ainda que de modo panorâmico e não detalhadamente em cada um dos indicadores, as categorias: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal e serviços ao estudante. Evidentemente, iremos considerar apenas indicadores que podem ser perscrutados por meio dos dados coletados na pesquisa. A percepção dos próprios sujeitos quanto à realidade em que estão inseridos é fundante na análise. Mas também investigamos os aspectos concernentes à burocracia institucional mediante a apreciação de documentos normativos. Dito isso, dividimos a discussão doravante nos seguintes eixos: estrutura e elementos organizacionais, envolvendo o planejamento, a organização e a infraestrutura das universidades (com uma discussão também atinente aos recursos humanos); docência, com ênfase nas condições do trabalho docente; e discência, enfocando os discentes e as condições de aprendizagem, incluindo aspectos sobre pesquisa e extensão.

#### **4.4.1 Sobre a estrutura e elementos organizacionais**

A primeira evidência, notória devido à sua expressividade, diz respeito à ainda total – ou quase total – dependência do financiamento externo para a manutenção da EaD nas universidades. De acordo com os dados do questionário, 40% das instituições representadas pelos gestores não possuem quaisquer projeções de abertura de novos cursos na modalidade (dentro ou fora do contexto da UAB). Aliás, mais da metade dos respondentes, ou 56% da amostragem, indica que não há uma definição precisa no tocante à periodicidade da abertura de novas vagas para os cursos existentes. Ao depender do financiamento externo oriundo de uma política de governo e não de Estado, que não incorpora os recursos na matriz orçamentária das universidades, entende-se que a incerteza na oferta de novas turmas está atrelada à instabilidade dos editais de fomento do Sistema UAB. Quando questionados a respeito dos principais subsídios que mantêm a oferta de EaD, os respondentes reiteram a dependência da política externa, como indica a Figura 4.1.



**Figura 4.1** – Principais subsídios financeiros para a manutenção da EaD na universidade<sup>35</sup>. Fonte: Autoria própria.

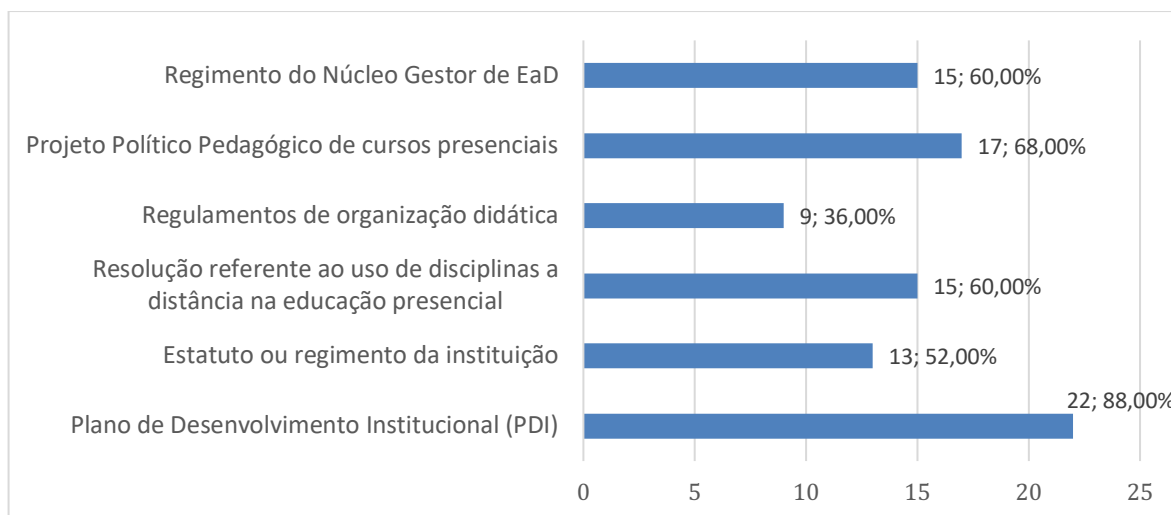
Outra informação importante, identificada nas respostas do questionário, demonstra que, entre os cursos com projeção de abertura de novas turmas, tem-se uma forte tendência à oferta de vagas em licenciaturas e também em bacharelados na área de gestão, sobretudo em administração e administração pública. Não por acaso, são esses os dois principais eixos de atuação do Sistema UAB, que visa à formação de professores e à capacitação de profissionais gestores, especialmente para atuarem no setor público (BRASIL, 2006). Constata-se, portanto, que as universidades ainda têm preponderantemente a oferta de cursos a distância vinculada ao modelo ditado pelo financiamento externo. Isso acaba por gerar uma série de problemas, como a dificuldade de exercer autonomia na criação de novas propostas. É nítido que a EaD, nas universidades públicas, lida persistentemente com o “espectro” do Sistema UAB, não apenas como principal – por vezes única – fonte de financiamento, mas também como grande modelo que delimita a estrutura maior da modalidade. Discutimos, de modo pormenorizado, essa padronização em capítulo anterior.

Todavia, se os subsídios mantêm-se oriundos de uma política pública bem específica, não se pode olvidar da paulatina inserção da EaD no aparato burocrático institucional. Na medida em que, de certa forma, induziu-se as universidades à atuação na modalidade, criou-se uma experiência que influenciou na cultura organizacional, redundando em movimentos que

<sup>35</sup> Na questão, os respondentes poderiam assinalar mais de um item. Por isso, a soma das respostas não corresponde ao total de 25 participantes do questionário.

contribuíram para alterações no estatuto racional que baliza as práticas institucionais. Assim sendo, dos 44 PDI analisados, em apenas 7, ou 16% da amostra, a EaD aparece de forma tímida, mencionada poucas vezes ou apenas pontualmente. Decerto, a presença em documentos normativos não garante, *per se*, a legitimidade, nem tampouco é indicador cabal da incorporação orgânica. No entanto, se entendemos que a burocracia, em certo sentido, acaba por refletir a cultura organizacional – e se isso não acontece tende-se a movimentos para que aconteça –, a inserção da EaD nos PDI demonstra uma preocupação institucional no que se refere à cristalização de procedimentos, práticas, instrumentos etc. que permitam a recursividade. Basta recordarmos que o estatuto racionalmente elaborado tem importância basilar na orientação do agir em associação.

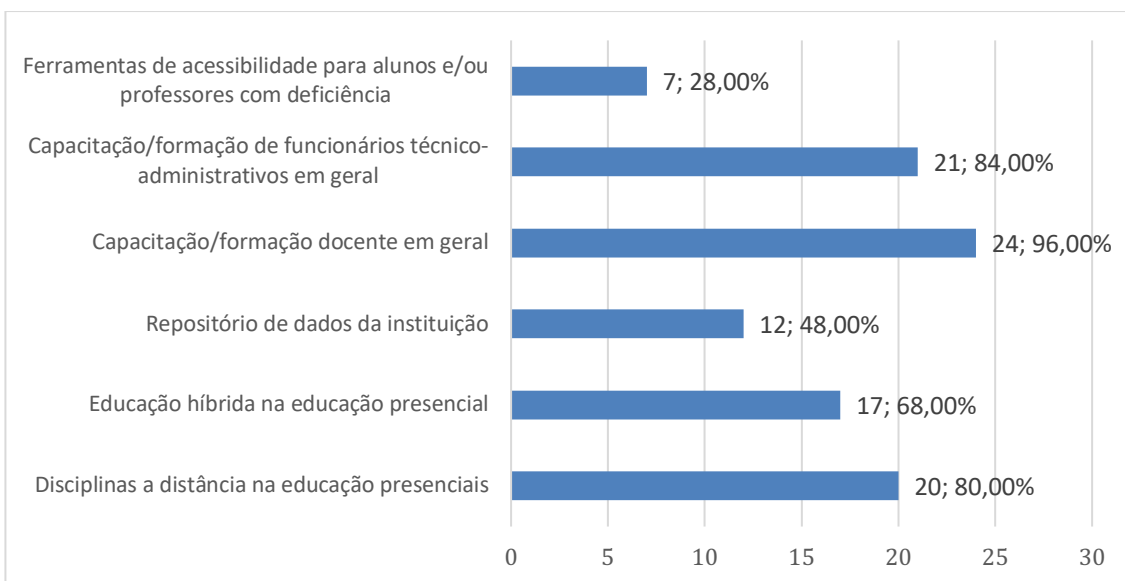
Além disso, dentre os documentos analisados, tem-se, muito embora não como regra, instituições claramente atentas à institucionalização. À guisa de exemplo, numa universidade observou-se a existência de um curso a distância considerado institucional, porque não depende do financiamento externo e é integrado à matriz orçamentária. Noutra instituição, encontrou-se um projeto específico que reúne um conjunto de ações voltadas à institucionalização. Os PDI também evidenciam, em 4 outras universidades, intenção expressa referente a institucionalizar a EaD. Buscando aprofundar essa discussão, perguntamos, no questionário para os gestores, sobre a presença da modalidade nos documentos normativos. Os resultados se encontram na Figura 4.2.



**Figura 4.2** – Quantidade de universidades que, nos documentos normativos apresentados como opção no questionário, contemplam a EaD<sup>36</sup>. Fonte: Autoria própria.

Destaca-se que, na maior parte das instituições representadas pelos gestores, a EaD está inserida nos principais documentos, como o PDI, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o estatuto ou regimento da universidade. Esses avanços, que fazem parte do processo de objetificação, como em Tolbert e Zucker (1999), podem contribuir também para uma maior integração entre diferentes modalidades. Tal como descrito acima, partimos da concepção, nesta tese, de que a incorporação orgânica da EaD tem que ver, dentre outros aspectos, com a superação dos qualificativos “presencial” e “a distância”. Ou seja, sobrepuja-se as dicotomias inerentes que, em muitos sentidos, estão atreladas ao modelo definido pela UAB. Nos dados coletados, mais especificamente no questionário, identificou-se que 88% das universidades representadas pelos gestores já preveem a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais. Além disso, a Figura 4.3 demonstra que o AVA tem se constituído enquanto importante ferramenta em variados contextos para além da EaD.

<sup>36</sup> Os respondentes poderiam assinalar mais de uma alternativa. Motivo pelo qual a soma das respostas não corresponde ao total de participantes.



**Figura 4.3** – Formas de uso do AVA para além da EaD nas universidades<sup>37</sup>. Fonte: Autoria própria.

Na tentativa de aprofundar os dados supramencionados, também indagamos os gestores, no questionário, a respeito da frequência de uso do AVA em licenciaturas, bacharelados, especializações etc. Para tanto, apresentou-se uma escala para que os respondentes indicassem, segundo sua percepção, a frequência de uso dessa ferramenta típica da EaD, mas que parece ser importante para a instituição no geral. As respostas foram quantificadas e se encontram na Tabela 4.1.

**Tabela 4.1** – Frequência de uso do AVA nos cursos dentro da universidade (1= pouca frequência; 5= muita frequência).

Cursos	Não usa	1	2	3	4	5	Não sei informar
Licenciaturas presenciais	2 (8,00%)	1 (4,00%)	3 (12,00%)	6 (4,00%)	1 (4,00%)	10 (40,00%)	2 (8,00%)
Bacharelados presenciais	1 (4,00%)	2 (8,00%)	2 (8,00%)	7 (28,00%)	3 (12,00%)	8 (32,00%)	2 (8,00%)
Pós-graduações lato sensu presenciais	3 (12,00%)	2 (8,00%)	1 (4,00%)	5 (20,00%)	3 (12,00%)	6 (24,00%)	5 (20,00%)
Pós-graduações stricto sensu presenciais	2 (8,00%)	2 (8,00%)	1 (4,00%)	5 (20,00%)	2 (8,00%)	8 (32,00%)	5 (20,00%)

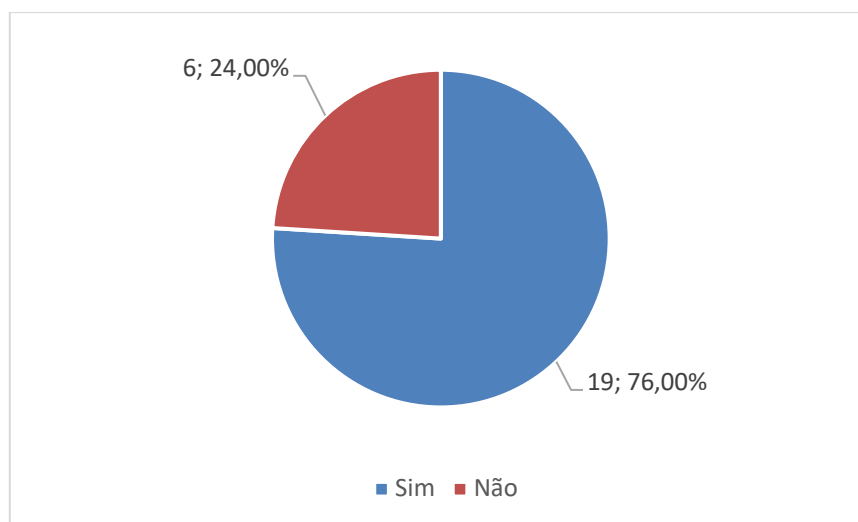
Fonte: Autoria própria.

<sup>37</sup> No questionário, essa questão permitia que os participantes marcassem mais de uma resposta. Logo, a soma dos itens ultrapassa os 25 respondentes.

Os resultados ratificam o uso do AVA em diferentes contextos, o que pode apontar para possíveis experiências de uma educação mais híbrida e, conseqüentemente, para caminhos rumo à superação dos antagonismos ainda persistentes entre EaD e educação presencial. Com efeito, não podemos atribuir exclusivamente aos cursos a distância a responsabilidade por disseminar práticas em ambientes virtuais. Sabe-se, porém, que a modalidade se coaduna com a presença de um processo de ensino-aprendizagem mais alicerçado nas possibilidades das tecnologias digitais. Na medida em que a EaD, coetaneamente, depende da mediação possibilitada pelos recursos tecnológicos, certamente a sua presença na cultura organizacional tende a contribuir para movimentos em favor de uma educação híbrida. A própria infraestrutura que surge por meio do fomento da UAB auxilia no desenvolvimento institucional quanto às TDIC. Portanto, depreendemos que, apesar de não exclusivamente, a EaD tem papel importante na inserção de recursos tecnológicos nas práticas institucionais. O que se estende a diferentes contextos a partir do uso do AVA, como nas licenciaturas, nos bacharelados, nas especializações, nos mestrados e doutorados, dentre outros.

Se, por um lado, o uso de tecnologias presentes na EaD desvela indícios de mudanças na cultura organizacional, contribuindo para alterações nos documentos normativos que passam a prever a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais; por outro, isso não é sinônimo de uma incorporação orgânica. Nas entrevistas e nos grupos focais, ficou claro que as experiências institucionais se mostram altamente dependentes dos órgãos de gestão específicos. As secretarias, coordenações, coordenadorias, núcleos etc. não apenas concentram, como ainda são, em muitos sentidos, as principais responsáveis por atuar em prol da EaD. Durante a pandemia, descortinou-se a dependência desses órgãos sobretudo quando da formação docente e preparo de infraestrutura tecnológica para a oferta do assim chamado ensino remoto. Em Mill (2012), verifica-se que a manutenção da modalidade em unidades isoladas serve à criação de “guetos”, que podem gerar óbices no processo de incorporação orgânica. Apesar disso, nossos dados compreendem algumas realidades institucionais em que a criação de unidades acadêmicas, ou mesmo o recrudescimento do poder de ação dos órgãos gestores – o que pode levar à centralização das atividades –, tem contribuído para que a EaD resista ao preconceito e às tentativas de rechaçá-la. Discutiremos,

noutro capítulo, as estratégias adotadas pelas universidades com vistas à institucionalização. Por ora, compreendemos que, na percepção da maioria dos gestores que responderam ao questionário, o órgão gestor da modalidade possui autonomia no exercício de suas funções, conforme Figura 4.4.

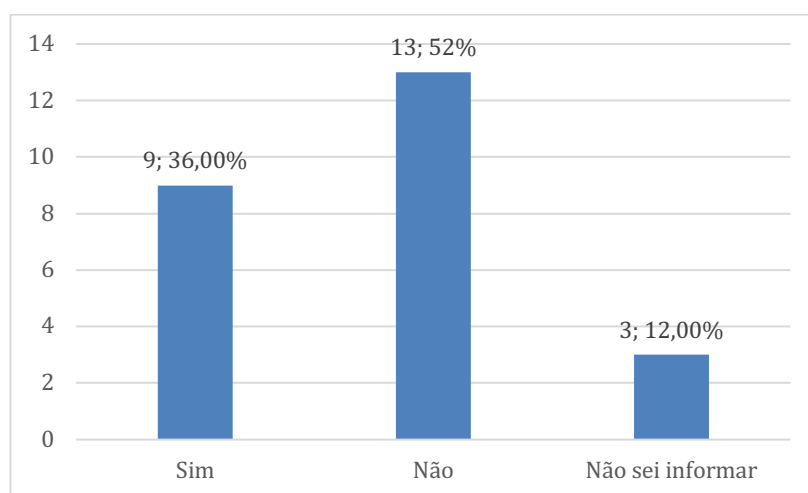


**Figura 4.4** – Percepção sobre a existência de autonomia no exercício das atividades do órgão gestor de EaD na universidade. Fonte: Autoria própria.

Independentemente das discussões no que tange à pertinência da manutenção de órgãos gestores para a incorporação orgânica da EaD, o exercício da autonomia é fundamental para viabilizar as práticas na modalidade. Além disso, como discute Mill (2012), essas secretarias, coordenações, coordenadorias, núcleos etc. são importantes, em especial nos momentos incipientes de inserção de uma atividade inovadora no seio institucional. Sob a percepção de Tolbert e Zucker (1999), no processo de objetificação a atuação dos *champions* é imprescindível. Isto é, sujeitos engajados e que atuam em defesa da inovação organizacional, contribuindo para mensurar as experiências e para cristalizar procedimentos, normas, ferramentas, dentre outros. Retomando Weber (2015), um estatuto racionalmente elaborado exerce influência na ação subjetivamente orientada e provida de sentido. Uma vez que consideramos os órgãos gestores como fundamentais nesse processo de objetificação da EaD, inclusive atuando no sentido de criar regulamentação específica para a modalidade, é certo que a autonomia representa um importante avanço. Porque a possibilidade de propor cursos, avaliar ofertas, oferecer formação, apresentar propostas de documentos normativos,

dentre outras coisas auxilia a EaD a resistir às pressões institucionais, inserindo-se na cultura organizacional e, por consequência, objetificando-se, a fim de oferecer os subsídios necessários à manutenção da probabilidade de um agir consonante com aquilo que é institucionalmente esperado.

A despeito da autonomia do órgão gestor, a modalidade não possui, na maior parte das instituições, representatividade nos conselhos universitários. Esse é, sem dúvida, um indicador crítico de percalço na incorporação orgânica, porque, por via de regra, a EaD não conta com cadeiras específicas entre os conselheiros. De fato, como alguns entrevistados disseram, existem professores ou profissionais que atuam em cursos a distância e, ao mesmo tempo, são membros dos conselhos superiores. A experiência na modalidade pode fazer com que eles levem às pautas discussões importantes para a institucionalização. Contudo, não estando representada oficialmente em muitas universidades, a EaD não garante, sem altas chances de interferências, que os seus interesses sejam defendidos. Para que a modalidade, além de se projetar na cultura organizacional, consiga galgar degraus rumo à inserção cada vez maior no aparato burocrático, é importante que esteja representada nos conselhos universitários, não dependendo apenas de eventualidades, como docentes que, como conselheiros, têm, coincidentemente, experiência em cursos a distância. A Figura 4.5 traz os dados que embasam essa discussão:



**Figura 4.5** – Representação da EaD nos conselhos universitários. Fonte: Autoria própria.



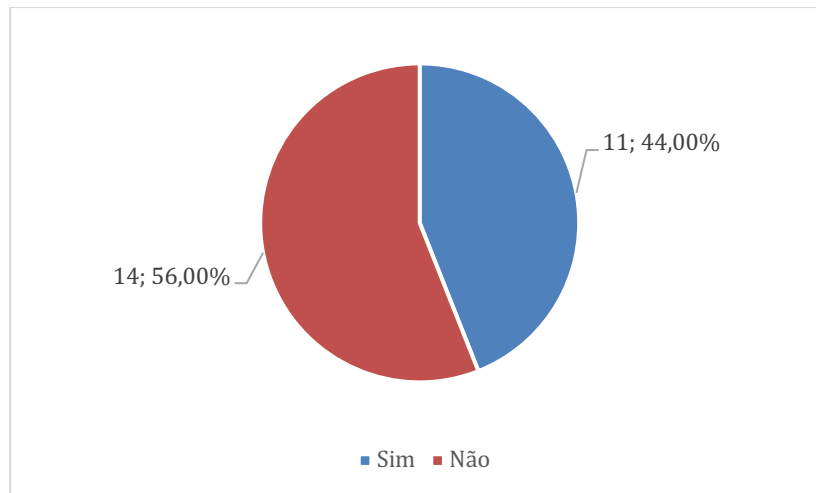
A modalidade conta, no interior das universidades, com uma infraestrutura tecnológica no sentido de viabilizar as práticas dos cursos a distância. Parte importante desses recursos se originam dos fomentos do Sistema UAB, sobretudo em primeiros editais cujas verbas destinadas à EaD eram mais vultosas. Não menos importante é a influência que essa política exerce no sentido de estimular as ofertas na modalidade e, assim, criar a necessidade de alocação de recursos específicos às suas necessidades. De uma forma ou de outra, a presença da EaD impulsiona o investimento em tecnologias, e os dados nos mostram que estas têm sido utilizadas em distintos contextos, como nos cursos presenciais, na formação e capacitação de docentes e servidores técnico-administrativos, no armazenamento de dados em geral, dentre outros. Por já termos discorrido de forma detalhada sobre a infraestrutura das universidades noutro capítulo, não iremos tornar nossa análise redundante. Cabe, tão somente, confirmar os avanços no que se refere às TDIC, porque a criação das circunstâncias imprescindíveis às ações na modalidade é condição indispensável para a recursividade e, logo, para a legitimidade e a incorporação orgânica.

No entanto, se houve importantes progressos referentes à institucionalização, eles não foram galgados sem intensos debates. Principalmente nas entrevistas e nos grupos focais, notou-se que a inserção da EaD no aparato burocrático representa uma verdadeira *luta*. Como a teoria institucional nos mostra, a baixa resistência é uma necessidade para que uma prática consiga se manter nas organizações, disseminando-se a fim de atingir a sedimentação, ou, como estamos chamando, a efetiva incorporação orgânica. No caso dos cursos a distância, esse aspecto se destaca, pois a modalidade lida, historicamente, com preconceitos por parte de gestores, docentes e também alunos da educação presencial. Ao passo que se insere nas universidades por meio de uma política de fomento sedutora, a EaD experimenta forte resistência institucional. Os avanços no processo, indicados pela própria inserção no aparato burocrático, resultam precisamente das lutas que são travados pelos antagonismos. Estes que são fortemente alimentados pelas dicotomias e contradições intrínsecas à própria forma como a UAB foi estruturada e concebida. Haja vista a importância dessa discussão para a tese, iremos dedicar, mais à frente neste capítulo, uma seção específica para tratar da cultura organizacional e dos embates que envolvem a presença da EaD nas universidades. Por enquanto, estabelecemos um panorama no intuito de compreender quais avanços são

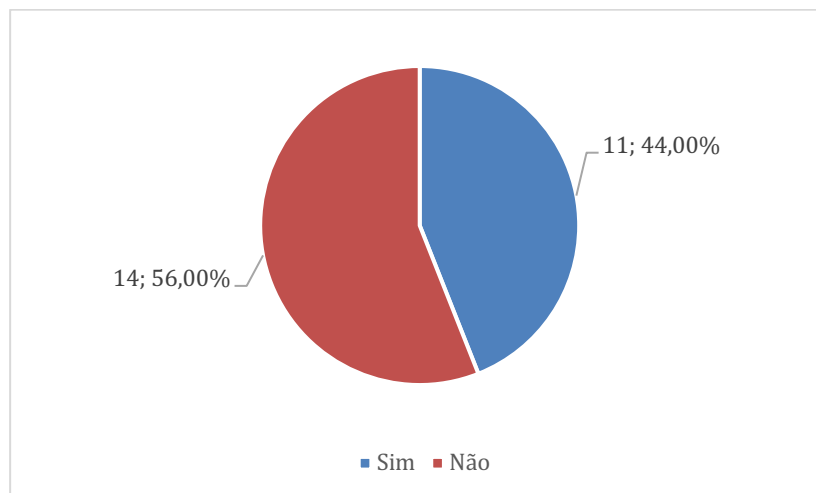
percebidos quanto à institucionalização da modalidade. Seguimos, agora, para uma análise da condição docente sob o mesmo prisma.

#### **4.4.2 Sobre a docência e as condições do trabalho docente**

Uma das primeiras evidências empíricas que está imbricada justamente à dependência do Sistema UAB diz respeito à contradição relativa ao esforço docente dedicado às práticas na EaD. Tendo mais de uma década de existência, a forma de financiamento para a modalidade não foi capaz, em muitas instituições, de assegurar a incorporação da docência à burocracia institucional de forma equivalente à educação presencial. Baseando-se no modelo de atribuição de bolsas, no geral os professores que atuam nos cursos a distância recebem provento paralelo que, em algumas instituições, é o principal impedimento para a consideração da carga horária no preenchimento dos encargos didáticos semanais. A EaD é, assim, uma atividade que não consta nas 40 horas semanais no caso de docentes que atuam em regime de dedicação exclusiva. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão que comumente fazem parte da rotina dos professores, o trabalho nos cursos a distância se constitui como incumbência extra. Essa é a forma como foi estruturada a política da UAB voltada, inicialmente, ao incentivo para a docência na EaD. Em princípio, havia uma alocação maior de recursos em custeio, cenário que começa a se reverter em 2011, quando o financiamento passar a ser destinado em porcentagem maior para bolsas, chegando ao indicativo de aproximadamente 90% dos recursos destinados em 2015 a essa finalidade (ONODY; ALBUQUERQUE; LIZARELLI, 2020). A UAB passa, então, a direcionar seus esforços colimando fazer a manutenção do modelo precário da docência. As Figuras 4.6 e 4.7 corroboram que esse cenário ainda persiste em muitos contextos.



**Figura 4.6** – Reconhecimento do esforço docente na EaD como elemento de avaliação de desempenho para progressão na carreira. Fonte: Autoria própria.



**Figura 4.7** – Incorporação do esforço docente na EaD dentro da carga horária didática semanal. Fonte: Autoria própria.

Na maioria das universidades representadas pelos gestores que responderam ao questionário o esforço docente na EaD não é considerado para a progressão na carreira, nem tampouco para o preenchimento da carga horária didática semanal. Mas o fato de 44% das instituições já fazê-lo evidencia que há uma luta nesse sentido, com avanço em um número significativo de contextos. Em contrapartida, entre os docentes que afirmaram que a universidade não considera o trabalho na EaD para a progressão na carreira, 92,86% disseram que não há movimento institucional para que isso se modifique. Existe, inclusive, uma forte correlação entre os dados. Pois em 8 instituições, considera-se, concomitantemente, o esforço docente na modalidade para progressão na carreira e para preenchimento da carga

horária didática semanal. A interpretação que fazemos desses resultados tem que ver com a intrincada maneira como ocorre o fenômeno da institucionalização. Movimentando-se pelos antagonismos imanentes – que podem ser apreendido pela dialética, como veremos noutro capítulo da tese –, a incorporação da EaD ganha contornos atrelados às formas como o processo vai se perfilando. A depender do contexto, não só interno como externo – quer dizer, da materialidade e, em última instância, do ambiente organizacional –, o fenômeno pode incorrer em avanços, mas também retrocessos ou estagnação. Sendo fortemente rechaçada nas universidades, a EaD pode se isolar e, desse modo, manter-se unicamente pelo financiamento externo e pela dedicação de alguns poucos setores que dela dependem. Isso faz parte do que chamamos de *institucionalização da precariedade*. Vamos trabalhar o conceito posteriormente, contudo, as condições precárias enquistadas pela UAB e que, em nossa análise, representam percalços fundamentais na incorporação orgânica, podem se cristalizar de tal sorte que se tornem legítimas na percepção dos sujeitos. Como resultado, tem-se uma acomodação a problemas endêmicos da política de fomento. E quando compreendemos a institucionalização enquanto fenômeno dependente das lutas internas, essa legitimação da precariedade se constitui um problema sensível.

Seja como for, a persistência de um trabalho docente não amparado pela burocracia institucional é um indicador de um óbice presente na EaD pública brasileira. É escusado dizer que a atuação na modalidade, tendo em vista que está para além dos encargos dedicados à educação presencial, leva à sobrecarga e a várias problemáticas já discutidas por nós (VELOSO, 2018; 2020). Além disso, a impossibilidade de incorporar a carga horária trabalhada na EaD à burocracia institucional limita o esforço docente. Esforço este que é decisivo nos embates que conduzem aos avanços na institucionalização. Os professores têm dificuldades de se engajar, sobretudo em atividades de pesquisa e extensão, nos cursos a distância, justamente porque devem conciliar o trabalho nessa modalidade com aquele exercido na educação presencial. A seguinte fala, extraída de uma das entrevistas, é esclarecedora quanto a isso:

Pois é... mas, é... e aí você pensar: o camarada vai se preocupar em... aí eu fico pensando... o professor de química da \*\*\* [nome da instituição] vai parar pra se preocupar em estar com um colega da \*\*\* [outra instituição do mesmo Estado] pra sentar, fazer um projeto pra vários polos e que vai dar um trabalhão... ele não vai fazer. Porque aquele professor vai sair do foco de pesquisa dele, que tá ligado ao ensino presencial. Como você... como o professor é o mesmo... porque é o meu caso, por exemplo, eu dou aula no ensino presencial, e dou aula no curso a distância... a maioria dos professores, a grande maioria, tem no ensino presencial, e

no esquema do ensino presencial, as atividades de pesquisa e extensão, todas vinculadas à questão do ensino presencial, à pós-graduação do presencial, enfim... Então, a vinculação à EaD é sempre assessoria, é quase que paralela (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR L).

Quando não está legitimada, no sentido do que compreendemos como *institucionalização da precariedade*, essa dicotomia gera inquietações nos docentes que são importantes nas lutas que movimentam o processo. Todavia, ao legitimar-se de modo precário – o que acontece em distintos contextos – a acomodação dos docentes e dos agentes que compõem a instituição tende a levar a um arrefecimento na incorporação da modalidade. Aliás, a própria persistência do modelo UAB de financiamento, com atribuição de bolsas, tem gerado uma percepção de que as atividades na EaD são complementares e, por isso, não podem ser incorporadas na burocracia institucional da mesma forma que a educação presencial, como afirmou o Gestor C, por exemplo. Isso também apareceu em algumas respostas abertas do questionário. Portanto, naqueles casos em que não houve avanço nesse aspecto, pode-se, inclusive, incorrer numa legitimação das condições precárias, inviabilizando movimentos de superação. Mais do que introduzir uma série de contradições, o Sistema UAB pode contribuir para institucionalizar a precarização e impossibilitar ou dificultar progressos na incorporação orgânica – como dissemos, esse assunto será tratado detalhadamente noutro capítulo.

No caso dos tutores, a situação é sobejamente crítica ao considerarmos o formato altamente precário da tutoria. Esses profissionais, para Chaquime e Areão (2018), são fundamentais na oferta da EaD, pois atuam como mediadores no AVA, além de auxiliarem e motivarem os estudantes que solicitam atendimento nos polos presenciais. Entretanto, na UAB persiste a seleção desses docentes a partir de editais específicos sem quaisquer vínculos para com a instituição. Recebendo uma bolsa menor do que o salário mínimo atual, esses profissionais dedicam-se à EaD sujeitando-se a múltiplas manifestações da precariedade. Nossa pesquisa não demonstra nenhum indício de avanço significativo na tutoria, com exceção de um curso a distância institucional, destacado pela Docente-formadora/aplicadora M, que tem, como tutores – até o momento –, os próprios docentes efetivos da universidade. Porém, há de se mencionar as experiências das instituições que culminaram numa maior compreensão do papel e da importância da tutoria. A pesquisa de Chaquime e Areão (2018) demonstra que, nos Institutos Federais, existe um progresso nas definições do trabalho dos

tutores nos editais, porquanto passa-se a detalhar melhor quais atividades devem ser exercidas por esses trabalhadores. Em nossa investigação, identificamos que isso também tem acontecido nas universidades públicas, pois os próprios tutores alegam que, nas primeiras experiências, havia-se maior dificuldade na definição das responsabilidades da tutoria, mesmo que tal problema não tenha sido completamente superado.

No meu tempo de tutoria, não houve nenhum edital. As regras foram passadas no curso. Os editais vieram depois, para outros tutores. Portanto eram regras não oficiais. Não houve, na época [2009] um processo de institucionalização (DOCENTE-TUTORA VIRTUAL B).

Sim, as regras para tutoria deveriam ser realizadas de forma colaborativa e institucionalizada. Não somente apresentadas em edital de curso (DOCENTE-TUTORA PRESENCIAL D).

Sim, mas em EaD parece que as coisas são mais "jogadas" do que nas escolas presenciais! (DOCENTE-TUTORIA VIRTUAL A).

A preocupação com editais que definem de forma mais precisa os papéis dos tutores, bem como a seleção de docentes que tenham formação na área, são indícios de que há uma maior compreensão das funções e da importância desses profissionais para a EaD. Se houve algum avanço nessa perspectiva, isso não representa mudanças maiores no modelo UAB, nem sequer alterações substanciais nas condições precárias da tutoria. Tem-se, a bem dizer, uma melhor definição legal que se alinha à existência de um estatuto racionalmente elaborado com vistas à maior probabilidade de uma ação social alinhada às expectativas institucionais. Apesar disso, parece-nos premente a reivindicação dos tutores no que tange ao diálogo e à construção conjunta das especificidades que balizam as suas práticas. A tutoria, nos moldes como tem se dado – e a própria existência desses trabalhadores no modelo de EaD –, está vinculada ao formato definido pela UAB. Porém, ao se questionar esses elementos, deve-se levar em conta os interesses dos profissionais, que enxergam, por exemplo, a atribuição do papel de tutoria aos docentes efetivos da universidade como um obstáculo para a atuação no ensino superior. Noutros termos, a depender das mudanças que sejam feitas, pode-se beneficiar a tutoria enquanto categoria que luta por mais prestígio e melhores condições no contexto da EaD. Mas pode-se prejudicar os atuais tutores que só conseguem atuar devido a algumas condições específicas da UAB, como o vínculo com a docência na educação básica, o fato de serem docentes não vinculados à universidade, a possibilidade de atuarem mesmo

sem mestrado e/ou doutorado etc. Recorremos às falas de uma tutora nos grupos focais no intuito de embasar nossas proposições.

Concordo com o fato da precarização da tutoria. Mas o tutor fazer parte do corpo docente da universidade, talvez tiraria a oportunidade de professores que moram longe da universidade participarem deste quadro. Se lecionamos por EaD, no mínimo temos que saber trabalhar com equipes a distância. O tutor ser do quadro de professores da universidade, tiraria esta possibilidade. [...] Um quesito que acho imprescindível é justamente esse que você está fazendo com seu trabalho. Você está nos ouvindo. As regras não podem vir de cima pra baixo como vêm acontecendo. Pois podem haver muitas regras impossíveis de serem cumpridas, que só atrapalham nosso trabalho, como é o exemplo que a Docente-tutora virtual A acabou de citar. No processo de institucionalização, o ideal é ouvir os tutores e professores para a partir daí determinar as regras (DOCENTE-TUTORA VIRTUAL B).

No tocante à sensação de pertencimento, verificamos que isso depende do contexto e das situações que cingem o trabalho. Parece-nos que esse sentimento é construído frequentemente nas relações tutor-alunos. Em razão da maior proximidade que a tutoria possui com os discentes, porque media o processo de ensino-aprendizagem, estabelece-se uma maior vinculação com o trabalho e, por conseguinte, com a docência. Já a relação dos tutores com os demais docentes dos cursos varia em cada contexto. Nas entrevistas e nos grupos focais, constata-se que existem professores que criam ambientes propícios à sensação de pertencimento, pois garantem certa autonomia no trabalho e primam por uma atuação mais conjunta e colaborativa. Noutras situações, todavia, pode haver maior rigidez nas relações hierárquicas, contribuindo para uma maior fragmentação do labor. Uma das reivindicações dos tutores, nos grupos focais, refere-se justamente à necessidade de maior clareza quanto ao papel da tutoria esperado pela universidade sem, no entanto, engessar as tarefas. Acreditamos que uma maior incorporação desse perfil docente na burocracia institucional tende a delimitar melhor as atividades dos tutores, definindo com mais precisão os papéis e assegurando uma atuação mais consonante com as expectativas institucionais – resguardada a necessária autonomia que consideramos importante na docência em geral.

Sobre as condições do trabalho, reafirmamos que não há indícios de progressos substanciais. Por praxe, a tutoria na UAB assenta-se na precariedade e, para se manter, depende dessa precarização. Inclusive, entendemos que as especificidades do trabalho dos tutores geram parte considerável das dicotomias que movimentam as lutas institucionais. Como exemplo, alguns participantes da pesquisa disseram que a sensação de pertencimento desgasta-se à medida que recebem a parca bolsa que não corresponde à complexidade de

suas funções. Podemos mencionar, também, a contradição advinda da importância que o tutor possui para a EaD no Sistema UAB ainda que sua condição seja altamente precária e seu trabalho seja visto como complementar à rotina institucional burocratizada, sem quaisquer tipos de vínculos formais. Em que pesem essas características, o exercício da tutoria como um complemento à renda mensal parece ser, para muitos desses profissionais, uma imposição do Sistema UAB e não uma opção racionalmente orientada. Porque, ao interpelarmos os docentes a respeito da possibilidade de atuarem exclusivamente na EaD como tutores, observou-se que o principal obstáculo quanto a isso relaciona-se, muitas vezes, às condições precárias de trabalho que não imprimem às suas atividades um caráter de profissão. As falas a seguir sustentam nosso argumento.

É... se tivesse uma valorização financeira bem maior, né [...] A vantagem da EaD, que você tem essa flexibilização em termos de... de horário. Você trabalha no horário que você quer. Então se você tem mais tempo no final de semana, de madrugada, se você quer, você tem essa vantagem, né. Do... de ter essa... essa flexibilidade. Bom, provavelmente se tivesse uma valorização maior, possivelmente eu ficaria só na EaD (DOCENTE-TUTORA VIRTUAL A).

Primeiro, remuneração. Eu adoro o trabalho de tutoria, eu ficaria normal na tutoria, na... na correção de plataforma, na montagem de atividades, faria até algumas atividades na plataforma. Orientação de estudos... gosto dessa parte, gosto de ter contato com os alunos, de conversar com os alunos, de tirar... esclarecer algumas dificuldades mínimas que eles têm, muito simples... que você... eu gosto desse contato. Mas devido à remuneração, não tem condição. Se não fosse por isso... teria que ser pelo menos 10 vezes mais do que a gente ganha. Porque o que a gente ganha não dá pra nada (DOCENTE-TUTORA PRESENCIAL D).

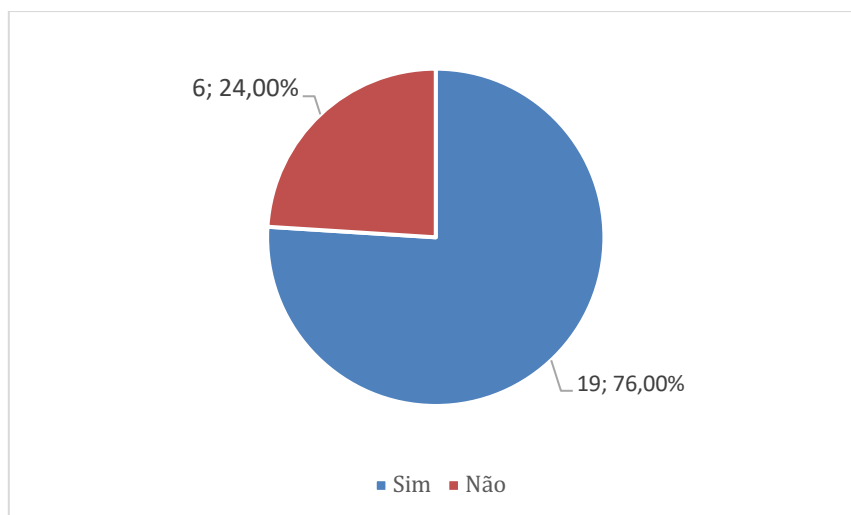
A indicação de que algumas dificuldades, como a incorporação da tutoria à burocracia institucional, concernem mais aos fatores externos do que à vontade dos sujeitos é um dado relevante. E, de fato, muitos obstáculos que persistem na incorporação orgânica da EaD estão diretamente ligados ao modelo de financiamento da UAB e à não vinculação dos recursos na matriz orçamentária das universidades. Qualquer intencionalidade por parte das instituições sempre esbarra nas condições materiais que dificultam os avanços no processo. Só que nossa pesquisa entende que existem outros problemas em demasia complexos que subjazem a essa análise. Os percalços dizem respeito, também, à percepção que os indivíduos têm da realidade concreta. E o fenômeno da *institucionalização da precariedade* é um dos indicadores desse nosso argumento.



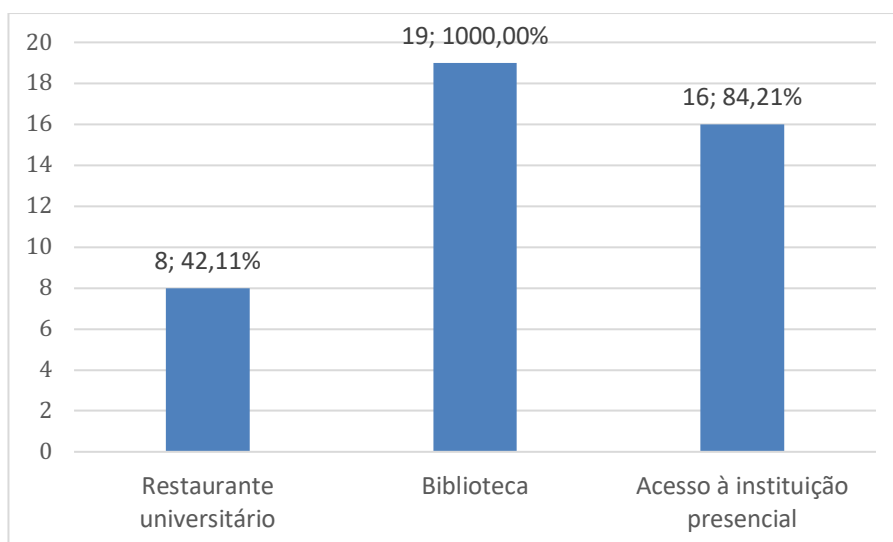
De qualquer forma, insistimos na afirmação de que a principal política pública de financiamento para a modalidade está calcada em dicotomias que estão no fulcro dos embates institucionais. A inserção de uma atividade considerada inovadora na rotina das universidades leva a processos de desestabilização, como afirmam Mill e Veloso (2021). Trata-se de movimentos que impulsionam, de um lado; e resistem, de outro, à inovação. No caso da EaD, não apenas pelo caráter essencial daquilo que compreendemos como institucionalização, como também pelas dicotomias indissociáveis do Sistema UAB, recrudescem-se os embates de modo que a incorporação orgânica envolve intensas lutas. No momento, preocupamo-nos apenas com os alicerces que sustentam a análise que será empreendida posteriormente e que busca averiguar os meandros do objeto investigado. A próxima seção mantém nosso foco na compreensão dos avanços e das atuais condições da institucionalização da EaD, porém, com ênfase na perspectiva da discência.

#### **4.4.3 Sobre a discência e as condições de aprendizagem**

Abordando a situação dos estudantes dos cursos a distância, deparamo-nos com alguns avanços importantes. Em primeiro lugar, na maior parte das universidades os alunos da EaD já têm acesso à carteirinha, cartão ou identidade estudantil. Esse é um indício que permite equiparar os benefícios desses discentes com relação àqueles dos cursos presenciais. Contudo, muito embora essa carteirinha, cartão ou identidade estudantil ofereça acesso à universidade e à biblioteca da instituição, na maioria dos casos os estudantes da EaD não têm acesso ao Restaurante Universitário (RU). Evidentemente, os momentos presenciais, no modelo UAB, centram-se, comumente, nos polos, como locais voltados à realização de atividades descentralizadas. Só que nossa pesquisa demonstra que existem universidades que estimulam a participação dos discentes dos cursos a distância em eventos acadêmicos que demandam o deslocamento à sede. Nesses casos, o pleno acesso aos espaços universitários, incluindo ao RU, torna-se uma condição que viabiliza a participação e a integração dos alunos. Com base nessa discussão, tem-se as Figuras 4.8 e 4.9 que apresentam, detalhadamente, os dados mencionados.



**Figura 4.8** – Acesso dos estudantes de cursos a distância à carteirinha, cartão ou identidade estudantil. Fonte: Autoria própria.



**Figura 4.9** – Acessos, dentro da instituição sede, proporcionados pela carteirinha, cartão ou identidade estudantil<sup>38</sup>. Fonte: Autoria própria.

Tal como afirmamos anteriormente, o acesso às diferentes instalações da universidade pode se tornar relevante na medida em que se promova momentos presenciais, como eventos científicos, que estimulam o deslocamento dos estudantes à sede. Nas entrevistas, verificamos que, em algumas instituições, tem-se buscado promover eventos que incluam a participação dos alunos da EaD. Eventos estes que podem contribuir para

<sup>38</sup> Só responderam a essa pergunta os gestores (19, no total) que indicaram que os estudantes dos cursos a distância têm acesso à carteirinha, cartão ou identidade estudantil. Ademais, eles poderiam marcar mais de uma alternativa. O que justifica a soma das respostas ultrapassar os 19 respondentes dessa questão.

desenvolver uma sensação de pertencimento, engajando os estudantes em atividades acadêmicas variadas, como congressos, seminários, jornadas de iniciação científica, dentre outros. Durante os grupos focais, alguns discentes confirmaram a existência desses momentos presenciais na sede. Dois deles relataram que a participação foi importante. Outros dois, no entanto, ressaltam que, ou não houve convite, ou, quando houve, a universidade ou o polo não ofereceu auxílio (financeiro ou de transporte) para o deslocamento.

Os congressos eram com alunos da modalidade presencial, e era gratificante, pois nós, alunos da EaD, produzimos trabalho com o mesmo teor científico, discursivo e pedagógico que alunos da modalidade presencial. [...] foi muito gratificante encontrar pesquisadores nacionais participando da apresentação de trabalhos de alunos, no caso, o meu! Foi muito legal, para um aluno da graduação, em EaD que é *estigmatizada*, encontrar as referências de seu trabalho dividindo esse espaço (DISCENTE B).

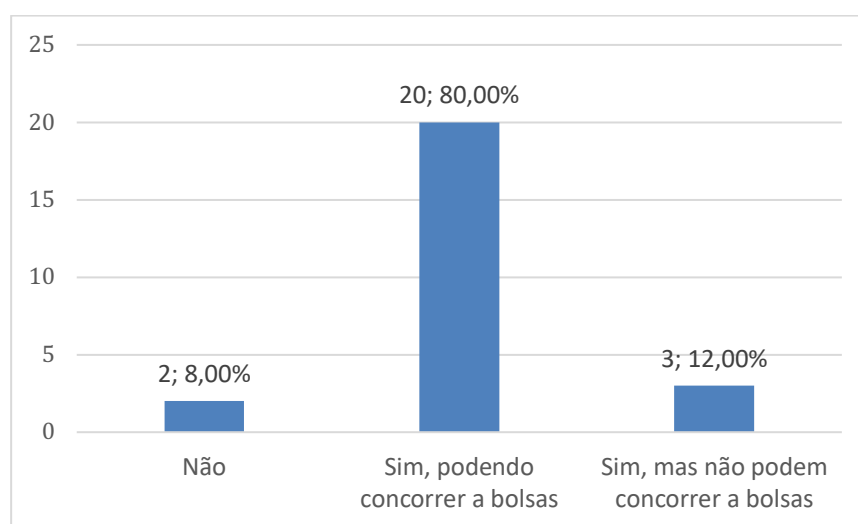
Eu fui convidada para conhecer o Instituto Benjamin Constant (instituto dos meninos cegos) e participar de palestras. Foi ótimo (DISCENTE L).

Os eventos que ocorreram foram promovidos pelo mesmo curso, porém presencial. Ainda na cidade sede da \*\*\* [nome da instituição], quem tivesse interesse dos polos tinha que se deslocar por meios próprios. Uma pena isso, pois acaba excluindo muitas pessoas que desejavam participar (DISCENTE E).

Não me recordo de a universidade ter divulgado a realização de um desses tipos de eventos. Como eu havia falado, era previsto que no final do curso os alunos apresentassem seus trabalhos finais, mas por algum motivo não foi necessária essa apresentação. Com certeza eu gostaria de ter participado, porque penso que é importante para a carreira acadêmica ou profissional participar de eventos como esses. Por exemplo, no curso de mestrado que faço atualmente, se eu tivesse participado de outros eventos científicos, penso que eu estaria mais preparado pra enfrentar esse novo desafio (DISCENTE H).

Para nós, preocupar-se em desenvolver uma sensação de pertencimento e em incluir os alunos da EaD em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão pode representar avanços importantes, sobretudo com relação à cultura organizacional, superando-se preconceitos e dicotomias que ainda persistem entre as modalidades. Não obstante, deve-se considerar as especificidades dos cursos a distância, bem como dos discentes que optam pela EaD. Certamente, a obrigatoriedade de frequentar esporadicamente as instalações físicas da universidade pode ser um impeditivo para muitos estudantes. Consideramos, entretanto, que há uma distinção entre, por um lado, orientar-se institucionalmente de forma racional com vistas a transpor as dicotomias e, de outro, meramente relegar os estudantes à margem das práticas institucionais. Porque essa ação objetivando dar acesso aos alunos da EaD decerto

pode promover oportunidades e adequar formatos para que estejam em consonância com o perfil dos alunos. Na medida em que se considera a vivência acadêmica como parte importante do processo formativo, ações que busquem levar aos sujeitos atividades de pesquisa e extensão podem contribuir para o ensino-aprendizagem. Desse modo, mesmo que nem todas as universidades promovam iniciativas que incentivem o deslocamento dos estudantes à sede, os dados relevam que há uma preocupação em incluí-los na burocracia institucional quanto à participação em atividades científicas e de extensão, conforme Figura 4.10.



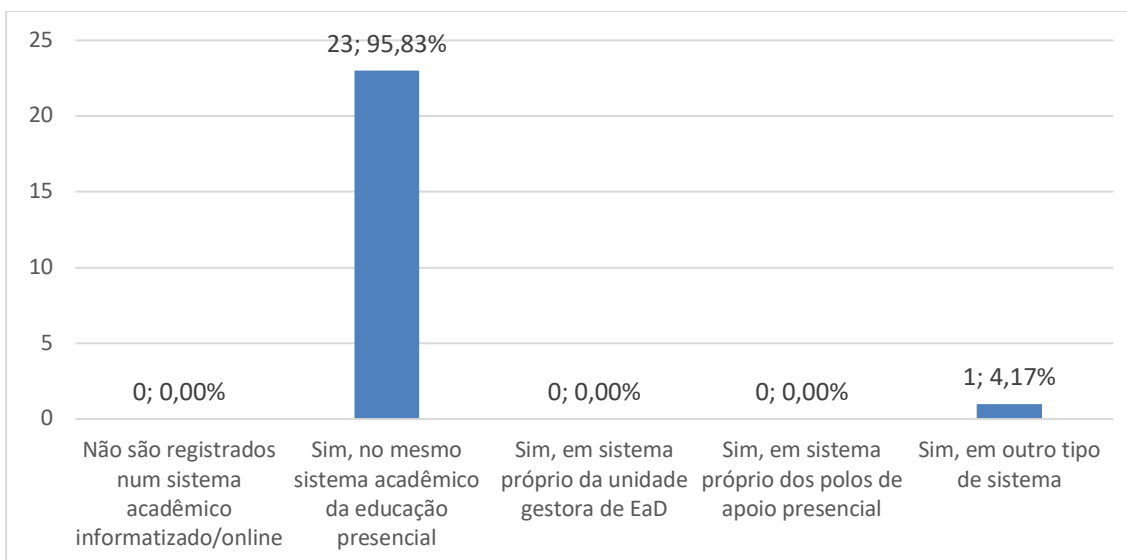
**Figura 4.10** – Possibilidade de participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão para os alunos de cursos a distância. Fonte: Autoria própria.

Em 20, ou 80%, das universidades representadas pelos gestores que participaram da pesquisa, os alunos da EaD podem participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, podendo concorrer a bolsas, da mesma forma que na educação presencial. Podem, por exemplo, pleitear vagas em atividades de Iniciação Científica (IC). Nas entrevistas, verificamos, numa universidade, a existência de projetos relevantes, inclusive articulados com os polos de apoio presencial. Ou seja, os alunos, dentro de seu contexto regional, dedicam-se à pesquisa, o que pode expandir as ações em âmbito científico nas instituições, descentralizando as práticas e coletando, apenas para exemplificar, dados provenientes de municípios interioranos. Isso foi relatado pelo Docente-formador-aplicador L, que destaca a importância dessas iniciativas, que poderiam, inclusive, ampliar-se se houvesse maior

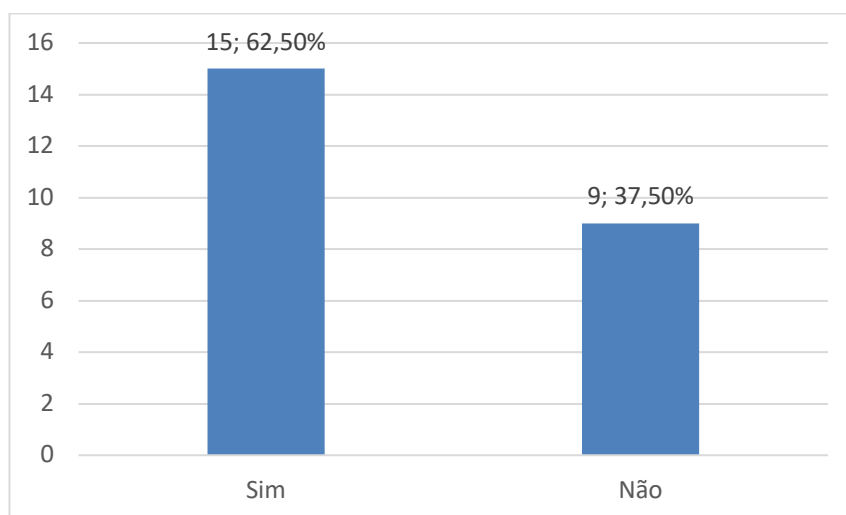
articulação entre as universidades, os docentes e os polos. No entanto, os resultados da investigação nos mostram que ações nessa direção se constituem mais como exceção do que como regra. Em muitas instituições não há impedimento formal que impossibilite os alunos da EaD de participarem, inclusive com bolsa, em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Só que os próprios docentes, em algumas entrevistas, evidenciam que, por vezes, há baixa adesão por parte dos estudantes. Pois estes geralmente recorrem aos cursos a distância por já estarem inseridos no mercado de trabalho, ou por terem constituído família, o que gera uma série de obrigações que tendem a inviabilizar principalmente as atividades de pesquisa<sup>39</sup>, posto que demandam ampla dedicação.

Em todo o caso, os dados nos mostram que há avanços na incorporação das atividades atinentes à distância na burocracia institucional. Mas como em praticamente todos os âmbitos da EaD pública, persistem dicotomias. Se o Sistema UAB pode ser compreendido como política de fomento que, dentre outras coisas, busca o incentivo à oferta de cursos a distância sem perder de vista o movimento visando à incorporação orgânica, a parcial – ou total – dependência desse financiamento externo é um dos principais indicadores de que ainda existem problemas que devem ser superados. Entretanto, os debates institucionais têm levado as universidades a avanços significativos quando pensamos na dimensão referente aos alunos da EaD. Podemos embasar essa afirmação ao observamos que, em praticamente todas as instituições representadas pelos gestores participantes de nosso estudo (24 respostas, ou 96% da amostragem), os estudantes dessa modalidade já estão integrados no mesmo sistema acadêmico informatizado/online da educação presencial. Este, aliás, é integrado, na maioria das universidades, ao AVA dos cursos a distância. Os dados das Figuras 4.11 e 4.12 detalham essas assertivas.

<sup>39</sup> Não podemos nos esquecer, por exemplo, que muitas bolsas de Iniciação Científica exigem dedicação exclusiva às atividades de pesquisa, embora o valor concedido, atualmente, seja menor do que meio salário mínimo.



**Figura 4.11** – Existência e formato do registro dos alunos de cursos a distância em sistema acadêmico informatizado/online<sup>40</sup>. Fonte: Autoria própria.



**Figura 4.12** – Integração ao sistema acadêmico informatizado/online ao AVA<sup>41</sup>. Fonte: Autoria própria.

Comumente, o sistema acadêmico informatizado/online em que os alunos da EaD estão registrados dá acesso ao histórico escolar, à declaração de matrícula, à matrícula/rematricula no curso, à matrícula em disciplinas, à solicitação de carteirinha estudantil, à solicitação de trancamento e à solicitação de serviços de secretaria variados.

<sup>40</sup> Só tiveram acesso a essa pergunta os que indicaram que os alunos dos cursos a distância são registrados num sistema acadêmico informatizado/online.

<sup>41</sup> Aqui, também só tiveram acesso à pergunta os que afirmaram que os discentes dos cursos a distância são registrados num sistema acadêmico informatizado/online.

Para além de trazer benefícios aos estudantes, esse sistema permite aclarar um movimento de incorporação da discência à burocracia institucional. Nas entrevistas, verificamos que, ao abordar o assunto, os docentes, com certa frequência, enfatizam o fato de que, ao menos no registro acadêmico, não há distinção entre alunos da EaD e da educação presencial. Não apenas nas atividades institucionalmente cristalizadas, a inclusão desses estudantes na burocracia tende a auxiliar nos movimentos de luta que buscam superar as dicotomias.

Diante do exposto até aqui, nossa análise manteve um forte teor comparativo, identificando proximidades e distanciamentos entre as práticas da EaD e o aparato normativo institucional. Em face de nossos dados e dos interesses analíticos, entendemos que esse indicador é importante para o estabelecimento do caso típico-ideal. Todavia, tal como discutido neste capítulo, a cultura e as atividades que perpassam a rotina das universidades, muitas vezes de forma não amplamente incorporada à burocracia e ao estatuto racional, também devem ser consideradas na pesquisa sobre a institucionalização da EaD. Ora, atentando-nos à importância do *ethos* que permeia as instituições, abordaremos, na seção subsequente, os preconceitos e as consequentes dicotomias e contradições que permanecem nas práticas em EaD.

#### **4.5 PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA: antagonismos e contradições imanentes à modalidade**

Apesar de identificados avanços em pontos importantes da incorporação dos cursos a distância à burocracia, precisamos ressaltar que esse processo não se deu sem intensas lutas e embates institucionais. O Sistema UAB é o principal responsável pela expansão da EaD pública. Em algumas instituições, essa modalidade passa a compor a rotina institucional precisamente em razão desse financiamento externo. Noutras, mesmo que existissem ações pioneiras em EaD, é por meio dessa política pública de fomento que os cursos a distância encontram subsídio para se expandirem. Não é equivocado afirmar que a UAB incorpora outras propostas, passando a ser a principal referência e modelo de cursos a distância públicos brasileiros. Envolvido em contradições imanentes, dado o caráter de política emergencial voltada a mitigar sobretudo desigualdades históricas, esse financiamento provoca desestabilização importante no cerne das universidades. A UAB não inaugura o

preconceito para com a EaD, mas em certa medida introduz e intensifica contradições que galvanizam os movimentos de resistência.

Sendo assim, definimos os movimentos de paulatina incorporação da modalidade à burocracia institucional como embates ou lutas travadas entre supostos antagonismos. O financiamento externo é capaz de criar as condições materiais indispensáveis para o início, manutenção ou expansão de muitos cursos na EaD dentro das universidades. É ele, aliás, que viabiliza ou impulsiona a constituição de grupos interessados na modalidade que passam a defendê-la institucionalmente. À medida que gera certa desestabilização, porque adentra em contextos historicamente acomodados à oferta de educação presencial (MILL; VELOSO, 2021), a modalidade experimente fortes resistências que possuem, como força motriz, especialmente o preconceito. A institucionalização é, pois, um processo calcado em intensos embates institucionais. A palavra *luta* aparece com certa frequência na fala dos gestores, quando estes se referem àquilo que consideram como progresso na incorporação, manutenção e persistência da EaD. Encontra-se, aí, um caráter dialético, donde os aparente antagonismos entram em atrito e originam sínteses, representadas pelos avanços, mas também retrocessos na institucionalização. Dedicaremos um capítulo específico à análise desse processo. Aqui, contentamo-nos em demonstrar que a incorporação orgânica da EaD nas universidades envolve lutas, conforme depoimentos:

Nós... nós temos, é... *lutado* [suspira demonstrando certo cansaço ao pensar nisso], nesse sentido de conseguir essa inclusão [da EaD na matriz orçamentária da universidade], por quê? Nós, como professores da... dessa unidade acadêmica, vira e mexe nós acabamos escutando de algumas pessoas que são resistentes à educação a distância, que o nosso salário é pago pela matriz orçamentária e que é pago pelos cursos presenciais [...] Então, *nossa luta* é que fosse equiparado [a atuação na EaD àquela na educação presencial em termos de progressão na carreira docente], porque nós trabalhamos da mesma forma, nós trabalhamos com... também com pesquisa, com, é... extensão, e trabalhamos também na parte administrativa, nós temos... fazemos tudo da mesma forma de quem trabalha no curso é... presencial, né. Então nós sempre solicitamos essa equiparação (GESTORA A).

Nós temos [representação da EaD nos conselhos superiores], *foi uma luta, né?* [...] Né. Então, *foi uma luta*, assim, de conseguir que os coordenadores, principalmente da oferta UAB, participassem, tivessem cadeira no conselho do campus, na comissão de ensino. Então, há portaria, para esses coordenadores, né, portaria interna, eles têm assento nas reuniões de... conselho, de comissão de ensino, tá? [...] E... *uma luta* para que esses cursos EaD, é... ofertados pela... pela Universidade Aberta do Brasil, fossem reconhecidos como cursos da instituição também, né. Então, *sempre foi a luta*, a portaria, né, assentos, é... é... a... a instituição também absorve os registros dos alunos, como o presencial, né (DOCENTE-FORMADORA/APLICADORA M).



Olha, em primeiro lugar foi essa *grande luta* que nós tivemos, ó, 6 meses no conselho. 6 meses. Tiramos de pauta várias vezes quando a gente sentia que tava perigosa, a gente tirava de pauta, é... porque, nós mudamos o regimento da universidade. Nós tiramos a palavra "EaD", no regimento. Não tem a palavra "EaD", tá? Por quê? Porque nós igualamos os cursos. Tanto faz o curso ser a distância como presencial... é curso. Então, a universidade trata como curso, é curso. Igualzinho... então *isso foi uma luta*, viu? [...] . Então, igualamos, então igualar a EaD ao presencial e transformar tudo em ensino, *foi uma grande luta*. Não foi fácil (GESTOR B).

Uma questão que levamos tempo, e ainda tem pontos pendentes, diz respeito aos atos normativos internos nas IES. Na \*\*\* [nome da instituição] o que vi, e *lutei* muito para mudar, foi chamar institucionalização apenas a aprovação inicial para criação de curso e aprová-los nos conselhos superiores. Isso não é institucionalizar. É apenas o primeiro passo. Dar um caráter institucional para a EaD e dar-lhe todos os instrumentos legais para o seu andamento e pleno êxito. Parece óbvio, mas só depois de muito tempo prestou-se atenção para coisas como: prazos para desligamentos, formas de transferência interna do curso a distância para o presencial ou vice-versa, consideração do direito dos alunos ao voto nas eleições para reitor, calendários acadêmicos compatíveis com a EaD, enfim... (DOCENTE-FORMADORA/APLICADORA B).

As tentativas de rechaçar a modalidade apresentam-se enredadas em preconceitos, como supradito. A resistência institucional, no que concerne aos cursos a distância, não resulta tão somente da desestabilização intrínseca, haja vista as mudanças e ressignificações que a EaD representa em instituições acomodadas à oferta de educação presencial. Mas se origina preponderantemente do preconceito que perpassa o *ethos* institucional. Em consonância com nossa matriz epistemológica weberiana, concebemos as universidades como aglomerados de indivíduos que, atribuindo sentido à sua ação socialmente orientada, agem. A institucionalização tem que ver com as expectativas de uma condução do agir que se baseia no estatuto racionalmente elaborado, como também na cultura organizacional. E Weber (2016) nos mostra que a existência de hábitos ou de uma ordem legítima se evidencia também naquelas condutas desviantes. Pois ao considerar sua própria ação como subversiva, orientada no sentido de rompimento ou transformação daquilo que se encontra cristalizado, o sujeito está confirmando a existência de uma expectativa institucional à qual ele se opõe. O fato de existir preconceito e este contribuir para as tentativas de rechaçar a EaD faz com que os defensores dessa modalidade, ou *champions*, para Tolbert e Zucker (1999), orientem seu agir num claro processo de embate e luta. Nesse sentido, para constatar nossa hipótese, indagamos, no questionário, sobre o preconceito com relação à modalidade em diferentes segmentos. Numa escala de 1 a 5, os participantes indicaram o nível de preconceito percebido

em cada um dos contextos listados. Calculamos a média das respostas e os resultados estão presentes na Tabela 4.2.

**Tabela 4.2** – Nível de preconceito percebido em diferentes instâncias/setores das universidades de acordo com os gestores que participaram do questionário virtual (1=não existe preconceito; 5=existe muito preconceito).

<b>Preconceito percebido com relação à EaD</b>	
<b>Contextos</b>	<b>Média aritmética do preconceito percebido (de 1 a 5)<sup>42</sup></b>
Docentes da educação presencial	4
Docentes que atuam nas duas modalidades	1,66
Funcionários técnico-administrativos	2,77
Reitoria	2,16
Pró-reitorias	2,16
Departamentos	2,58
Gestores	2,91
Alunos da educação presencial	3,21

Fonte: Autoria própria.

Considerando-se que “1” representa nenhum e “5” representa muito preconceito, a média aritmética das respostas possibilita-nos observar que, entre os docentes da educação presencial, persiste a maior resistência para com a EaD. Em seguida, tem-se os alunos da educação presencial. Ambos estão acima da mediana se considerarmos a escala que vai de 1 a 5. Nos outros contextos, porém, há menor preconceito, inclusive em setores estratégicos de gestão, como a reitoria, as pró-reitorias e os departamentos. Com nossos dados, entendemos que a resistência quanto à EaD tem diminuído devido à presença dos cursos a distância e do Sistema UAB nessas instituições há mais de uma década. Conjecturamos que esse é um importante indicativo de que a modalidade tem avançado na incorporação orgânica, incidindo sobre a cultura organizacional. Todavia, o preconceito ainda existe,

<sup>42</sup> No questionário, os gestores informaram, numa escala de 1 (sem preconceito/resistência) a 5 (muito preconceito/resistência) qual é, na percepção deles, o nível de preconceito percebido nos diferentes segmentos da universidade. Para chegar aos resultados da Tabela 4.2, calculamos a média aritmética simples das respostas, ou seja, somamos os valores e dividimos pela quantidade de respostas.

sobretudo entre aqueles profissionais e alunos vinculados à educação presencial. E mesmo nos segmentos em que a resistência institucional tenha sido arrefecida, esse progresso não se deu sem intensos embates e movimentos de luta. Abordamos a temática do preconceito nas entrevistas e obtivemos dados pertinentes à nossa discussão:

[...] Há um preconceito institucional, é... por conta, por exemplo de... faltar essa representatividade que a gente falou no início, não tem uma representatividade nos conselhos, tá certo? A EaD não... não dialoga como deveria dialogar com a pró-reitoria de ensino, com a pró-reitoria de extensão, pró-reitoria de pesquisa... ela não tem um, né... não há uma interação maior. Poderia ter... e isso termina por... não deixa de ser algo, né... em dose menor de um preconceito, né? (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR F).

[...] Porque, assim... isso eu vejo na \*\*\* [nome da instituição] e em outras universidades como a \*\*\* [nome de outra instituição do mesmo Estado], tem áreas que têm muito preconceito com a EaD, na \*\*\* [departamento da instituição] tem muitos professores que são absolutamente contrários à EaD, na \*\*\* [departamento da instituição] também... então, o que que acontece... como essas universidades não incorporaram verdadeiramente a EaD como sua, deixam para o CEDERJ é... ninguém pensa, ninguém se debruça, nem... para... pra dialogar pra desenvolver esses projetos [em conjunto com professores de diferentes universidades que participam do CEDERJ] (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR L).

Sim. Era grande [o preconceito antes da pandemia] por causa disso que eu tô te falando. Porque, parte do preconceito, ele não vinha do cara achar que fazer EaD era ruim. É da mistura que isso trazia. Trabalho adicional, falta de controle sobre o que que tá acontecendo. Uma... um desconhecimento do que que é que tinha naquela... naquela ação de EaD, pois ela tava muito focada e muito em cima de um grupo que era o mesmo grupo que tava se repetindo há... desde o começo, com poucas adesões novas, né. Então, ela tinha esse preconceito... o aluno que não... acha... é... e... e é uma coisa o seguinte, muito ligado à questão trabalhista, né, do caso dos professores, com discursos de que não havia discussão, de que... aí o cara não gosta daquilo, porque ele não tinha experiência, ele acha, né, que tem que ser assim, que é só o presencial que resolve, né (GESTOR D).

[...] Não, em geral, assim, não existe nenhum departamento, assim, que seja contra [à EaD]. Existem professores que são contra. Não departamento como um todo. Tanto que na... na ciência e tecnologia, já... as disciplinas, quando são reformuladas, eles já colocam prevendo o uso de educação a distância em parte do curso. Eles já tão reformulando deixando a brecha. Embora muitos nem tão usando, mas as disciplinas já estão aptas a... a utilizar (GESTOR B).

Malgrado estar relacionada também à não inserção da EaD na burocracia, compreendemos a resistência como fenômeno intrinsecamente humano. A visão que os agentes das universidades têm no que toca à modalidade faz com que seu agir seja orientado desta e não daquela forma. Em se tratando de cursos a distância, por não estarem historicamente inseridos nas universidades acomodadas à oferta de educação presencial, as expectativas que balizam a ação social não contam, por praxe, com um estatuto

racionalmente elaborado. Porque este deve ser construído mediante intensas lutas e debates institucionais, haja vista as constantes tentativas de rechaçar a EaD. Afinal, o *ethos* das universidades é fundante na institucionalização. Se a modalidade carece de um respaldo normativo que contribua para a sua sedimentação, o agir dos grupos que atuam em prol dela é imprescindível. Eles é que irão, de um lado, atuar impulsionando a entrada da EaD; enquanto que, por outro lado, a instituição e, inclusive, os indivíduos que lhe dão forma atuam no sentido de resisti-la. Quando inquirimos os gestores, em resposta aberta no questionário, sobre outras possíveis manifestações ou formas de preconceito/resistência<sup>43</sup>, observamos que: tem que ver com a falta de conhecimento a respeito da modalidade (4 respostas); tem relação com a falta de estrutura ou regulamentação (3 respostas); refere-se ao medo da precarização do trabalho (1 resposta).

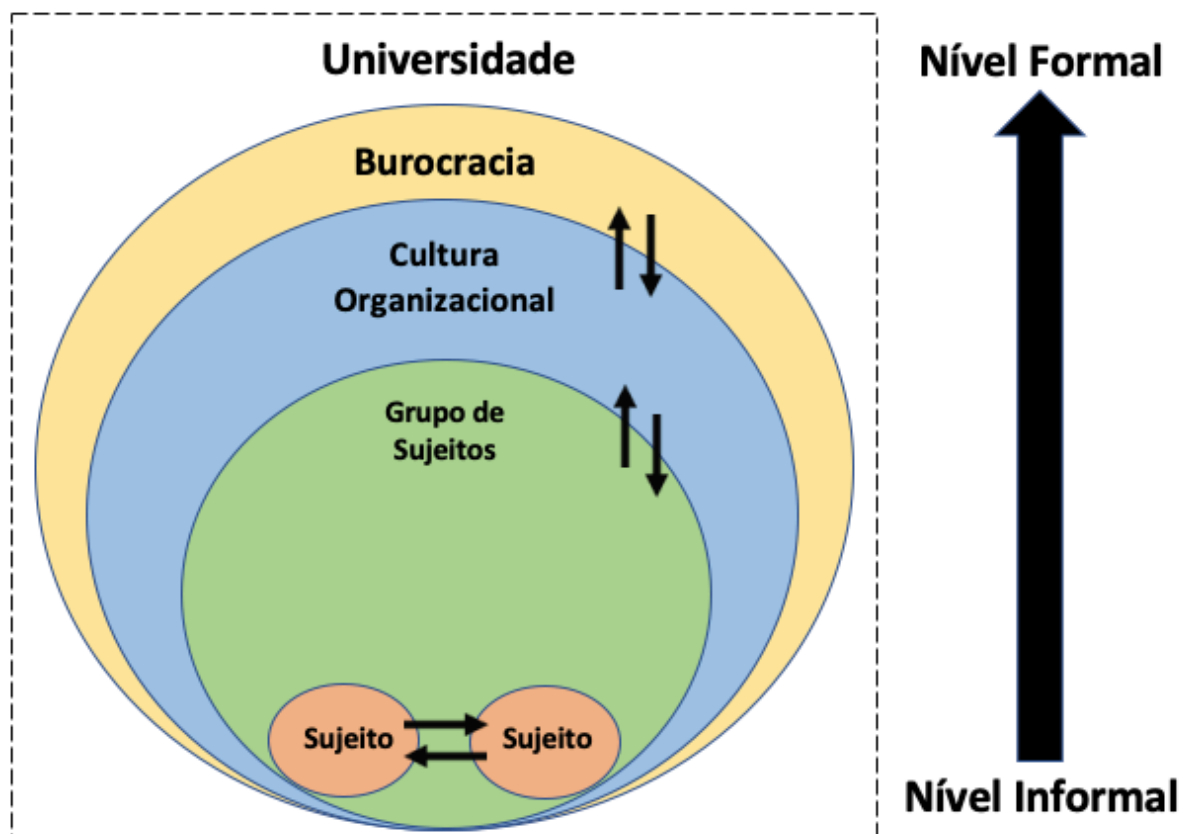
Sustentamos, portanto, a tese central de que a EaD está envolvida num contexto de resistência. Esta que, na maior parte das vezes, não parte, mais recentemente, dos órgãos gestores ou de administração, mas sim dos sujeitos que perfilam a cultura organizacional, isto é, docentes e alunos dos cursos presenciais. Além disso, na percepção dos participantes da pesquisa, as formas de mitigar o preconceito passam, justamente, por estratégias que visam à mudança da cultura organizacional e à quebra de paradigmas, como a divulgação de boas práticas, o oferecimento de capacitações e cursos de formação, o aproveitamento das experiências durante a pandemia etc. – dedicaremos, mais à frente, um capítulo apenas para discutir estratégias na institucionalização. Há, assim, fortes lutas nas universidades alimentadas pelas visões antagônicas que o próprio Sistema UAB contribui para intensificar ou engendrar. Tem-se um caráter dialético nesse processo, porquanto as contradições movimentam a institucionalização e, quando dos atritos entre os aparente opostos, eclodem sínteses que dão forma ao fenômeno. A mola propulsora da incorporação orgânica da EaD é a luta institucional. Compreendemos que a maneira como os sujeitos apreendem as estruturas é decisiva na orientação do agir que culmina em embates. O nosso objeto de estudo, afinal, possui uma essência em demasia complicada, que pode ser descrita e analisada com base na matriz epistemológica weberiana. No entanto, ao recorrer à dialética como instrumento de explicação causal, exige-se detalhamento que demanda um capítulo à parte. Antes disso, propomos, na próxima seção, um esquema teórico-conceitual de caráter

<sup>43</sup> A resposta não era obrigatória e por isso apenas alguns gestores responderam.

típico-ideal que nos serve de instrumento metodológico. Instrumento este que permite a explicação causal que faremos posteriormente.

#### **4.6 PROPOSIÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL PARA ANALISAR A INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Assim como discutido anteriormente, as análises que compõem este capítulo partiram, mormente, de um enfoque nos descompassos entre cultura organizacional – e, aqui, também consideramos os sujeitos e os grupos de sujeitos – e a burocracia. Não estamos defendendo que essa é única forma de investigar o objeto. A ideia de multicausalidade weberiana nos faz considerar a impossibilidade de apreensão do fenômeno em sua totalidade, esgotando as interferências internas e externas. Mas para que se atinja o rigor científico pretendido, definimos, tanto quanto possível, o recorte e a perspectiva analítica que propiciam as nossas inferências. Portanto, entendemos que essa abordagem, relacionada à observação das dissonâncias entre elementos internos que não apenas desvelam o percurso da institucionalização, mas proporcionam uma forma de descrevê-lo, leva-nos aos resultados que iremos detalhar no próximo capítulo. Objetivando criar, então, um esquema que sintetize a perspectiva analítica desta tese e que, ao mesmo tempo, contribua para outras análises do mesmo objeto, elaboramos a Figura 4.13 que, no decorrer desta seção, iremos trabalhar de forma conceitual e, sobretudo teórica. Em nossa concepção, a teoria é que viabiliza organizar as relações entre os fatos e os fenômenos observados no intuito de não apenas descrevê-los, mas explicá-los.



**Figura 4.13** – Esquema com proposição típica-ideal para analisar a institucionalização.  
 Fonte: Autoria própria.

Primeiramente, vale definir conceitualmente os termos que utilizamos acima. A burocracia, já discutida no Capítulo 2, é uma forma de dominação que garante impessoalidade no exercício do poder e na organização das atividades que visam a um fim racionalmente definido. Ela cristaliza normas e procedimentos subtraindo ao cálculo racional interferências tipicamente humanas. A burocracia é importante para a análise, porque ela é central no formato de organização das universidades públicas brasileiras. A cultura, por seu turno, é um fenômeno social que abarca subjetividade e materialidade. “Cada organização, portanto, possui uma cultura organizacional particular, sustentada, transmitida e transformada por meio da interação social dos mais diversos agentes” (SARAIVA, 2002, p. 191). Saraiva (2002) também assevera que ela sofre influências diversas, internas e externas, permanecendo fluida. Entendemos, nestas páginas, que o aparato cultural compreende normas, valores, símbolos etc. que permeiam as relações intraorganizacionais. Em instituições que adotam uma estrutura mais flexível, pode-se recorrer mais à cultura do que ao estatuto racional como forma de conduzir e delimitar a agência visando ao alcance dos

objetivos, à eficiência, à legitimação do exercício do poder etc. As universidades estaduais e federais, contudo, assentam-se na complexa dinâmica de inter-relação entre o cultural e o burocrático. Ambos podem contar com certa harmonia, ou desestabilizar-se, o que pode causar movimentação e, assim sendo, levar a transformações – ainda que estas sejam, por via de regra, difíceis dentro da lógica dessas universidades recalcitrantes à inovação. Por fim, os sujeitos são, como já discutimos, o átomo das instituições. Eles compõem grupos que se articulam de variadas formas – entre pares, entre colegas, entre profissões, entre departamentos etc. Os indivíduos é que interpretam os micro e macro elementos para, a partir disso, atribuir sentido subjetivo à sua ação socialmente orientada. Ação esta que assume formatos com invólucro estrutural, mas que, para nós, não deixam de significar, em última instância, sujeitos atuando reciprocamente.

Posto isso, destacamos que nosso esquema traz elementos que compõem o processo de institucionalização *enquadrados* pela universidade que representa o contexto institucional. Pode-se fazer alusão à ideia de moldura proposta por Blumer e Reis (2018) a partir do interacionismo simbólico, uma vez que aspectos estruturais condicionam a ação sem determiná-la. A universidade, dessa forma, estabelece complexas e dinâmicas interações de reciprocidade com os agentes internos e também com o campo no qual está inserida, promovendo as diferentes figurações que o contexto organizacional pode assumir. O agente não é um ser suprassensível, o que pressupõe circunstâncias materiais que condicionam o processo de agência. É assim que a universidade, enquanto instituição, adquire variados enquadramentos que exercem influência importante no agir, sem, com isso, determiná-lo, já que não nos esquecemos da interpretação como elemento mediador entre estímulo e resposta. O contexto organizacional não elimina as contingências no decurso da ação. Tampouco livra-se definitivamente de influências externas e internas que modificam suas próprias estruturas como enquadramentos para a agência. Em todo o caso, as distintas figurações que assume são importantes, pois delimitam as circunstâncias em que a ação acontece.

Quanto aos elementos intraorganizacionais, tem-se um nível hierárquico composto por: sujeito, grupo de sujeitos, cultura organizacional e burocracia. Hierárquico porque caminha de um nível mais informal para aquele mais formal. O esquema serve tanto para analisar a instituição em totalidade, como também contextos grupais (departamentos, centros, faculdades etc.). Evidente que, considerando-se a incorporação orgânica da EaD,

será atingida perenidade e maior resistência quando da disseminação das práticas em nível macro, e não subsumidas a setores específicos e isolados. As setas dentro da Figura 4.13 indicam que sempre há reciprocidade, quer dizer, influência mútua, pois ao mesmo tempo em que um elemento incide sobre os demais, por eles também será afetado. Quanto maior a harmonia entre os elementos supramencionados tanto maior será a legitimidade. Por consequência, uma prática que se torna progressivamente mais legítima implica menor interferência no decurso da ação (reprodução das práticas) e maior estabilidade. Inversamente, diminuição da legitimidade incorre em maiores chances de entraves no decurso da agência (reprodução das práticas) e menor estabilidade, ou maior desestabilização. Se os embates são o motor da institucionalização – como também da desinstitucionalização –, o desequilíbrio entre os elementos do esquema tende a intensificá-los, movimentando o processo. As sínteses resultantes, embora passíveis de certo prognóstico e condução estratégica, nunca podem ser cabalmente determinadas. Sempre há probabilidade de imprevistos e resultados não esperados. “Em determinada ação, quando o indivíduo tenciona um fim A e alcança um fim B, ele é agente em relação ao fim B, pois participou de sua consecução, embora não intencionalmente” (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005, p. 24-25). No que se refere ao decurso da ação, se a harmonia e, por conseguinte, a legitimidade contarem com ampla disseminação das práticas sobretudo com clara definição no aparato burocrático, ter-se-á maiores probabilidades de manifestação do agir em consonância com a expectativa institucional. Da mesma forma, haverá menos chances de interferências nos processos e as práticas amplamente formalizadas – e, aqui, referimo-nos à sua presença no estatuto racional – tendem a resistir mais fortemente às eventuais desestabilidades que surgem do descompasso entre os elementos.

Ademais, nosso esquema não possui um conteúdo valorativo intrínseco. Ou seja, não determina qual a forma mais adequada de institucionalização, possibilidade de reprodução ou estabilidade. Isso significa que uma prática pode se acomodar, arrefecendo as lutas institucionais e, por conseguinte, legitimar-se, ainda que não esteja em consonância com o que certa literatura da área considera como profícuo. Os próprios sujeitos pioneiros ou que estejam à frente do processo, com visão estratégica dos rumos adequados a serem atingidos, podem lidar com uma aquietação institucional gerada pela harmonia entre os elementos que dificulta – ou inviabiliza – avanços ou mudanças que seriam consideradas necessárias. Tendo em vista que, a partir de nossa análise, a institucionalização é dialética, movimentando-se



por meio de lutas, a estabilização tende à inércia<sup>44</sup>. A ação estratégica, mesmo que não tenha controle absoluto das sínteses resultantes, pode atuar no intuito de conduzir o movimento, forçando-o a seguir os caminhos considerados mais adequados. Isso implica, portanto, incitar estrategicamente inquietações a fim de gerar descompassos nos elementos. Por exemplo, se a atividade encontra-se acomodada, isto é, legítima em sua atual forma, mas os sujeitos começam a problematizar o fato de algumas práticas não estarem devidamente incorporadas e definidas pelo aparato normativo, tende-se a galvanizar os níveis: grupos de sujeitos e/ou cultura organizacional. Significa que a percepção dos indivíduos passa a entender que a burocracia não contempla aspectos essenciais. Interpretando a realidade e desvelando o que, nesse momento, começam a considerar como descompasso entre o cultural e o burocrático, gera-se embates que, para culminarem em nova acomodação – ou legitimidade – podem mudar o estatuto racional, dando maior perenidade e capacidade de resistência à atividade em face de eventuais distúrbios que podem ser ocasionados por múltiplos fatores – legislação, contexto histórico-social, pressão da sociedade, Estado etc.

Essa proposição típica-ideal do processo não desconsidera, evidentemente, desvios da estrutura definida. Porque sujeitos podem, por exemplo, exercer forte pressão na burocracia, mesmo que não se tenha conquistado, ainda, maior hegemonia na cultura organizacional. É o caso de gestores e outros profissionais em cargos estratégicos que, ao menos em tese, teriam mais poder de alteração dos dispositivos legais. Também uma pressão coercitiva do ambiente externo pode levar a mudanças estruturais mesmo que não encontre, inicialmente, amplo respaldo na cultura organizacional. De todo modo, as universidades públicas possuem estrutura hierárquico-burocrática. Isso reduz consideravelmente a flexibilidade de indivíduos – ou grupos de indivíduos – modificarem de maneira mais significativa as práticas internas em nível macro, sem que haja um fluxo de movimento que caminha da demanda, geralmente no nível micro, às decisões formais maiores que impactam a cultura organizacional e alteram o estatuto racionalmente elaborado.

<sup>44</sup> Mas se o fenômeno é dialético os conflitos são regra e não exceção. O que queremos dizer, na verdade, é que a prevalência de uma maior harmonia entre os elementos contribui para a inércia. No entanto, nenhuma estabilidade ou acomodação se estende *ad infinitum*, porque os conflitos são recorrentes, motivados por vários fatores, especialmente os que advêm do ambiente organizacional. Além do mais, nenhuma estabilização é completamente livre de relações conflituosas (sempre haverá indivíduos ou grupos de indivíduos desviantes). O aspecto principal é a observância de quais os impactos desses conflitos no sentido de criar desarmonia acentuada entre os elementos.

Para Vieira e Vieira (2004), as universidades federais – e estendemos essa apreciação também para as estaduais – contam com estruturas organizacionais complexas e lentas nos fluxos de decisão devido ao excesso de normas. São, por isso, resistentes à mudança e apresentam disfunção no poder. Vieira e Vieira (2004) destacam, inclusive, que essas instituições têm caráter corporativista, porque setores, constantemente, orientam sua ação mais por interesses individuais ou grupais do que institucionais – vamos trabalhar de forma mais detida sobre essa estrutura hierárquico-burocrática noutra página. Nesse prisma, nosso modelo típico-ideal tanto serve à análise no contexto macro (a universidade em sentido amplo) como naquele *meso* (departamentos, centros, faculdades, dentre outros). Grupos de indivíduos podem, a título de exemplificação, exercer influência sobre a cultura mais restrita ao contexto grupal, conduzindo a mudanças na burocracia dentro de um único departamento. Isso explica o fato de que em algumas universidades, como observado por Chaquime (2019), numa estrutura departamental, certos setores já apresentam avanços importantes na institucionalização da EaD – como inclusão do esforço docente na carga horária didática semanal – enquanto outros não. De qualquer maneira, se estamos partindo da concepção de incorporação orgânica, as cristalizações num contexto *meso*, mesmo que tenham perenidade num departamento, por exemplo, necessitam caminhar com vistas a exercer pressão num contexto macro. Novamente nossa afirmação se mantém: a legitimidade de uma prática, relacionada à harmonia entre os elementos do nosso esquema, apresenta maiores resistências a eventuais desestabilizações na medida em que se atinge um nível formal, e tanto mais garantir-se-á perenidade quanto maior for a sua disseminação num contexto macro.

Além disso, não estamos considerando a institucionalização como processo exclusivamente interno e desconectado do ambiente organizacional. As pressões externas são imprescindíveis, pois determinam as possibilidades e circunstâncias em que se materializam as ações dos sujeitos. No entanto, sua influência sempre conta com a interpretação que é feita pelas universidades e, em último caso, pelos indivíduos. Por entendermos o fenômeno como baseado em lutas e com uma essência dialética – tal como iremos detalhar mais à frente – é fundamental investigar o funcionamento do processo internamente. Do contrário, bastar-se-ia identificar o isomorfismo coercitivo, que é fundamental na análise da EaD pública, e a partir daí estabelecer um raciocínio dedutivo para compreender o processo em quaisquer universidades. Há, com efeito, uma padronização

impelida pelo Sistema UAB, assim como definimos no Capítulo 3. Mas a reação das instituições à pressão do ambiente organizacional contém matizes. E para que a institucionalização se movimente, é imprescindível que as dissonâncias internas originem lutas. Porque a incorporação orgânica da EaD tem um caráter dialético, em que as contradições resultam em sínteses que vão moldando a maneira como o fenômeno se materializa.

Nosso esquema que é, na verdade, um tipo ideal, compreende o seguinte fluxo: sujeito – ou, mais precisamente, grupos de sujeitos – que atua em prol de uma prática considerada inovadora; progressivamente, os grupos começam a exercer pressão sobre a cultura organizacional, que tende a rechaçar a inovação; à medida que determinada atividade deixa de estar restrita a grupos específicos e começa a penetrar na cultura as pressões sobre o aparato normativo se intensificam; a burocracia, por seu turno, modifica-se com vistas a se ajustar às demandas organizacionais, que advêm da pressão dos sujeitos e, coletivamente, da cultura interna. Caminha-se do nível informal àquele formal, uma vez que a prática inovadora começa a cristalizar-se em regulações, procedimentos, documentos normativos etc. Quando determinada atividade conta, ao mesmo tempo, com hegemonia na cultura organizacional e respaldo na burocracia, maiores são as chances de uma pressão exercida sobre a ação dos sujeitos para que ela se materialize desta e não daquela forma, isto é, em consonância com as expectativas institucionais. Práticas que se mantêm no nível individual ou grupal, mas sem amparo no aparato burocrático, embora garantam recursividade localmente, estão mais sujeitas às interferências no decurso do agir. Se a atividade se encontra disseminada na cultura organizacional, a pressão exercida sobre o indivíduo tende a ser maior, mas ainda há probabilidade considerável de interferências que dificultam a determinação de um agir desta e não daquela forma. A burocracia, nesse sentido, representa a cristalização de procedimentos que podem ser replicados com menor interferência e maior probabilidade de alinhar-se à expectativa da instituição.

A legitimidade, fundamental na manutenção de uma prática organicamente incorporada, resulta da harmonia entre os elementos do esquema apresentado. Conquanto possamos falar de legitimação em níveis grupais, por exemplo, a ideia de incorporação orgânica compreende a disseminação da atividade no seio organizacional de modo amplo, e não localmente delimitado. Além do mais, como já dissemos outras vezes, a institucionalização é um *continuum* que, justamente por isso, não se encerra no momento da

cristalização ou sedimentação. A legitimidade deve ser constantemente renovada, pois, se assim não ocorrer, tende-se aos desequilíbrios que geram lutas. Estas que, novamente afirmamos, são o motor da institucionalização, mas também do seu inverso, a saber, da desinstitucionalização. Se uma prática encontra amplo respaldo na burocracia, mas culturalmente começa a perder legitimidade, esse descompasso incorre em debates. Se indivíduos – ou grupos de indivíduos – passam a defender uma atividade que não é aceita pela cultura interna, tem-se, mais uma vez, lutas institucionais. Enfim, a desarmonia dos elementos do nosso esquema é que vai movimentar o processo. Os resultados podem levar a variados caminhos, porque são sínteses oriundas do conflito dialético. As influências que produzem esses descompassos podem derivar de vários fatores, como ambiente organizacional, dissonância na interpretação de sujeitos – ou grupos de sujeitos –, mudanças na sociedade, alterações de leis estatais, condições histórico-sociais específicas etc. Para Weber (2016, p. 537):

[...] As possibilidades da validade empírica do consenso ficam também aqui iguais às demais circunstâncias, mas são tanto maiores quanto mais pode-se esperar que os indivíduos que obedecem o fazem, em média, porque consideram “obrigatória”, também subjetivamente, a relação de dominação. Enquanto isto acontece em média ou aproximadamente, a “dominação” baseia-se no consenso da “legitimidade”.

Não menos importante é a consideração de que a ordem interna garante sua legitimidade também a partir da conformação dos sujeitos. Tal como discutido, ela é o substrato da harmonia entre os elementos do esquema que apresentamos. Isso não quer dizer que existem aspectos específicos, por exemplo, que a burocracia deve abarcar para que, só então, legitime-se uma prática. Se determinados fluxos da atividade não estão inteiramente descritos ou cristalizados no aparato burocrático, mas a cultura organizacional, os grupos de sujeitos e os próprios sujeitos não interpretam isso como problema, tem-se harmonia entre os elementos. Logo, gera-se estabilização que mantém as práticas dentro daquelas circunstâncias, ainda que algumas características do agir, por não serem determinadas racionalmente no estatuto, estejam sujeitas à interferência no decurso da ação. Aqui, estamos tratando sempre com a ideia de *probabilidade*. Funções podem ser consideradas recursivas, replicadas dentro de certo padrão, mesmo que a regularidade esteja atrelada às expectativas culturais e não à burocracia. O que estamos afirmando pode ser reiterado nesta sentença: quanto mais as práticas contam com uma cristalização no aparato

burocrático tanto maiores são as *chances* de uma reprodução com menores interferências e mais consonante com a expectativa institucional.

Vamos supor que a EaD possua hegemonia na cultura e respaldo no estatuto racional. Em consequência, a pressão gerada pelos sujeitos ou grupos de sujeitos tende a ser menor. Estes podem até não concordar com a atividade legitimada, mas seu poder de interferência é reduzido e, geralmente, não conseguem desestabilizar a ordem ou, então, os embates estão limitados ao nível micro – até que possam incidir em grupos e, conseqüentemente, na cultura para, então, engendrar maior desestabilização. Outrossim, se uma atividade é aceita culturalmente e encontra amparo na burocracia, a pressão exercida sobre os indivíduos tende a ser significativa, compelindo-os a atuarem em prol do que é tido como legítimo, ou, ao menos, conformarem-se com sua legitimidade. Pois bem, a estabilidade institucional pode ser garantida de diferentes formas, desde que não se perca de vista a necessária harmonia entre os elementos do esquema. No caso da EaD pública, algumas práticas são culturalmente aceitas e/ou estão já inseridas no aparato burocrático. Outras, porém, são exercidas paralelamente. Mesmo que a modalidade encontre resistência significativa em grupos de indivíduos ou mesmo na cultura organizacional, se estes não se opõem àquilo que já está inserido, ou seja, à atual forma constituinte dos elementos, legitima-se aquela circunstância, levando à estabilidade e inércia no processo de institucionalização. Isso pode acontecer até entre os que atuam e defendem a EaD. Porque se a atual configuração da universidade não encontra dissonância entre burocracia, cultura e/ou grupos de sujeitos, assegura-se a legitimidade que interpreta a situação como adequada, não conduzindo às lutas que são o motor do fenômeno analisado. É claro que, novamente, ao passo que as práticas não estão inteiramente incorporadas no estatuto racional maiores são as chances de interferências no decurso da agência, assim como mais frágil tende a ser a resistência da atividade às eventuais dissonâncias que podem ocorrer. Também será menor a pressão sobre indivíduos ou grupos de indivíduos que concebem a modalidade com preconceito, podendo eles com mais facilidade contorná-la ou rechaçá-la. Afinal, uma EaD assentada tão somente na aceitação de grupos específicos e, por vezes, isolados, ainda que não produza desestabilização por estar acomodada em seu formato, provavelmente terá menos poder de resistência a pressões maiores que, em algum momento, podem surgir da cultura organizacional, por exemplo.

Institucionalização é, pois, um incessante processo de construção e manutenção da legitimidade, além de vias para solidificá-la e, assim, garantir as circunstâncias necessárias

para que se resista mais fortemente a eventuais tentativas de desestabilização da ordem. Trata-se de um *continuum* que se movimenta tanto no sentido de progressos como de retrocessos. Institucionalizar não significa simplesmente atingir indicadores específicos estipulados metodologicamente, mas movimentar-se constantemente na busca e conservação da legitimidade, assegurando-se vias e circunstâncias que deem mais sustentação às práticas a fim de que possam resistir de modo recalcitrante às pressões externas e internas. Estas que têm origem, como dissemos, nos descompassos entre os elementos do esquema: sujeitos – ou grupos de sujeitos –, cultura organizacional e burocracia. À medida que adentra nas instituições e perpassa organicamente distintos setores e contextos, tende-se à maior pressão sobre o estatuto racional que se altera colimando cristalizar procedimentos que passam do nível informal para o formal. Contando com amplo respaldo burocrático, a atividade tem maiores probabilidades de uma reprodução em conformidade com o que é institucionalmente esperado, diminuindo-se as chances de interferências no decurso da ação. No entanto, partimos do entendimento de que o indicador principal do fenômeno é a harmonia – ou a falta dela – entre os elementos do esquema elaborado. Ao não apresentarem acentuadas dissonâncias, aumenta-se a legitimidade que, por seu turno, cria uma acomodação à atual ordem das coisas. Acomodação esta que pode ser vista como a sujeição à dominação institucionalmente exercida, em termos weberianos.

Dito isso, nossa análise, que investiga os meandros do processo que é, essencialmente, dialético, entende que o conteúdo valorativo (o que deve ser) da institucionalização resulta das observações *a posteriori*, quer dizer, empíricas. Mas a definição conceitual que propomos, como construção abstrata, define o objeto (o que é) sem, com isso, predizer se esta ou aquela forma é a mais adequada de incorporação. Como veremos mais à frente, na percepção de alguns sujeitos, a EaD está, atualmente, institucionalizada, muito embora seja evidente o caráter paralelo de muitas atividades, assim como descrito neste capítulo. Percebendo a situação como adequada, faz-se com que haja harmonia entre os elementos do esquema proposto, o que constrói legitimidade: os indivíduos entendem que as coisas funcionam como estão, acomodando-se às condições e arrefecendo as lutas que são o motor do processo. É claro que, ao se conformar com a situação em que a EaD não atingiu, naquilo que é fundante, o nível formal – ou burocrático – , mais frágil ela se torna a interferências internas e externas – no caso da UAB, a não incorporação à matriz orçamentária que faz parte da burocracia, por exemplo, implica que,

ao se encerrar a política de fomento, os cursos serão possivelmente descontinuados. Seja como for, institucionalizar tem que ver com recursividade. E os sujeitos, ao entenderem isso, movimentam-se pela conquista e manutenção da legitimação e, conseqüentemente, pelas vias de solidificá-la, aumentando a resistência às pressões e assegurando uma reprodução mais alinhada com as expectativas institucionais e menos sujeita às interferências no decurso da ação. Aliás, quando a legitimidade conta com mecanismos voltados a manter perenidade, maiores serão, conseqüentemente, as pressões sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos. Eles podem até se opor às atuais circunstâncias, mas se estas são legítimas e estão inseridas desde a cultura organizacional até a burocracia, sua oposição, por via de regra, não irá, isoladamente, gerar maiores abalo na ordem organizacional, a menos que ganhem magnitude.

Por último, porém, com extrema relevância, definimos precisamente o conceito de *legitimidade* adotado nesta tese. Recorremos às discussões de Weber (2015; 2016), extrapolando-as de algumas formas. Legitimar uma prática é, em princípio, assegurar uma introjeção na subjetividade que cria, internamente nos indivíduos, uma consonância entre o material e o subjetivo. A interpretação é o que media a dinâmica entre estímulo e resposta. Num contexto organizacional, uma série de dispositivos busca manter as chances de um agir em consonância com o que é institucionalmente esperado – é isso que garante a recursividade. Esses dispositivos, entretanto, devem ser interpretados pelos sujeitos para que estes, em consequência, atribuam um sentido à sua ação. Se a burocracia e a cultura estão alinhadas aos valores e à percepção dos indivíduos, entende-se que são legítimas. É claro que um agente pode interpretar esses dispositivos de uma dada maneira, contrapondo-se a eles, ou contestando-os. Mas, na medida em que ele assume sua própria agência como desviante, ou seja, como algo subversivo e que, por isso mesmo, provavelmente irá experimentar certa resistência, há um entendimento subjetivo de que a estrutura e as atuais condições são, ao menos institucionalmente, legítimas. E quando essa legitimidade está amplamente inserida na cultura e na burocracia, maior tende a ser a pressão sobre a ação individual. Logo, o agente pressionado, embora não concorde com as atuais condições, depara-se com dois caminhos: acomodar-se à estrutura, ainda que não concordando, pois é institucionalmente considerada legítima e, portanto, “obrigatória”; ou agir abertamente contra a estrutura, mas ciente de que está em divergência com a ordem das coisas, ou seja, assumindo-se como subversivo perante a instituição, o que não implica que as condições

atuais se tornem, imediatamente, ilegítimas – ao menos não institucionalmente, e vamos especificar o porquê disso.

A *ilegitimidade*, como parte nevrálgica do processo de desinstitucionalização, também perpassa os níveis do esquema anteriormente proposto, alcançando robustez na medida em que progride do nível individual – de sujeitos isolados – àquele *meso* e *macro*. Na interconexão entre o subjetivo e o material pode haver uma dissonância que germina a centelha da ilegitimação. Um indivíduo, isoladamente, por exemplo, pode interpretar as atuais condições como ilegítimas, acomodando-se não sem relutância devido à pressão institucional, ou então assumindo-se como subversivo e sujeitando-se às consequências que certamente irá experimentar. Uma vez que essa dissonância se atém ao nível micro, organizacionalmente a ordem das coisas ainda é legítima, e os elementos desviantes não abalam a estrutura maior. Porém, se esse descompasso começa a atingir expressividade, em grupos de sujeitos e, posteriormente, na cultura organizacional – quer localmente, quer amplamente –, a própria universidade começa a lidar com desestabilização que torna a legitimidade cada vez mais turva e sujeita a interpretações dúbias. A ilegitimidade é fundamental à desinstitucionalização que, por sua parte, também é um processo e não admite um caráter meramente binário. Envolvido num movimento dialético, esse fenômeno não pode se esquivar do embate entre contrários, e isso inclui o confronto entre legítimo e ilegítimo. Repetimos que, quanto maior for a harmonia entre os elementos do esquema proposto tanto mais uma prática será legitimada em nível institucional. Mais resistente às eventuais desestabilizações uma atividade será na medida em que estiver amplamente disseminada entre grupos de sujeitos, na cultura e na burocracia. No entanto, legitimar, predicado da institucionalização, é um *continuum* que se depara frequentemente com a sua força contrária. A ilegitimidade terá menor poder de desestabilizar a ordem e movimentar o processo se se restringir à interpretação de alguns poucos sujeitos ou grupos. Exercerá maior pressão sobre determinadas práticas, entretanto, uma vez que começar a tomar formas mais expressivas, em níveis grupais, culturais e burocráticos, fazendo com que, institucionalmente, uma atividade, até então legítima, comece a ser questionada, perdendo a força de “obrigação”. As sínteses desses processos podem tanto expurgar as práticas que passam a ser vistas como ampla e institucionalmente ilegítimas, como também podem aumentar os mecanismos que buscam – e frequentemente conseguem – solidificar a resistência às pressões. Ao resistir e, por sua vez, incorporar-se mais largamente no contexto



organizacional, a atividade pode, mais uma vez, contar com a harmonia entre os elementos – porque os sujeitos que a ela se opõem, por exemplo, podem mudar sua interpretação da realidade ou mesmo desistir de serem subversivos – e, assim, voltar a um *status quo* em que a legitimidade seja predominante. O que não significa, com efeito, que os processos que conduzem à ilegitimidade tenham sido definitivamente excluídos, porque uma prática qualquer, dentro da rotina organizacional, está condenada a lidar de forma infundável com a coexistência dos contrários – quer dizer, é essencialmente dialética.

Sendo assim, legitimidade nada mais é do que a sujeição à pressão coercitiva gerada pela ordem institucional. Por isso, falamos sempre em harmonia entre os elementos, uma vez que a cultura organizacional e os sujeitos que dela fazem parte entendem a atual circunstância das coisas como legítima, o que inclui, é óbvio, a dominação perpetrada pela ordem interna. Dominação esta que, como dissemos, é a pressão gerada pela instituição sobre os agentes, para que o decurso do agir se dê desta e não daquela forma. Não percebemos elementos quantitativos e, sobretudo, qualitativos que nos permitam asseverar que uma determinada forma de configuração é mais legítima do que outra. Porque isso parte da percepção dos próprios sujeitos ou grupos de sujeitos no bojo das normas que perfilam a cultura organizacional. Afirmamos que a legitimidade tem que ver com a harmonia e, por conseguinte, a legitimação da ordem institucional que gera coerção sobre o agir, algo fundamental para a recursividade. Está muito mais relacionada à sujeição à dominação do que à presença de certas práticas no aparato burocrático. Não há um fator qualitativo que nos possibilite dizer que, estando presente na burocracia, garantirá mais legitimidade em quaisquer contextos ou circunstâncias materiais. Muitas das práticas da EaD são, organizacionalmente, alheias à burocracia interna, mas asseguram recursividade. E os indivíduos se sujeitam a essa ordem das coisas, contribuindo para replicá-las. Quem define, pois, a legitimidade é o sujeito. Ao pesquisador cabe observar isso cientificamente, sem impor sua visão aos investigados.

#### **4.7 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL: uma síntese**

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a elaboração de um caso típico-ideal concernente ao processo de institucionalização da Educação a Distância pública. Iniciamos

com definições conceituais e uma construção teórica calcada na teoria weberiana a fim de identificar como se dá a ação socialmente orientada no contexto institucional. O estatuto elaborado racionalmente contribui para gerar expectativas recíprocas que incidem sobre o agir. A cultura organizacional também é decisiva, visto que é capaz de conduzir o decurso da ação social em consonância com aquilo que é esperado institucionalmente. Nessa ótica, ao analisarmos a burocracia nas universidades verificamos que, tanto ela como o *ethos* da própria instituição, garantem probabilidade de que a agência se materialize desta e não daquela forma. Essa perspectiva analítica levou-nos a apreciar os dados coletados na pesquisa sob um arcabouço que compara as práticas da EaD com o que está inserido e contemplado no aparato burocrático.

Feita essa precisão teórica inicial, seguimos para a análise dos resultados primeiramente a partir da estrutura e dos elementos organizacionais. Reitera-se, assim, que a EaD pública ainda depende do financiamento externo, porque os recursos destinados à modalidade não estão incorporados na matriz orçamentária. Apesar disso, constata-se a presença dos cursos a distância em documentos normativos importantes, como o PDI e o PPI. A EaD, enquanto estratégia pedagógica, também encontra-se, em muitas instituições, como possibilidade para flexibilizar o currículo e as atividades da educação presencial. Nossos dados demonstram, nesse sentido, que o AVA tem sido usado para além dos cursos a distância, estando presente na graduação, extensão, especialização, mestrado e doutorado presenciais. Não menos importante é a observação de que a unidade gestora da EaD tem, na maior parte dos casos, autonomia para exercer suas funções. No entanto, a modalidade não conta, em muitos contextos, com representatividade nos conselhos superiores.

Quanto à docência, o esforço docente em cursos a distância não está incorporado, na maioria das universidades investigadas, na burocracia, não sendo considerado como elemento para avaliação de desempenho e progressão na carreira, nem tampouco como parte da carga horária didática semanal. Mas nosso estudo demonstra que tem sido feito algum progresso nesse sentido, porque algumas instituições já incluem o ensino na EaD dentro do aparato normativo. Em todo o caso, chamamos a atenção para o fato que, dentre as instituições que ainda não incorporaram a docência à burocracia, parece haver uma estagnação, ou seja, não se tem direcionado esforços com vistas a superar esse entrave. Consideramos que manter as práticas na EaD como paralelas à rotina institucional é um problema fulcral no movimento de incorporação orgânica. E a acomodação às atuais

condições representa aquilo que, aqui, chamamos de institucionalização da precariedade – conceito que iremos trabalhar no próximo capítulo.

Em se tratando de tutoria, não houve avanços significativos, pois os tutores se deparam com situações altamente precárias, como ausência de vínculos e baixa remuneração. Mesmo que os editais de seleção tenham progredido no sentido de compreender melhor os papéis e incumbências desse docente, o modelo precário instituído pela UAB persiste. Aliás, nossa pesquisa demonstra que, para os tutores, não se dedicar exclusivamente à EaD é mais uma imposição do que uma escolha racional. Porque as atuais condições de trabalho, que não imprimem um status de profissão à tutoria, inviabilizam a dedicação exclusiva desses trabalhadores, muito embora eles estejam dispostos a abrir mão de outras atividades caso fossem oferecidas condições mais dignas e condizentes com a complexidade da função.

Ao discutirmos a situação dos discentes, constatamos avanços relevantes, como o acesso à carteirinha, cartão ou identidade estudantil. Os estudantes também são registrados num sistema acadêmico informatizado/online que, em geral, é o mesmo da educação presencial. E esse sistema comumente está vinculado ao AVA dos cursos a distância. Evidenciamos, aliás, que os alunos da EaD podem, em muitas instituições, participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão, podendo concorrer a bolsas. No entanto, parece-nos que a adesão costuma ser baixa, sobretudo devido ao perfil dos discentes dessa modalidade que acabam não tendo disponibilidade para se dedicar exclusivamente à ciência, por exemplo. De todo modo, acreditamos que é importante se atentar às necessidades dos estudantes, oferecendo oportunidades ajustadas às suas demandas, porque inclui-los numa rotina acadêmica contribui para a formação num sentido amplo.

Por fim, constatamos que, se houve avanços durante a existência do Sistema UAB, eles não se deram sem intensos debates. É por isso que a institucionalização está envolvida em lutas atreladas às resistências e aos preconceitos. Trata-se de um fenômeno com um caráter essencialmente dialético, em que as contradições movimentam o processo, gerando sínteses que podem levar a avanços, retrocessos ou mesmo inércia. Para compreender as complexidades do objeto, apresentamos, portanto, um esquema teórico-conceitual. Neste, entendemos que a legitimidade se constrói por meio da harmonia entre os elementos: sujeitos – ou grupos de sujeitos; cultura organizacional e burocracia. Os descompassos alimentam os embates que, por sua vez, impulsionam o processo. A institucionalização diz

respeito à incessante busca por legitimidade, além de vias para solidificá-la, aumentando sua resistência às eventuais desestabilizações geradas pela dissonância entre os elementos do esquema. Com essa proposição teórico-conceitual, de caráter típico-ideal, seguimos para a análise pormenorizada das relações de causa e efeito presentes no fenômeno investigado. Portanto, o Capítulo 5 detalha o porquê de a incorporação orgânica da EaD ser um processo dialético. Empreenderemos um esforço teórico com base nas evidências empíricas no intuito de defender a nossa tese.

## Capítulo 5

# INSTITUCIONALIZAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO ESSENCIALMENTE DIALÉTICO: análise das relações de causalidade

### 5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos uma definição própria, baseada nos dados empíricos e à luz de nossa matriz epistemológica, do fenômeno intrincado que envolve a institucionalização da Educação a Distância. Desde logo, precisamos delimitar alguns pilares da discussão que será realizada. A incorporação da modalidade nas universidades vem sendo discutida sobretudo mediante indicadores específicos que se relacionam, por exemplo, à inserção no aparato burocrático institucional, à garantia de políticas equiparando cursos a distância àqueles presenciais, à inclusão na matriz orçamentária, à existência de recursos humanos e de infraestrutura necessária às ações em EaD etc. (FERREIRA; MILL, 2014; FERREIRA; CARNEIRO, 2015; CHAQUIME, 2019; MATOS; BECK; SOUZA, 2020; BARRERA, 2018; ALVES; CASTRO; SOUTO, 2014). Esses estudos são em demasia importantes, e permitem aclarar caminhos e estratégias que as instituições podem – ou devem – adotar rumo à institucionalização ou, mais precisamente, à efetiva incorporação orgânica da modalidade no seio institucional. Reafirmamos, ainda, a nossa perspectiva que compreende esse fenômeno como um *continuum*, em que etapas ou degraus vão sendo galgados pelas instituições a fim de viabilizarem avanço no processo. Por não ser binária, a institucionalização da EaD pode apresentar, concomitantemente, um desenvolvimento maior em alguns aspectos, enquanto noutros ainda persiste uma dicotomia entre essa modalidade e a educação presencial.

Além do mais, vale mencionar que, neste capítulo, as nossas apreciações partem do Sistema UAB enquanto principal indicador da institucionalização. Ferreira e Mill (2014) asseveram que essa política pública é fundamental para analisar a incorporação da EaD à rotina institucional, evidentemente por ser a principal indutora da modalidade nas universidades. Contudo, não estamos afirmando que institucionalizar os cursos a distância signifique incorporar o modelo UAB – e nisso concordamos com Barrera (2018). Também não estamos desconsiderando a importância da superação da dicotomia que ainda persiste entre educação presencial e EaD. É por isso que a efetiva incorporação da modalidade envolve, certamente, a integração orgânica (MILL; FERREIRA, 2014), de modo que as ferramentas

típicas dos cursos a distância possam ser utilizadas em propostas híbridas, em cursos livres, em ações internas voltadas à formação e à capacitação de docentes e pessoal técnico, dentre outras coisas. Em todo o caso, partimos do Sistema UAB e, mais especificamente, dos cursos de graduação e especialização a distância como principais indicadores, por considerarmos que estes fornecem os dados mais evidentes e perceptíveis, na medida em que pretendemos análises mais generalistas<sup>45</sup> da realidade da EaD no interior das universidades. Aliás, o modelo UAB também é responsável por inculcar uma visão de certa forma engessada quanto à modalidade, o que acaba por influenciar a visão e o ponto de partida dos pesquisadores – vamos discutir isso de forma mais aprofundada neste capítulo.

Dito isso, ressaltamos que a nossa perspectiva analítica não desconsidera a visão pautada em indicadores e numa concepção mais objetiva do fenômeno. Porém, buscamos, nesta tese, adentrar no cerne do nosso objeto de pesquisa, colimando descortinar as especificidades que constituem a institucionalização enquanto processo inerentemente humano. A matriz epistemológica da investigação, qual seja, a sociologia compreensiva weberiana, possibilita-nos compreender as ações institucionais a partir da articulação e do agir dos próprios indivíduos. Isso não invalida outros olhares, mas propõe uma apreciação direcionada ao entendimento do sentido subjetivo atribuído à ação social e, por consequência, à compreensão das macro e microestruturas que influem nessa mesma atribuição de sentido. Por que os sujeitos agem de uma determinada forma? Quais as implicações de um modelo de EaD instituído por uma política pública governamental para a percepção que os agentes têm da modalidade? Como é constituído o processo de institucionalização enquanto movimento baseado nas ações humanas? Qual o papel dos sujeitos nessa incorporação da EaD? Estas são algumas perguntas que, sob nossa vertente analítica, propomos responder.

Concernentemente à divisão do capítulo, começamos com uma compreensão da estrutura e do processo de institucionalização da modalidade. Em seguida, definimos, teoricamente, a dialética enquanto instrumento conceitual para analisar o fenômeno. Com base nisso, apresentamos a dialética inerente ao processo de incorporação da EaD à rotina

<sup>45</sup> Estudos de caso, por exemplo, possibilitam uma inserção maior na realidade histórico-social de uma determinada instituição no sentido de analisar a EaD para além do Sistema UAB. Aqui, nossa análise parte de um universo maior, propondo-se mais generalista, de maneira que consideramos imprescindível partir da principal política pública de indução à modalidade para termos, dentre outros aspectos, um maior indicador que permita, aliás, comparações.

institucional. Procuramos explicar, posteriormente, o *modus operandi* da institucionalização. Ainda no capítulo, demonstramos, à luz dos dados coletados, alguns entraves que persistem quando da incorporação da modalidade, sendo eles: o Sistema UAB visto como uma espécie de sinônimo da EaD; as dicotomias que persistem entre EaD e educação presencial; e o fenômeno da institucionalização da precariedade. Ao fim do capítulo, apresentamos considerações parciais que retomam o que foi, aqui, discutido e introduzem as análises subsequentes.

## **5.2 A COMPREENSÃO DA ESTRUTURA E DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Entendemos que a teoria institucional possibilita observar a existência de grupos opositores ou defensores dentro da cultura organizacional (ALVES; CASTRO; SOUTO, 2014). Na perspectiva de Tolbert e Zucker (1999), por exemplo, a alta ou baixa resistência é um indicador e, conseqüentemente, uma condição fundamental no processo que caminha da habitualização à efetiva sedimentação de uma determinada prática. Macha-da-Silva, Fosenca e Crubellate (2005), por seu turno, propõem a abordagem recursiva, criticando uma visão determinística ou unidirecional do processo. Esses autores entendem a institucionalização como um fenômeno que não deve perder de vista a interpretação que os sujeitos fazem do contexto, o que propicia enfatizar processos de mudança ou persistência. Queremos dizer, com isso, que a análise dos conflitos internos já está presente nas discussões da teoria institucional, mormente quando se parte de uma abordagem sociológica. Resistência, oposição, embate, etc. são elementos imprescindíveis para observar processos de legitimação. Portanto, o olhar analítico que estamos propondo, a fim de abordar a institucionalização como processo dialético, parte da importância das contradições que dão movimento à incorporação da EaD na rotina das universidades. Trata-se de um epítome de discussões da teoria institucional, com especial atenção à abordagem recursiva e, sobretudo, à matriz epistemológica weberiana, buscando aliviar uma explicação causal em que os movimentos de conflito institucional se tornam peça-chave na investigação do processo.

Mas, nesta tese, procuramos ir além do invólucro que dá forma à institucionalização da EaD. Propomos adentrar no cerne do fenômeno, no intuito de compreender e explicar o seu funcionamento. Sendo assim, os dados coletados em nossa pesquisa, analisados sob a

sociologia compreensiva, dão-nos um novo olhar para o objeto. Exatamente por isso, propomos a institucionalização da EaD enquanto processo *essencialmente dialético*. Porém, essa forma de concebê-la está ligada à sua manifestação dentro da dinâmica organizacional das próprias universidades públicas. As instituições privadas no geral e, mais especificamente, no Brasil, possuem outra lógica de funcionamento, muito mais subsumida às regras e às exigências do modo de produção capitalista. Com efeito, o Estado se constitui mediante as condições materiais e históricas, o que acaba por influir nas políticas públicas e, por conseguinte, em todas as instituições ligadas de alguma forma a ele. Os estudos de Chaquime (2019), Barrera (2018) e Costa (2012) trazem, por exemplo, discussões que evidenciam a estreita relação entre as tendências neoliberais e a forma como o Sistema UAB foi concebido. Em todo o caso, é evidente que a autonomia universitária das instituições públicas, bem como sua estrutura de poder pautada num sistema hierárquico-burocrático, traz especificidades para a institucionalização. Para Nascimento e Vieira (2016, p. 311):

Em se tratando de organizações de ensino, as aplicações da teoria institucional estão evidentes na medida em que se observa o caráter “democrático” que predomina na própria estrutura, na qual os agentes costumam ser caracterizados com elevada massa crítica, que favorece uma práxis permanente sobre as ações que são desenvolvidas, considerando o contexto socioambiental e temporal, fazendo com que as ações se modifiquem constantemente para atender às novas exigências da dinâmica social.

Expandimos a compreensão dos autores e reiteramos que esse caráter “democrático” nas universidades públicas, que na verdade assume um formato hierárquico-burocrático, faz com que o fenômeno da institucionalização apresente características *sui generis*, que podem ser apreendidas por meio de uma concepção dialética da realidade. De acordo com Vieira e Vieira (2004), as universidades federais – e, para nós, também as estaduais – possuem estruturas organizacionais complexas e lentas na movimentação das demandas pelo excesso de normas. São, já o dissemos, resistentes à mudança e apresentam disfunção no poder, na medida em que as decisões perpassam extensas escalas cuja alta cúpula burocrática está, frequentemente, distante donde surgem as demandas propriamente ditas. Ademais, Vieira e Vieira (2004) salientam seu caráter corporativista, uma vez que setores atuam, muitas vezes, com base em interesses mais individuais do que grupais ou mesmo institucionais. Acreditamos que, nesse contexto, há embate e luta entre interesses conflitantes. Enfim, estamos estabelecendo o nosso universo de pesquisa com vistas a especificar que a institucionalização, enquanto *movimento dialético*, é um fenômeno fundamentalmente



oriundo da forma como as universidades públicas se organizam e de sua consequente autonomia. Os nossos dados empíricos não nos permitem desbordar desse recorte específico, de tal sorte que análises que pretendam estender nossa discussão às instituições privadas – ou a outras que não estejam relacionadas à educação – devem, primeiramente, partir de evidências obtidas na realidade dessas próprias organizações.

Além do mais, destacamos que a apreensão do fenômeno à luz da dialética é um esforço já encontrado noutras pesquisas. A dissertação de Barrera (2018), de orientação marxista quanto à metodologia, dá ênfase às contradições que estão presentes no processo de incorporação da EaD. Mas nossa crítica, até por conta do curto espaço de tempo para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, refere-se à limitação desse estudo em aspectos muito superficiais da dialética marxista. A contradição analisada por Barrera (2018) acaba se resumindo, por vezes, às discrepâncias entre os discursos presentes, inclusive, nos documentos normativos da universidade e a efetiva ação institucional dos atores envolvidos na EaD. Em Nascimento e Vieira (2016), a dialética também é mencionada como perspectiva metodológica de desenvolvimento da investigação. Todavia, percebe-se tal presença tão somente nas articulações entre a interpretação da teoria, por parte dos autores, e a análise qualitativa dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A questão precípua da institucionalização enquanto processo essencialmente dialético não foi, nesses dois estudos supraditos, suficientemente explorada. Para nós, o ponto de inflexão proposto por esta tese compreende a observação das dinâmicas institucionais que incluem, necessariamente, embates que não apenas perfilam, mas dão movimento à incorporação da EaD. A dialética, como instrumento conceitual, propicia-nos uma apreensão da realidade a partir da própria dicotomia que ainda existe entre o “a distância” e o “presencial”, delineando as contradições basais da institucionalização. Seguimos, nas próximas seções, à investigação desse processo.

### **5.2.1 A dialética como instrumento conceitual: definição teórica**

Propomo-nos definir o conceito empregado para explicar o desenvolvimento do processo de institucionalização. A dialética é, aqui, entendida como instrumento conceitual. Tal consideração é imprescindível, pois reiteramos a nossa matriz epistemológica, que é a sociologia compreensiva. Esta possibilita-nos uma forma de conduzir a pesquisa, enfocando

o sentido subjetivo atribuído à ação social. Além disso, muito embora utilizemos concepções marxistas, não estamos lançando mão do conceito num viés estritamente relacionado ao marxismo. Porque, como salienta Musse (2005), as discussões voltadas à ortodoxia metodológica da obra de Marx e Engels são sobremaneira complexas, havendo perspectivas, como a de Lukács (2003), que advogam o uso do materialismo histórico e dialético enquanto teoria fundamentalmente revolucionária, sem possibilidade de cisão com a prática ou mesmo rompimento com a ideia de totalidade. Logo, nosso uso de contribuições marxistas concerne à construção de instrumentos conceituais que possibilitem a explicação causal da realidade empírica. Porém, a nossa fidelidade metodológica permanece alinhada à sociologia compreensiva, como forma de compreender a influência do fenômeno na ação social.

Posto isso, o conceito de dialética, nestas páginas, advém da filosofia hegeliana. No pensamento aristotélico, a verdade identifica-se como ausência de contradição, pois, “se uma coisa é igual a si mesma e diferente de si mesma, se ela é igual a si mesma e igual a outra coisa, trata-se de uma contradição, indicação insofismável de uma falsidade” (SADER, 2007, p. 09). A revolução nessa forma de pensamento veio com a obra de Hegel, responsável por colocar luzes na importância da contradição a fim de apreender as dinâmicas essenciais de cada fenômeno. “Captar a contradição passa a ser sintoma da apreensão do movimento real dos fenômenos” (SADER, 2007, p. 09). As contradições compõem a lógica hegeliana como forma de compreender a essência de cada polo e, dessa maneira, o sentido da relação mútua. Talvez, o exemplo cabal da dialética hegeliana possa ser identificado na relação entre senhor e escravo, deslindando a interdependência das determinações que são, em sua aparência, opostas, mas estão imbricadas (SADER, 2007). Isso significa que essa relação só existe mediante a contradição, de tal modo que cada elemento, aparentemente contraditório, só possui significância por meio das relações com o seu oposto.

Para Engels (2015), submetendo a natureza ou a história humana à atividade intelectual, o que nos salta à vista é o entrelaçamento infinito de interconexões e interações. Ora, “nada permanece o que e como era nem onde estava, mas tudo se move, se modifica, devém e fenece” (ENGELS, 2015, p. 49). Entretanto, a despeito dessa revolução no pensamento humano, que coloca a contradição no cerne das análises dos fenômenos, Engels (2015) afirma que, ao passo que a ciência da natureza se desenvolveu e, por consequência, se especializou na modernidade, os objetos passaram a ser apreendidos desconectados da totalidade. Analisa-se sua existência de forma independente, em seu isolamento e à parte das

conexões que o entrelaçam. De acordo com Engels (2015), quando Bacon e Locke transferiram esse modo de conceber as coisas da ciência da natureza para a filosofia, originou-se aquilo que o autor chama de “tacanhice específica dos últimos séculos”, qual seja, o modo metafísico de pensar. A crítica de Marx e Engels (2007) aos filósofos alemães atinge precisamente essa forma de entender os fenômenos históricos, que, diferentemente da perspectiva materialista, apreende as representações da realidade objetiva, admitindo-as como se fossem, *per se*, a própria realidade. As diatribes concentram-se, então, no plano das ideias, restringindo-se à mera ideologia. Desconecta-se da materialidade, uma vez que as próprias críticas à condição humana se resumem a fraseologias, sem quaisquer compromissos com a transformação da realidade concreta. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 523):

Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas. Libertemo-los de suas quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles definham. Rebelemo-nos contra esse império dos pensamentos.

Consonante Musse (2005), o esforço teórico de Engels, voltado a definir os pilares do materialismo histórico e dialético, reconhece a importância de Hegel, mas propõe uma total inversão do idealismo em que a filosofia alemã incorrera. A perspectiva materialista subverte a lógica hegeliana, posto que, para o marxismo, as contradições perpassam a realidade histórico-social, ou seja, a materialidade. Segundo Engels (2015, p. 39), a filosofia de Hegel falhava ao não compreender que a natureza se desenvolve no tempo, ao não admitir “‘o um após o outro’, mas apenas o ‘um ao lado do outro’”. Falhava, portanto, em não admitir o caráter intrinsecamente histórico da dialética. Disso advém a célebre concepção marxista de que toda a história é a história da luta de classes (ENGELS, 2015). Destacamos, pois, a importância da contribuição de Marx e Engels (2007) ao criticarem a cisão entre realidade e pensamento promovida pelo idealismo filosófico. A metafísica, que teria Hegel como um de seus expoentes, tomava as representações da realidade material e concreta como a própria realidade. Essa apreensão dos objetos de forma isolada, independente, desconectando-os de suas intersecções e, portanto, de sua totalidade, incorre num idealismo que, segundo Marx e Engels (2007), serve à manutenção da sociedade de classes ao retirar as discussões da materialidade e inseri-las tão somente no plano das ideias, reduzindo-se à mera fraseologia.

Desse modo, a contribuição marxista para a dialética, dentre outras tantas coisas, diz respeito ao realce da compreensão do caráter histórico dos fenômenos sociais. Outrossim, subverte o pensamento idealista, para focar a realidade material, especialmente o desenvolvimento das forças produtivas e o intercâmbio dos sujeitos como fatores determinantes que condicionam, inclusive, os próprios pensamentos filosóficos. Reconhecemos a importância da materialidade para a aceção da dialética aqui empregada, considerando-se que o processo de institucionalização, na forma como se desenvolve no interior das universidades, não pode ser desvinculado das condições histórico-sociais que o condicionam. O fenômeno da incorporação da EaD no seio institucional move-se a partir das contradições, bem como do embate estabelecido entre os polos aparentemente opostos ou conflitantes. No entanto, a interpretação que os sujeitos fazem da realidade concreta se mostra basal no processo de atribuição de sentido subjetivo ao agir social. Aqui, consideramos a dialética como fenômeno eminentemente humano, pois as contradições institucionais são também criadas pela ação de indivíduos. Se a agência está calcada nas expectativas recíprocas, orientando-se a partir de certas pressões sociais geradas pela cultura organizacional ou mesmo pelo aparato burocrático, a força motriz do processo depende daquelas interpretações da realidade pelos indivíduos que, em si mesmas, incorrem num caráter contraditório. Os elementos externos à subjetividade do agir são, assim, os condicionantes desse movimento interpretativo enredado em contradições, tais como preconceito e resistência.

### **5.2.2 O caráter dialético do processo de institucionalização da Educação a Distância**

Devido ao seu caráter hierárquico-burocrático, as universidades são resistentes às mudanças, de modo que seus movimentos são morosos e envolvem, frequentemente, lutas e embates internos. São, em última análise, aglomerados de sujeitos que, com ideias conflitantes, dão forma às práticas institucionais. A institucionalização da EaD é um fenômeno essencialmente dialético, em que as contradições devem ser percebidas como forças fundamentais de desenvolvimento. Acreditamos que o processo de incorporação da modalidade deve ser analisado sob uma perspectiva que considera as relações de reciprocidade, aclarando os elementos opostos e, ao mesmo tempo, interdependentes. Aliás, a historicidade é fator determinante, porque permite observar os objetos que devém e

fenecem dentro de seu percurso histórico (ENGELS, 2015), e a realidade material baliza e condiciona todo o processo. Mas entendemos que a interpretação é, ainda, o elemento fundamental da institucionalização. Isto é, mesmo que a materialidade seja determinante, a forma de concebê-la por parte dos indivíduos é que vai delinear a manifestação, na prática, do processo dialético de incorporação da EaD.

Os sujeitos sempre agem dentro de um contexto que se constitui como referência (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005), porém, o sentido atribuído à ação não é unívoco, e a interpretação que os agentes fazem em face da realidade material vai perfilar as manifestações da institucionalização no bojo da prática institucional. Em muitas situações, o processo de incorporação da EaD deve sobrepujar não apenas percalços concretos, como a falta de orçamento, a necessidade de adequação do aparato burocrático, a construção de infraestrutura etc., mas também problemas atinentes ao preconceito, à visão do modelo UAB como sinônimo da EaD, a acomodação às condições materiais tidas como incontornáveis ou naturalizadas, dentre outros aspectos. Pretendemos descrever isso de forma pormenorizada ao longo do capítulo.

A EaD, conquanto estivesse presente em algumas iniciativas, passa a se inserir nas universidades públicas de forma acentuada e sistêmica a partir do Sistema UAB, como já discutido anteriormente nesta tese. Várias instituições tiveram a sua primeira ou significativa experiência na modalidade por meio, necessariamente, dessa política pública. Outras, em que pesem suas iniciativas anteriores e consideradas pioneiras – como no caso da UnB –, aderiram à UAB justamente porque esta possibilitou um vultoso investimento que expandiu e intensificou as ações em EaD. A pesquisa de Barrera (2018) demonstra, inclusive, que, para alguns gestores da UnB, até mesmo o pioneirismo da instituição deve ser problematizado, uma vez que as iniciativas na modalidade, anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficaram restritas a determinados setores, não sendo amplamente disseminadas nem sequer na cultura organizacional. Nessa ótica, o Sistema UAB é, sem dúvida, o principal indutor da EaD no bojo das universidades. Desde sua concepção, ele passa a abarcar alguns projetos precursores na modalidade e se configura, assim, como a referência de fomento aos cursos a distância públicos. Mesmo as instituições com histórico de atuação na EaD passam a ser influenciadas decisivamente por essa política, uma vez que aderem aos editais de fomento como forma de angariar recursos para intensificar, expandir ou mesmo continuar suas práticas na modalidade.

É também o Sistema UAB que viabiliza os recursos necessários para a constituição de órgãos gestores de EaD em muitas instituições. Trata-se, em vários casos, do ponto de partida que, na perspectiva de Tolbert e Zucker (1999), assegura as condições necessárias ao estágio assim chamado de habitualização. No momento em que a modalidade passa a fazer parte das práticas institucionais, ainda que como projeto, gera-se, desde logo, os processos de resistência e embate, típicos das ações pautadas num caráter hierárquico-burocrático, mas também corporativista. Constituída a estrutura que possibilita germinar a EaD no bojo institucional, incluindo, em várias experiências, a contratação de docentes e outros profissionais para atuarem nos cursos a distância, estabelece-se grupos pioneiros que são fundantes na institucionalização. Conforme Tolbert e Zucker (1999), a disseminação de uma estrutura é decisivamente influenciada pela atuação dos *champions*. Esses sujeitos são inseridos e/ou passam a se organizar em razão do fomento oferecido pela UAB, atuando nas universidades como agentes responsáveis por defender e disseminar as práticas nos cursos a distância. Eles são fulcrais no processo de objetificação da modalidade, buscando estruturá-la e, conseqüentemente, resistir às pressões e resistências que tão logo são percebidas no interior das lutas institucionais.

Observa-se que a realidade histórico-social é determinante, posto que, dado o cenário macro do Brasil, tanto no que concerne às políticas neoliberais como no que se refere às tendências maiores da sociedade, cria-se as condições necessárias para o surgimento de uma política pública específica de indução à EaD. Essa materialidade concretiza ações dentro das universidades capazes de estabelecer, também, as condições materiais imprescindíveis para o surgimento dos movimentos contraditórios que são a força motriz da institucionalização enquanto processo dialético. Quando da presença da EaD nas universidades, possibilitada por um contexto histórico-social específico, inicia-se uma intensificada resistência por parte de setores, professores, alunos, funcionários etc. que buscam rechaçar os cursos a distância. É a partir dessas lutas institucionais que o processo de incorporação da EaD, essencialmente dialético, movimenta-se, numa espécie de espiral em que tese, antítese e síntese vão perfilando a forma como esse mesmo processo vai se constituindo. Decerto, existem vários elementos, inclusive externos, que exercem pressões coercitivas importantes, caracterizando a institucionalização. O fato de as ações na EaD serem balizadas por uma política pública de fomento, com seu próprio modelo, acaba por engessar as práticas na modalidade. Isso tem a ver com o isomorfismo coercitivo, tal como discutem DiMaggio e Powell (2005).

No entanto, há de se atentar para a autonomia que as universidades exercem, bem como para a sua constituição que prima por ações democráticas – e hierárquico-burocráticas. Esses aspectos fazem com que as pressões coercitivas ganhem matizes distintos, influenciados pelas ações internas. Na institucionalização, incluem-se, então, fatores como: localização geográfica e histórico da universidade, formação dos agentes dentro das instituições e sua própria trajetória que culmina na construção da subjetividade, materialização do processo dialético de institucionalização e as sínteses peculiares resultantes, dentre outros. Dessa maneira, não há como falarmos em incorporação da EaD como fenômeno unilateral e meramente sequencial, com perspectivas de evolução predefinidas. É claro que existem tendências observáveis, assim como maior probabilidade de caminhos ou estratégias que podem – e são – adotadas pelas instituições. Mas, dada a dependência das intrincadas condições materiais e da subjetividade dos agentes, a institucionalização apresenta características *sui generis*.

Nas entrevistas, por exemplo, o Gestor B afirma que a EaD adotada na instituição sempre se baseou num modelo canadense, e este advém das pesquisas que ele, enquanto cientista, fez durante sua trajetória acadêmica. Noutras universidades, constatou-se que as especificidades da localização geográfica dão um teor diferenciado para a modalidade, a fim de atender às necessidades regionais. A Docente-formadora/aplicadora M, aliás, afirma que a EaD esteve presente desde o primeiro PDI da instituição, o que certamente influenciou no processo de institucionalização que, atualmente, conduziu à criação de um curso vinculado à matriz orçamentária. No caso da experiência do Gestor C, aquilo que, noutras universidades, parece ser um avanço no processo, ou seja, considerar o esforço docente na modalidade para progressão na carreira e preenchimento da carga horária didática semanal, ganhou contornos específicos, inclusive de um aparente retrocesso na dicotomia entre EaD e educação presencial, porque a universidade vivenciou uma situação atípica relacionada a problemas no gerenciamento dos recursos.

Para além disso, existem problemas que podem ser considerados crônicos e resultam da forma como o Sistema UAB foi estruturado. Cita-se, para ilustrar essa afirmação, o fomento da modalidade por meio de uma política de governo e não de Estado. A precarização do trabalho docente mediante o pagamento de bolsa a professores e tutores que acabam, por vezes, acumulando suas funções na EaD com outras atividades remuneradas também é um problema recorrente – discutimos isso noutra pesquisa (VELOSO, 2018). Todavia, a

maneira de reagir a determinados percalços ganha contornos estritamente relacionados às condições histórico-sociais e, portanto, materiais da cada instituição. Pesquisas como esta que se pretendem mais generalistas conseguem vislumbrar tendências e elementos que permitem a adoção de estratégias. Mas não se pode falar numa espécie de panaceia, porque a institucionalização, enquanto processo dialético, depende, em último caso, das interpretações que os sujeitos fazem das condições materiais. Os próprios embates travados no interior das universidades, que movimentam a incorporação da EaD, perfilam o processo de modos distintos, diferenciando uma realidade da outra.

Resumindo nosso argumento, definimos a institucionalização da EaD pública como processo essencialmente dialético. Porque os avanços na incorporação da modalidade dependem de iniciativas dos sujeitos, quer individuais, quer coletivos. Significa que esse processo passa por uma mobilização em que se cria uma efervescência. Essa centelha depende, com dissemos anteriormente, de fatores multivariados e, em última instância, materiais e concretos. A institucionalização, iniciando-se a partir de um germe que depende, também, da mobilização daqueles que, para Tolbert e Zucker (1999), poderiam ser chamados de *champions*, gera embates, sobretudo pela resistência que a universidade apresenta. Disso, tem-se um caráter eminentemente dialético: mobilização e efervescência que impulsionam a entrada da EaD de um lado; resistência, preconceito e movimentos que rechaçam a modalidade de outro. Os embates e as contradições engendram, gradualmente, sínteses. Estas, por sua vez, implicam tanto em melhorias na EaD devido às críticas incorporadas, como até mesmo enfraquecimento e/ou manutenção de “guetos” que dependem unicamente do financiamento externo, sobrevivendo por conta dos setores envolvidos e dependentes da modalidade. Trata-se, pois, de um processo humano. Por ser assim, depende tanto da realidade material como da interpretação que os sujeitos dela fazem. Determinados cenários e estratégias tendem a contribuir. Mas a legitimidade, sendo recursiva, precisa ser constantemente renovada, uma vez que a EaD necessita ser reproduzida enquanto prática institucional e legítima. Porque nem mesmo a realidade material e concreta, nem tampouco a inserção da modalidade no aparato burocrático institucional e a sua inclusão na matriz orçamentária, são capazes de assegurar, por si só, a legitimidade *ad infinitum*. Também não podem determinar, de modo inexorável, o avanço nesse processo. Reitera-se, assim, que a institucionalização é um fenômeno constituído por indivíduos, que envolve todas as vicissitudes daquilo que é intrinsecamente humano.



### 5.2.3 O *modus operandi* do processo de institucionalização da Educação a Distância

Entendemos o porquê de a institucionalização da EaD ser um processo essencialmente dialético, só que ainda persiste a indagação: De que maneira específica ocorre esse fenômeno? A partir dos dados de nosso estudo, debruçamo-nos sobre a explicação desse *modus operandi*. Vários subprocessos – se assim podemos chamá-los – de embate interno vão moldando a institucionalização. Não obstante, consideramos que o fenômeno está situado dentro de uma estrutura maior que engloba todo o seu desenvolvimento. Essa estrutura é nitidamente perceptível sob uma perspectiva dialética. Para demonstrar isso, é preciso recorrer a alguns elementos basilares. Dentre eles, destacamos a negação da negação. Esta, para Engels (2015), é uma lei universal de alcance extremamente amplo e de importância referente à evolução da natureza, da história e do pensamento. “Na dialética, negar não significa simplesmente dizer não ou declarar que uma coisa não existe ou destruí-la de alguma maneira qualquer” (ENGELS, 2015, p. 171). Negar, no entendimento dialético, significa instaurar a primeira negação sem, contudo, inviabilizar a segunda. Desse modo, o conceito hegeliano de *aufheben*, traduzido como “suprassunção”, pressupõe suprimir, guardar – ou conservar – para, por fim, elevar. O processo se dá, inicialmente, porque determinado fenômeno – do pensamento, da natureza ou mesmo histórico – é, primeiramente, negado.

No entanto, essa negação conserva, ainda, aquilo que foi previamente negado, possibilitando, mais à frente, a síntese, ou a elevação. Marx e Engels (2007) trazem essa lógica, por exemplo, para a explicação da luta de classes e, mais especificamente, do desenvolvimento das formas de produção e da propriedade privada. Nega-se, no primeiro momento, a propriedade individual pela assim chamada acumulação original. Posteriormente, com o desenvolvimento do capitalismo e dos meios de produção, gera-se as condições e contradições que vão propiciar a negação da negação, ou seja, a expropriação dos expropriadores, quer dizer, dos capitalistas. Só que Engels (2015) vai mostrar que essa forma de conceber os fenômenos da natureza, mas também históricos, está presente em vários outros lugares. Rousseau (1999), a título de exemplo, já compreendia a dialética ao entender que a desigualdade é gerada pelo progresso e que, sob a tirania despótica, chega-se a um extremo no qual os oprimidos se tornam iguais, a saber, iguais a zero. Pela igualdade

que é, a princípio, negada, caminha-se ao polo oposto, em que a opressão novamente iguala todos a nada. Por sua vez, essa situação germina as condições necessárias para que os próprios oprimidos, como corolário, façam a negação da negação, libertando-se do despotismo (ENGELS, 2015). Mas como esse entendimento pode ser direcionado para o fenômeno da institucionalização da EaD? Ainda Engels (2015) afirma que cada espécie de coisas tem o seu jeito peculiar de ser negada, resultando num desenvolvimento específico.

A EaD, em dado momento do desenvolvimento da UAB, passa a ser negada dentro da instituição. Isso, porque, devido às condições históricas e à própria situação da modalidade em sua inserção nas universidades, se gera uma nítida dicotomia com a educação presencial. E essa forma de conceber as coisas, entendendo as duas modalidades como antagônicas, ou seja, como se negando reciprocamente, gera os movimentos de resistência que são o esteio do processo. A EaD surge, em muitas universidades, com o modelo UAB responsável por criar uma série de dicotomias, com o financiamento externo que atribui um caráter paralelo às atividades na modalidade, a seleção de tutores e outros profissionais que não são concursados, a atuação por meio de bolsas sem cômputo na carga horária didática semanal etc. No entanto, ao tentar negar a educação presencial, ela é fortemente rechaçada, na medida em que o seu aparente oposto é a forma arraigada no bojo das instituições, que possui todo o aparato burocrático que lhe oferece perenidade.

Destarte, dentro das universidades, quem passam a ser negados são os cursos a distância, que são vistos como alheios ou paralelos à rotina institucional. Só que, nessa mesma negação, resultante da visão dicotômica entre as modalidades, não se expurga efetivamente a EaD, que continua a existir devido às condições materiais e que, por conta do financiamento, vai se expandindo dentro da rotina das instituições. Constituem-se, então, os órgãos gestores, contrata-se professores para atuar nos cursos a distância, investe-se em infraestrutura física e tecnológica, dentre outras coisas. A modalidade a distância, embora negada no primeiro momento, continua a existir no interior das universidades. A partir disso, com todos os embates dialéticos que vão moldando o desenvolvimento da institucionalização, chega-se ao apogeu do processo. Este, em nosso entendimento, é quando se fará a negação da negação. A bem da verdade, é quando negar-se-á aquilo que negou a incorporação orgânica da EaD<sup>46</sup>. Acreditamos que isso será possível, portanto, mediante a

<sup>46</sup> Seguindo a lógica da dupla negação, é correto afirmar que a educação presencial seria negada, originando o modelo híbrido como síntese. Entretanto, isso tem, para nós, uma interpretação específica. Não significa que a

superação do modelo UAB e suas inerentes dicotomias. Quando este for efetivamente sobrepujado, a suprassunção hegeliana fará sentido, uma vez que a EaD e a educação presencial estarão de tal forma imbrincadas que a separação estanque entre as realidades será uma tarefa quase impossível. Trata-se da elevação a um formato híbrido, dissolvendo os antagonismos, em que a incorporação orgânica garantirá a perenidade da EaD, a fim de que ela e a educação presencial não sejam mais dicotômicas, mas sim complementares e superpostas, resultando em algo que está para além da mera somatória de modalidades. Tem-se, dessa maneira, a síntese geral de todo o processo dialético. Dada a complexidade do tema, dedicaremos, ao fim do Capítulo 7, algumas páginas para especificarmos o que entendemos como educação híbrida e por que ela pode ser vista como resultado maior do fenômeno. Por enquanto, preocupamo-nos apenas com a descrição do processo de institucionalização.

Malgrado a visão estrutural, não estamos entendendo as universidades como objetos que possuem vida própria estranha aos indivíduos. Todos esses embates institucionais são travados pelos sujeitos, o que a compreensão weberiana da realidade nos permite corroborar. Para muitos professores que atuavam nas universidades, inclusive em cargos estratégicos de gestão, a EaD representava uma modalidade que subverteria toda a lógica imanente à educação presencial<sup>47</sup>. O preconceito e a conseqüente atribuição de sentido subjetivo à ação social é que materializa as resistências que a modalidade enfrenta desde quando começa a se inserir no aparato burocrático. A EaD, como suposta antítese, tenta negar a educação presencial e é, por sua vez, negada por esta, incorrendo em visões dicotômicas acerca das duas realidades. Todavia, ao passo que os cursos a distância não são plenamente expurgados e, inclusive, começam a se inserir estruturalmente nas universidades, a EaD se conserva. Mais à frente, com o desenvolvimento do processo, culmina-se na elevação, ou na síntese, em que a antiga concepção de educação presencial é modificada e passa a incluir o seu aparente oposto. Que fique clara a expressão “aparente

educação presencial deixará de existir ou que deva ser superada. Muito pelo contrário, damos ênfase à superação do modelo UAB, pois o consideramos como um dos principais entraves, hoje, para a incorporação orgânica da modalidade a distância. Portanto, a negação da negação tem, para nós, um efeito de, dentre outras coisas, negar as dicotomias que faziam a educação presencial rechaçar a EaD.

<sup>47</sup> Um exemplo disso são professores que, nas entrevistas, disseram que o preconceito às vezes se relaciona a uma ideia de que a EaD vai sucatear e precarizar a educação, ou que os cursos a distância vão seduzir os alunos e esvaziar as salas de aula tradicionais. Enfim, visões típicas que apreendem as modalidades ainda em sua fase de negação recíproca.

oposto”, porque nossa tese defende que a incorporação orgânica da modalidade caminha para um modelo mais híbrido, superando as dicotomias. Nesse momento, no qual a interpretação que os sujeitos fazem da realidade concreta deixa de estar envolvida unicamente num antagonismo entre EaD e educação presencial, a nova atribuição de sentido subjetivo passa a conceber ambas as realidades como justapostas e, em muitos sentidos, indissociáveis. Logo, o processo dialético pode ser apreendido numa dinâmica estrutural a partir da abstração que fazemos, mas ele só se constrói pela agência dos sujeitos que agem reciprocamente.

### **5.3 O ATUAL ESTADO DO PROCESSO DIALÉTICO E OS ENTRAVES QUE AINDA PERSISTEM**

Se compreendemos a estrutura maior da institucionalização por meio do processo anteriormente descrito, isso não significa que a incorporação da EaD esteja já em vias de atingir a dupla negação ou, mais precisamente, a sua síntese. Pelo contrário, os dados da nossa tese, especialmente aqueles de caráter mais objetivo apresentados em capítulos anteriores, instituem o tipo ideal do andamento da incorporação da modalidade e descortinam percalços fundamentais. O modelo UAB contribuiu significativamente para a expansão da EaD, criando as condições materiais imprescindíveis para o avanço na institucionalização. Só que ele também gerou problemas, sobretudo pelo seu desenvolvimento tardio que, em vez de viabilizar o terreno fértil para a efetiva incorporação orgânica da modalidade, inculcou valores e uma visão dos cursos a distância que dificultam e, em alguns casos, até mesmo contribuem para estagnar o desenvolvimento do processo. Acima de tudo, o Sistema UAB foi responsável por criar um modelo que, em determinado momento, passou a ser visto como a própria EaD em sua forma cabal no interior das universidades. Como isso é possível? Quando entendemos que, ao contrário da apreensão dialética da realidade, o idealismo e o pensamento metafísico simplesmente apreendem os objetos em seu isolamento, torna-se possível observar como a persistência de uma política pública de caráter emergencial, com todos os seus problemas, introjetou uma visão que precisa, antes de mais, ser superada. O modo de conceber a realidade material de forma puramente desconectada da materialidade, alheio à compreensão dialética de todo o processo, típico do senso comum, é decisivo na constituição e na manutenção do preconceito e da dicotomia entre EaD e educação presencial.

Nas seções subsequentes, direcionamos, então, nosso empreendimento analítico àqueles entraves que ainda persistem no processo de institucionalização. São problemas que dificultam ou até mesmo inviabilizam a dupla negação anteriormente mencionada como o pináculo da incorporação orgânica dos cursos a distância na rotina institucional. Partindo dos tipos ideais construídos na tese, seguimos para a explicação causal da realidade, baseando-nos em evidências empíricas. Aliás, utilizamos, neste capítulo, sobretudo os dados qualitativos das entrevistas, porque eles permitem analisar o fenômeno para além de sua aparência objetiva desvelada nos dados quantitativos. Os indicadores do processo, bem como as tipologias elaboradas noutros capítulos, dimensionam as características e o atual estágio da institucionalização. No entanto, para compreender os meandros que dão forma ao processo, além de entender os principais entraves que precisam ser superados, é fundamental averiguar as experiências e, mais especificamente, a interpretação que os sujeitos têm feito da realidade concreta. Por meio da intropatia como fundamento da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), procuramos entender como os profissionais entrevistados apreendem as micro e macroestruturas para, a partir disso, atribuírem sentido à sua ação social.

### **5.3.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil enquanto sinônimo da Educação a Distância pública**

Reiteramos que, no caso das universidades públicas, a criação de uma EaD em todo o seu potencial, com autonomia universitária e flexibilidade para se ajustar às necessidades regionais – tudo isso sem, ainda, perder de vista a qualidade dos próprios cursos e das condições de trabalho, evidentemente dentro das limitações que perfilam o modo de produção capitalista neoliberal –, depende da superação do modelo instaurado pelo Sistema UAB. É preciso esclarecer que não estamos advogando, aqui, um movimento com vistas a rechaçá-lo sem que existam condições para isso. Também não ignoramos a importância desse Sistema como mola propulsora de muitas das mobilizações que abrolharam como as primeiras lutas colimando a institucionalização – aliás, a importância da UAB nesse sentido já foi ratificada anteriormente nesta tese. A bem dizer, acreditamos que esse Sistema criou um modelo de EaD responsável por inculcar nos agentes as condições e especificidades não apenas de propostas de curso dentro desse financiamento externo. Introjetou-se, nos sujeitos

que compõem a rotina institucional, uma configuração de EaD que, em muitos sentidos, é vista não como um modelo específico instável ou volátil, mas sim como a EaD em sua forma universal e necessária.

Vamos sustentar nosso argumento a fim de que os leitores e as leitoras possa ter clareza de nossa proposição. O Sistema UAB surge como política de fomento e incentivo à EaD pública. Ele cria as condições materiais imprescindíveis ao início de muitos dos processos de mobilização no cerne da rotina institucional. Não apenas por oferecer recursos financeiros necessários à criação da infraestrutura física e tecnológica, mas por viabilizar a contratação de professores, criar movimentos de sedução com relação à oferta de EaD no interior das universidades, proporcionar experiências profícuas e importantes que contribuíram para a compreensão inclusive crítica da modalidade, instituir uma estrutura que culmina em referenciais de qualidade e atos normativos, etc. Porém, ao passo que o Sistema UAB continuou a ser o principal – ou até mesmo o único, a depender da universidade – a possibilitar o financiamento dos cursos a distância de maior complexidade (graduações e especializações), progressivamente inculcou-se valores nos indivíduos que, em dado momento de sua trajetória, passaram a concebê-lo como a condição necessária daquilo que é a EaD em si, em vez de compreender que se trata de um modelo específico e que, como tal, não deve representar o único ou inexorável caminho que todas as instituições devem seguir.

Noutros termos, passou-se de uma visão sobre um programa específico, externo, com vistas a propiciar a proliferação de cursos a distância públicos, para entendê-lo como a EaD em sua forma cabal. Se concordarmos com o fato de a institucionalização ser um processo dialético, dependente da interpretação que os sujeitos fazem das macro e microestruturas, essa passagem de uma realidade concreta e bem definida para a própria compreensão da modalidade no seu formato conceitual – universal e necessário mesmo – é um problema de vultosa relevância. As evidências empíricas que sustentam nossa proposição foram obtidas em diferentes entrevistas – como algumas que iremos mencionar mais à frente, ao abordar a institucionalização da precariedade. Contudo, a fala do Gestor D, que possui experiência tanto na unidade gestora de EaD em sua instituição como na própria Capes, atuando na avaliação de propostas para a UAB, materializa a nossa asserção de forma precisa.

*Só que a UAB, ela se misturou com a educação a distância, ela... ela agiu como se fosse um... uma... uma coisa superposta, como se a UAB fosse a EaD. Então, na verdade a UAB é um pequeno... um... um grande projeto, mas de educação a distância. E em educação a distância existiam outras, é... outras vertentes, que*

dentro das universidades, ficou confundida e ficou completamente, assim, amassada, sem chance de vingar, porque a força de trabalho foi toda pra UAB (GESTOR D).

Obviamente, as padronizações que, de certa forma, engessaram e engessam os cursos a distância têm que ver, ainda, com as próprias macrodiretrizes e a legislação vigente que compele as instituições a seguirem numa mesma direção. A teoria institucional, mais precisamente as concepções de DiMaggio e Powell (2005), permite-nos corroborar essa hipótese, tendo em vista que o isomorfismo também possui relação com elementos coercitivos advindos, por exemplo, do Estado. Isso significa que o modelo de EaD persistente no bojo das instituições públicas, indissociável do Sistema UAB, não é fruto tão somente da subjetividade e da interpretação dos indivíduos. É óbvio que existe todo um conjunto de leis, diretrizes, referenciais etc. que determinam externamente a configuração da modalidade – aliás, toda essa legislação acabou por ser influenciada pela concepção de EaD que eclodiu em concomitância à formatação das primeiras propostas da UAB. Só que, de acordo com a matriz epistemológica weberiana, nosso esforço teórico e analítico busca alinhar-se com análises voltadas aos impactos dessas macro e microdiretrizes, além das próprias condições materiais dadas, na interpretação que os sujeitos delas fazem e, conseqüentemente, agem.

Pois bem, supomos que todas essas condições imanentes às especificidades de uma política pública criada num determinado contexto histórico-social têm estabelecido uma visão generalizada do que seria a EaD. Por isso, muitas críticas não se direcionam a pilares bem delimitados das propostas e experiências na modalidade, mas sim à sua apreensão vinculada ao modelo UAB, este tido equivocadamente como universal e necessário. Atualmente, com toda a produção científica já publicada sobre a EaD, ainda existem resistências afirmando que os cursos a distância simplesmente não possuem qualidade, ou mesmo que não há como formar qualquer sujeito com seriedade em propostas de ensino-aprendizagem cujos atores do processo estão separados no tempo e/ou no espaço e lançam mão de tecnologias para a mediação pedagógica. Quando falamos de EaD sem qualquer definição ou delimitação, estamos englobando toda uma multiplicidade de cursos, propostas, experiências, formatos, dentre outros que obnubilam qualquer tipo de julgamento mais assertivo. Mill (2002) afirma que as críticas destrutivas estão, por via de regra, relacionadas ao preconceito e ao desconhecimento da modalidade. A nossa pesquisa reitera essa

perspectiva e, com a exceção de uma única entrevista<sup>48</sup> dentre aquelas realizadas com docentes e gestores efetivos das universidades, em todos os dados coletados a questão do preconceito acaba sempre por tangenciar o distanciamento e a falta de contato com a EaD por parte daqueles profissionais mais resistentes.

Nesse sentido, uma evidência empírica de nossa análise diz respeito à própria concepção que os professores têm da modalidade. Ao questionar docentes que tiveram algum contato ou ao menos conhecem as propostas de EaD dentro de sua instituição, certamente a sua visão de curso a distância estará atrelada, em algum nível, ao modelo UAB<sup>49</sup>. Isso tende a ser ainda mais crítico no caso de profissionais que estão mais distantes das experiências na modalidade e que, em muitas instituições, constituem-se como indivíduos importantes nos movimentos de resistência dentro do processo dialético de institucionalização. Conjecturamos que tais sujeitos, à medida que estão mais apartados da realidade material e concreta donde surge a visão que assumem como sinônimo de EaD, acabam por compreender problemáticas que são mais específicas do Sistema UAB, isto é, a atuação de tutores de forma precária, o ensino nos cursos a distância por meio de bolsa e com encargos para além daqueles dedicados ao regime de dedicação exclusiva, a não vinculação dos recursos à matriz orçamentária etc.; enfim, compreendem todos esses aspectos, quando vistos sob um viés altamente perverso, como a EaD pública, e não como um modelo específico instaurado por uma política de fomento de governo e não de Estado. Não podemos desconsiderar que muitos dos problemas que se relacionam à modalidade desbordam das instituições públicas e, de forma geral, estendem-se às próprias características da EaD em seu desenvolvimento histórico, bem como às condições mais atuais do trabalho no capitalismo – estudo nosso demonstra, a título de exemplo, a estreita relação entre a

<sup>48</sup> O Docente-formador/aplicador C afirmou que, na sua instituição, existem, muito embora sejam minoria, alguns professores que atuam ou atuaram no Sistema UAB e que, ainda assim, apresentam objeções com relação à modalidade. Além dele, o Gestor C afirmou, no questionário, que o preconceito entre os docentes que atuam na EaD e na educação presencial é alto, mas, na entrevista, observou-se que isso está relacionado, em grande parte, a um episódio específico na instituição que envolveu problemas no gerenciamento dos recursos voltados à modalidade.

<sup>49</sup> Tal concepção do modelo UAB como sinônimo da EaD pública é tão significativa, que o próprio pesquisador partiu sempre desse Sistema como viés analítico. Claro que não há como desconsiderá-lo enquanto principal política de fomento à modalidade. Mas em todos os instrumentos de coleta de dados as discussões sobre os cursos a distância, direta ou indiretamente, sempre partiram da referência de estrutura e modelo instaurados pelo Sistema UAB.



modalidade e as características do labor na contemporaneidade, num contexto neoliberal<sup>50</sup> (VELOSO, 2020). De qualquer forma, conceber os cursos a distância públicos imbricados ao financiamento da UAB como algo universal e necessário e não como realidade concreta e material prejudica, aliás, os embates que poderiam ser empreendidos objetivando sobrepujar aquelas precariedades que são atinentes ao modelo determinado pelo financiamento externo.

Pensemos, pois, naquelas lutas que são travadas em meio às discussões dos conselhos universitários. O processo dialético de institucionalização, lidando com os movimentos a favor e contra à EaD, relaciona-se, sempre, à interpretação que os sujeitos fazem da realidade material. Se no caso dos movimentos típicos de resistência aos cursos a distância a modalidade é concebida única e exclusivamente a partir do modelo UAB, ou seja, concebida como sinônimo dessa política de fomento, torna-se sobremodo extenuante defender a qualidade dos cursos quando estes, na interpretação que os indivíduos fazem, representam inerentemente um modelo em que tutores não possuem vínculo empregatício e são externos à instituição, em que os professores devem acumular as funções na modalidade com toda a carga horária exaustiva da educação presencial, em que o uso e a manutenção de polos de apoio presencial nos municípios é condição *sine qua non* – embora esses polos dependam de parcerias com governos estaduais e municipais, o que está além do controle da própria instituição –, dentre outros.

A concepção da EaD, que tem sua origem numa realidade determinada, quer dizer, no modelo do Sistema UAB, mas que se desconecta dessa materialidade, pode gerar, inclusive, uma inércia nas lutas que movimentam a institucionalização. Porque a impossibilidade de perceber os cursos a distância para além de um formato engessado dificulta qualquer tipo de argumento. Logo, quando a modalidade, lançando mão de propostas mais robustas e que, por isso mesmo, dependem de uma maior inserção no aparato burocrático institucional, apresenta-se enredada em lutas que, em si, são mais intensas e intrincadas, essa mesma

<sup>50</sup> Em sua tese, Costa (2012) dialoga com outros autores e evidencia que a EaD possui, como estrutura, todo um discurso neoliberal. A própria experiência brasileira na modalidade traz pontos críticos, como seu uso, durante décadas, direcionado unicamente às camadas marginalizadas, sendo uma educação preocupada com quantitativos e pouco interessada na formação crítica. Enfim, estamos dizendo que, certamente, a constituição daquilo que, hoje, tem-se como sinônimo da EaD desborda do Sistema UAB e possui elementos amplos que remontam à trajetória dos cursos a distância no Brasil. Essas análises demandam estudos pormenorizados e, por isso, não estão dentro do escopo da nossa pesquisa. Mas pontuamos a necessidade de investigações que abordem essas problemáticas.

modalidade passa a ser prejudicada, porque a discussão em torno da EaD acaba tomando-a como uma idealização com todas as suas características que, muito embora se origine da realidade material e concreta representada pelo Sistema UAB, desconectam-se desse fomento externo e passam a estar atreladas à modalidade num sentido amplo. Recorreremos à fala de um entrevistado que permite aclarar essa análise.

Isso.. isso... hoje, o nosso modelo é um modelo... então os cursos a distância, não são cursos a distância da \*\*\* [nome da instituição], né, são os cursos a distância da UAB, e isso internamente, né. Externamente o aluno acha que o curso a distância é da \*\*\* [nome da instituição]. Ah, eu tô fazendo administração a distância da \*\*\* [nome da instituição], não da... não da UAB, não da Capes. Já os gestores da... da \*\*\* [nome da instituição], acham que os cursos a distância são da Capes, tanto é que qualquer decisão de colegiado de curso, de departamento, eles sempre me procuram. Sendo que eu faço... qual que é o meu papel dentro da universidade, dentro da UAB? É gestão de bolsas, é dizer quem pode e não pode receber. Gestão acadêmica, registro, controle, diploma, tudo é a universidade. Só que existe essa dificuldade, porque eles... primeiro, agora no nosso caso, eles têm medo de tomar qualquer atitude, né, então pessoas têm essa dificuldade de assumir a responsabilidade, e falta de conhecimento. E eu acho que isso... nosso caso, o fator tá mais... tá muito atrelado ao medo, mas nas outras universidades vai ser o mesmo discurso. Essa coisa da institucionalização, do reconhecimento da EaD, tá muito atrelado a que os nossos cursos tão... tenha esse... esse... essa amarra com a Capes (GESTOR C).

Ainda na entrevista, esse mesmo gestor falou sobre o cuidado que as universidades têm adotado em não confundir o ensino remoto emergencial com a EaD. Essa preocupação se relaciona a aspectos bem amplos, como a complexidade que envolve o planejamento e a preparação de cursos de graduação e especialização a distância, o que não tem acontecido no ensino adotado emergencialmente em tempos de pandemia – trataremos sobre isso posteriormente na tese. Todavia, acreditamos que isso também se relaciona, em alguma medida, à idealização que tem sido feita da EaD pública. Para exemplificar o que dizemos, o modelo UAB engessou as práticas institucionais a ponto de criar uma percepção nos professores de que cursos a distância devem, necessariamente, contar com tutoria e atendimento nos polos de apoio presencial. Qualquer desvio disso é uma variante, como ensino remoto, e não a EaD propriamente dita. Não iremos entrar no mérito, nestas páginas, da discussão sobre a necessidade ou importância desse formato, até porque o início dessa política pública remonta a um período em que a modalidade ainda era incipiente e havia-se muita incerteza quanto ao perfil dos professores e outros profissionais que eram o público-alvo do Sistema UAB.

A despeito disso, não podemos desconsiderar que, passados mais de 10 anos, o mesmo modelo ainda se mantém, com poucas mudanças que, em si, não atingem a estrutura maior. Em contrapartida, é inegável que as tecnologias e os próprios envolvidos com a modalidade se modificaram de forma acentuada nos últimos anos. Qual seria a justificativa mais plausível para a manutenção de um modelo adotado em 2006, mesmo que a realidade histórico-social, atualmente, mostre-se muito diferente? Será porque esse formato é tão adequado e alinhado às necessidades do Brasil que não precisa de uma revisão? Ou será porque construiu-se uma idealização de EaD – e, agora, referimo-nos a uma idealização não somente nas universidades, mas na própria experiência brasileira, que se materializa nas legislações, diretrizes e normativas vigentes – que acaba por desconectar-se da realidade concreta, dificultando movimentos de maior envergadura que possam criticar aspectos pontuais da modalidade que necessitam de superação? Com os dados da nossa pesquisa, supomos que este último questionamento esteja mais alinhado à realidade empírica. Na fala de outra entrevistada, também podemos estabelecer essa análise:

Sabes que não? [os tutores não fazem falta no curso de graduação a distância institucional, sem fomento da UAB]. *No início, os professores, é... queriam muito, tanto é que se formou uma comissão para, é... fazer um edital para chamada de tutores, né, eu até ontem pedi esse edital para ler, né. Então, provavelmente sairá em algum momento, mas esses mesmos professores que trabalharam nesse edital, ontem disseram: “ah eu não quero mais tutor”. Por quê? Porque eles têm maior proximidade com o aluno, eles fazem aquele material... elabora aquele material pensando naquela turma que eles conhecem muito bem, né, que a gente conhece. E... o aluno, ele... o feedback do aluno é diferente. Porque ele diz “eu tenho o feedback de um professor que elaborou o material pra mim, né” [...] Então, na verdade, o professor, ele atua como professor, como tutor, muitas vezes como aquele acolhedor, aquele amigo, né. Mas, claro, há outras disciplinas que são densas, por exemplo, tem muita escrita, que se necessita um tutor, até estavam falando ontem na figura de um monitor da disciplina, né. E na UAB, os tutores trabalham muito próximos de nós. E são os mesmos desde o início do curso, né. Mas como são mais alunos, nós temos atualmente [...] ativos, 353 alunos na UAB, e no institucional temos 239 ativos, tá? Então, a... foi esse movimento, né, no início, pelo trabalho exaustivo que é, porque é muito mais trabalhoso que o presencial. Se quis muito um tutor, né, tanto é que se fez essa comissão. Mas, agora, eles tão repensando se realmente... se colocar... se publicar esse edital, se eles vão querer uma figura de um tutor, como é na UAB, ou mais como um monitor, né, que... que ajuda em alguns momentos, enfim, isso é algo que tá sendo discutido também, tá? E, assim, pensado com muito cuidado, né (DOCENTE-FORMADORA/APLICADORA M).*

No início da experiência com o curso de graduação a distância institucional, sem fomento da UAB, partiu-se, em princípio, da necessidade de tutoria. No entanto, durante o desenvolvimento das primeiras ofertas, os professores começaram a repensar sobre essa necessidade, ponderando os principais benefícios em atuarem mais próximos dos alunos, sem

o intermédio de um tutor. Além disso, em disciplinas mais densas, em que há necessidade de divisão do trabalho, começou-se a pensar noutros formatos, como a monitoria. A análise que fazemos dessa experiência é justamente o movimento dialético de superação de uma idealização inculcada da EaD para, por meio de movimentos entrelaçados e contraditórios, elaborar-se sínteses que incorporem o modelo UAB, mas, ao mesmo tempo, avancem no sentido de propor formatos mais adequados às necessidades específicas da universidade. Noutras palavras, a empreitada inicial dos docentes partiu da ideia que eles tinham da EaD, uma vez que nenhum sujeito age sem uma base também conceitual que viabilize a ação. Assim, objetivando superar os problemas que são específicos de uma política pública de fomento, constatou-se, pela experiência, a necessidade de revisar alguns elementos, além de superar outros. Entendemos que esse processo, essencialmente dialético, envolve, precisamente, sobrepular o modelo UAB. Como Engels (2015) afirma, a dialética abrange um constante processo de ir e vir, daquilo que devém e fenece no processo histórico. Portanto, superar uma idealização da EaD diz respeito à institucionalização que inclui debates, contradições, superações, movimentos de progresso e retrocesso, dentre outros.

Precisamos ressaltar, entretanto, que a contribuição do Sistema UAB para o estabelecimento de uma idealização da EaD não está restrita à interferência subjetiva. Como dissemos, a institucionalização é um fenômeno que depende da realidade histórico-social. A principal política pública de fomento de cursos a distância nas universidades surge, como analisamos noutro capítulo, num contexto específico, marcado pelo desejo de materializar uma universidade aberta que, dentre outras coisas, estivesse baseada nas propostas europeias. Também deve-se incluir as experiências brasileiras anteriores ao Sistema UAB que, certamente, contribuíram para a formatação de um modelo específico. Então, essa política surge concomitantemente a alterações legais que, *pari passu* ao seu desenvolvimento, vão perfilando e estruturando a EaD no Brasil. A UAB, nesse sentido, acaba por gerar uma série de pressões coercitivas, direta ou indiretamente.

Para exemplificar, nas entrevistas, o Gestor B afirmou que, apesar de a instituição adotar um modelo canadense, em que os polos presenciais seriam dispensáveis na maioria dos cursos, a adesão da universidade à principal política de fomento da EaD como necessidade para obter os recursos necessários fez com que as ofertas na modalidade contassem com polos presenciais e até mesmo materiais impressos – estes, nas primeiras experiências. Já o Gestor C considera que, ante o avanço significativo das tecnologias digitais

e das possibilidades pedagógicas, os polos presenciais se tornam questionáveis em, em muitos cursos, totalmente dispensáveis. No entendimento do Gestor D, o modelo de polos do Sistema UAB precisa ser revisto, podendo-se explorar, por exemplo, a estrutura de institutos federais e universidades que, hoje, abrangem o interior do país. Isso seria possibilitado mediante uma atuação em rede, que considerasse a importância dos espaços físicos para momentos presenciais, mas que fosse capaz de revisar o modelo instituído pela atual política pública de fomento para a EaD. Enfim, são diferentes compreensões da realidade que convergem para a mesma evidência, isto é, o Sistema UAB criou um modelo que necessita ser repensado, mas existem entraves que dificultam esse processo. Entraves estes que, para nós, estão muito relacionados à apreensão da modalidade enquanto sinônimo de uma política bem específica. Trata-se de uma visão que não considera a dinâmica essencialmente dialética da institucionalização e a conseqüente incorporação orgânica dos cursos a distância.

### **5.3.2 A dicotomia entre Educação a Distância e educação presencial**

Essa idealização construída acerca daquilo que seria a EaD pública faz com que persista a dicotomia entre essa modalidade e a educação presencial. Sabe-se que, dentre os objetivos e finalidades da UAB, teve-se o incentivo à expansão dos cursos a distância nas universidades a fim de que, progressivamente, pudesse-se incorporar a modalidade no seio institucional. Mais uma vez, no momento em que a idealização da EaD gera uma situação de legitimidade, ou acomodação à atual ordem das coisas, como discutidos anteriormente no Capítulo 4, engendra-se uma espécie de institucionalização da precariedade. Porque o Sistema UAB deixa de ser visto como uma política de fomento governamental com finalidade específica, de caráter transitório, para se tornar a EaD pública. Por outro lado, se, ante cortes de financiamento e redução do orçamento externo, começa-se a questionar a atual ordem das coisas, buscando-se vias para superar essa vinculação estreita entre cursos a distância e modelo UAB, isso desemboca em lutas institucionais. Os dados coletados, nomeadamente nas entrevistas, mostram-nos que o processo dialético de institucionalização, quando adentra na questão do financiamento, gera muita resistência na medida em que se iniciam debates voltados à captação e destinação de recursos para financiar a EaD. Se a manutenção da modalidade se dá mediante fomento externo, como o Sistema UAB, aceita-se os cursos a

distância. Inclusive, essa aceitação pode até gerar uma alienação dos outros departamentos/institutos/unidades acadêmicas etc. que, por não participarem da administração dos recursos destinados especificamente à EaD, nem sequer conhecem a realidade institucional sobre essa modalidade. O depoimento de uma gestora entrevistada é bastante significativo quanto a isso:

É... eu sou recente na... na \*\*\* [nome da instituição], é... é interessante isso, eu cheguei na \*\*\* [nome da instituição] em 2015. Quando eu cheguei, a nossa unidade acadêmica, *ela era tida como a caixa preta*, isso me incomodava muito. Me incomodava muito, porque eles falavam assim: “Ah, a caixa preta do CEAD. Porque a caixa preta do CEAD, eles pagam bolsa para os amigos”. Sabe? Então havia uma... uma relação muito estranha dentro da própria instituição, onde vários professores recebiam bolsa para trabalhar, é... e, assim, eram privilegiados, porque eram convidados para trabalhar recebendo bolsa, sabe? Então, por isso era considerado uma caixa preta, onde saía muito dinheiro, porque realmente houve um período em que o governo federal investiu muito, é... na educação a distância, e com isso o número de pessoas que trabalhava era um número muito grande. O número de bolsas, né, distribuídas, era muito grande (GESTORA A).

Precisamos pontuar que o corte nos recursos destinados às universidades, juntamente com a diminuição do financiamento do Sistema UAB, parece galvanizar os sujeitos que compõem os debates institucionais. Uma vez que a modalidade consegue se manter a partir de bolsas e outras verbas externas, ainda que o preconceito exista em alguns setores da universidade, a EaD persiste dentro de seus espaços definidos. Porém, havendo cortes no financiamento, ou mesmo propostas que busquem sobrepujar o modelo UAB para incluir os cursos a distância na matriz orçamentária, acentua-se a dicotomia que ainda existe entre essa modalidade e a educação presencial. Por sua vez, a idealização que se estabelece da EaD serve à manutenção da cisão entre as coisas. Ou seja, a interpretação que os sujeitos fazem da realidade material e concreta, mais especificamente quando ela se desconecta dessa mesma materialidade, apresenta percalços e entraves no processo dialético de institucionalização.

Uma evidência empírica de nossa proposição é descortinada quando, dentro da universidade em que já existe um curso institucional, sem financiamento externo, a questão da carga horária e esforço docente apresenta diferentes facetas. Para os cursos mantidos com recursos da UAB, em que os docentes recebem bolsa, a atuação na EaD não conta para o preenchimento dos encargos semanais, nem tampouco para avaliação com vistas à progressão funcional. No entanto, dentro do curso institucional, esse esforço docente é computado tal como na educação presencial. Ademais, noutras universidades também viu-se professores que, ou não consideram importante incluir a carga horária de atuação na EaD

dentro do aparato burocrático institucional, ou então entendem que as coisas funcionam bem da forma como acontecem. E a justificativa para isso é sempre a questão do recebimento da bolsa, que validaria a carga horária nos cursos a distância para além das 40h semanais no caso de docentes com dedicação exclusiva. Reafirmamos que, sobre isso, a visão da EaD enquanto sinônimo da UAB, ou seja, enquanto um modelo que desborda da realidade material e se constrói como a EaD em si, num suposto caráter universal e necessário, contribui para essa dicotomia entre as duas modalidades – presencial e a distância. No Quadro 5.1, com respostas apresentadas no questionário virtual, encontram-se dados que sustentam nossas afirmações.

**Quadro 5.1** – Respostas, no questionário virtual, sobre consideração de horas de ensino na modalidade a distância dentro da burocracia institucional.

<b>De que forma a instituição considera horas de ensino na modalidade a distância como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira?</b>
Se não houver recebimento de bolsas, é considerada a carga horária ministrada na EaD.
Somente as horas de ensino na modalidade a distância do curso de *** [nome do curso], institucional – sem fomento UAB, são computadas para fins de avaliação e progressão na carreira.
<b>Por que a instituição <i>não</i> tem buscado formas de considerar horas de ensino na EaD como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira?</b>
Há um entendimento de que os professores bolsistas não devem ser contemplados com progressão funcional.
Existe resistência em considerar horas de EaD como elemento de avaliação, por considerar que o professor é bolsista e portanto esse trabalho não pode ser considerado.
Enquanto os cursos EaD estiverem no Sistema UAB, os docentes atuantes nessa modalidade estão impedidos de serem considerados como elemento de desempenho docente, pois a instituição alega que os professores recebem bolsas para atuarem nesta modalidade.
<b>Você considera importante que a instituição considere horas de ensino e/ou trabalho na EaD como parte dos encargos do professor para preenchimento da carga horária de trabalho semanal?</b>
Quando se trata de professores do sistema UAB não é considerada a CH [Carga Horária].
Depende, pois se houver o recebimento de bolsa, não se considera as horas como parte dos encargos, podendo o docente optar pelo não recebimento e, daí sim, computar a carga-horária.
Atualmente não, pois as atividades EaD são remuneradas, e havendo preenchimento de carga horária, sugere-se que o professor receberia em duplicidade pela mesma atividade.

Fonte: Autoria própria.

Os dados nos permitem depreender que existem instituições cuja percepção de EaD ainda está totalmente atrelada ou dependente do modelo UAB. Noutras, muito embora se tenha avançado no sentido de oferecer cursos de maior complexidade, como licenciaturas, sem fomento externo, ainda há dicotomia entre os cursos a distância dependentes de políticas específicas e aqueles que estão incluídos dentro de matriz orçamentária. A

superação do Sistema UAB tende, certamente, a trazer mudanças em vários aspectos, incluindo a ressingificação no que toca à incorporação dos encargos docentes na carga horária semanal, ou mesmo à consideração das atividades em cursos a distância como parte dos elementos para progressão funcional. Mas o que destacamos, em nossa pesquisa, é que, novamente, a compreensão da modalidade numa espécie de idealização indissociável da UAB, ou seja, naquilo que seria a forma cabal da EaD pública, cria preconceitos e resistências significativas. Como os dados supracitados do questionário virtual sugerem, há instituições que não visam inserir a carga horária docente na modalidade dentro do aparato burocrático institucional justamente porque concebem que os cursos a distância são, em si, algo externo, que depende de financiamento específico e que, por isso, oferece bolsa aos professores. Ora, um dos avanços importantes na institucionalização diz respeito à possibilidade de que os profissionais continuem atuando na EaD e que essa atuação possa fazer parte dos encargos docentes, sem gerar sobrecarga aos trabalhadores. Sendo um processo dialético, inerente às lutas internas, a incorporação da modalidade à rotina institucional não pode galgar novos degraus se a interpretação que os sujeitos dela fazem apreende, de modo cabal, a EaD como intrinsecamente precária. Pois a inquietação com a realidade material é imprescindível para impelir movimentos de embate que tendem a movimentar o processo de institucionalização – cf. nosso esquema teórico-conceitual apresentado no Capítulo 4 que elucida isso.

### **5.3.3 O fenômeno da institucionalização da precariedade**

Para além das resistências ocasionadas pela apreensão da EaD oriunda do Sistema UAB enquanto a EaD pública, esse fenômeno pode, inclusive, criar uma percepção sedimentada da modalidade nos próprios professores que nela atuam. Aqui, propomos o conceito anteriormente mencionado de *institucionalização da precariedade*. Sabe-se que o objeto fulcral desta tese é, precisamente, o processo de incorporação dos cursos a distância à rotina institucional. No entanto, partindo-se do referencial teórico e das hipóteses iniciais, via-se a institucionalização como, necessariamente, a não dependência do Sistema UAB – e, mais uma vez, essa política aparece como aspecto incontornável que baliza as representações que inevitavelmente fazemos da EaD pública. Por meio dos empreendimentos analíticos e das evidências empíricas, foi-se observando que é complexo definir, de forma positiva, quais seriam os caminhos necessários, em todos os contextos, para avançar na institucionalização



orgânica dos cursos a distância, haja vista a multiplicidade de experiências e realidades que perfilam as instituições. O próprio processo, eminentemente humano e incluindo a interpretação que os sujeitos fazem das estruturas, símbolos, significados etc., não apresenta, sempre, rumos predefinidos. É claro que existem regularidades que nos permitem propor generalizações importantes na análise do fenômeno. Mas compreendemos que a institucionalização é, também, um processo de caráter humano e que, como tal, aproxima-se dos pressupostos das ciências que não são experimentais ou exatas.

Enfim, para nós, a incorporação da modalidade à rotina institucional é um *continuum*, em que a legitimidade deve ser constantemente renovada e assegurada. Tal asserção já foi anteriormente destacada nesta tese e tem que ver com a abordagem recursiva apresentada por Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2005), mas também se relaciona à nossa matriz epistemológica weberiana. Assim, entendemos que é possível falar em uma institucionalização das condições atuais quando estas passam a ser consideradas como legítimas pelos agentes – muito embora não se tenha uma incorporação orgânica da modalidade. Atualmente, há todo um aparato burocrático que, de certa forma e em diferentes níveis, torna a EaD objetiva, possibilitando sua reprodução para além das inconstâncias referentes à subjetividade. Ademais, há certa recorrência<sup>51</sup> na oferta, mesmo que essa regularidade<sup>52</sup> possa apresentar maior instabilidade do que a educação presencial. A institucionalização como processo dialético é percebida, inclusive, pela capacidade de reprodução. Esta, por seu turno, tem que ver com a burocracia, a perenidade na manutenção do financiamento, a percepção de qualidade, a legitimidade etc. Diante de tais considerações, compreendemos ser plausível falar em institucionalização da precariedade como um

<sup>51</sup> Por recorrência não estamos entendendo a possibilidade de ofertar cursos semestralmente, anualmente ou em qualquer outro período bem definido como na educação presencial. Até porque, geralmente, nos cursos dependentes da UAB, isso é muito inconstante. De qualquer forma, há, na maior parte das vezes, alguma projeção de abertura de novas turmas e os cursos a distância financiados por essa política de fomento não se constituem, em geral, como oferta única. São várias turmas que foram surgindo ao longo dos anos. Sobre a regularidade, estamos, ao menos aqui, entendendo a capacidade de reprodução que foi sendo mantida durante a existência da UAB, mesmo que tal reprodução esteja sempre envolta em incertezas e instabilidades típicas de uma política de governo e, em última instância, intrínsecas a um neoliberalismo precário e instável. Essa mesma regularidade é importante, pois vai gerando certas percepções nos sujeitos que influem na sua ação social.

<sup>52</sup> Se levarmos a análise da regularidade e da estabilidade ao seu extremo, a própria existência das universidades em seus moldes atuais é uma incerteza, sobretudo em face de um neoliberalismo pautado na flexibilidade, no desemprego estrutural, na dissolução do Estado, dentre outros. Portanto, certamente há níveis de estabilidade, e isso traz impactos importantes na representação que os sujeitos fazem da realidade material. Mas nenhuma política, ainda que de Estado, pode ser considerada suficientemente estável a ponto de não mais poder ser dissolvida. Queremos dizer que, ao menos para nós, a regularidade não é o único indicador da efetiva institucionalização.

fenômeno que perpassa as instituições públicas. Recorremos às falas dos entrevistados para afirmar nossa hipótese:

Não, eu num... num acho que prejudique tanto não [acumular funções da EaD para além das 40h dedicadas às outras atividades na universidade]. Eu acho que dá pra conciliar. Eu acho que deveria constar, porque também, o que acontece, é que as disciplinas, elas não são, é... como eu posso dizer? Como no presencial, por exemplo, você dá uma disciplina com dois encontros... além de você trabalhar um bocado a distância... todo o suporte ao aluno, trabalhando no ambiente direto com alunos, principalmente nos chats, né. Mas, é... eu acho que não... não atrapalha. Dá pra trabalhar na UAB, dá pra trabalhar... eu mesmo não tenho problema. *Eu nem ocuparia minha CDS [Carga Didática Semanal] com horário... com horário da educação a distância não, só se a instituição aceitasse*, mas teria que mudar o regimento da universidade. E ainda não... a gente nem... tá conseguindo fazer isso agora não [...] Tá sim, completamente [institucionalizada]. Ela [a EaD] é *institucionalizada*, ela tem toda... ela tem uma presença na universidade. Ela só não tem banco nos conselhos, porque tem que mudar o estatuto [...] Mas é *institucionalizada*, ela é *totalmente institucionalizada*. A coordenadoria [unidade gestora de EaD], ela é... ela é funcional, ela é ligada à reitoria, então tá tudo... já tá pronto e não tem como tirar mais não (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR C).

Sim... é... o que a gente coloca, é que esse modelo UAB, é um modelo que foi *institucionalizado* pelo País, né, que foi inicialmente adotado pelo País para se trabalhar com educação a distância, né. Foi uma forma inicial que se encontrou para que se trabalhasse com a educação a distância nas... nas... é... nas IES públicas. Mas nem todas as IES, ou... isso para nós ficou muito claro, *que a gente precisava mudar essa forma*. E como que seria essa mudança? Tem... de alguns anos pra cá, nós temos tentado equiparar aos institutos de educação [Institutos Federais], porque a... os institutos, eles já recebem o recurso na matriz. Diferente do que acontece com as universidades, né [...] Então é essa... é... essa questão dessa *institucionalização*, quando a gente pensa que a educação a distância, ela inicia lá como uma política de governo, e não uma política de Estado, essa política de governo ela vem se mantendo e ultimamente pra nós foi, assim, muito... difícil ter uma mudança, é... bem drástica de governo, onde que nós passamos, assim, a ficar questionando, será que vai continuar, ou não vai? Por ser uma política de governo. Então para nós, universidades, foi uma *institucionalização* da modalidade a distância que não foi uma boa escolha, por se tratar de... de uma política de governo, e não uma política de Estado. E isso que a gente tem tentado ainda romper. A... considero que ainda é muito difícil, mas a gente vem tentando, é... romper essa barreira, de transformar a educação a distância em uma política realmente de Estado, em uma política universitária, e não apenas uma política de governo (GESTOR A).

Acho que não... hoje pra gente não interfere [a carga horária na EaD não sendo considerada dentro da Carga Horária Didática Semanal], porque como eu disse, aqui é... é muito... é... é *voluntário*, assim. Você dá se você... eu... até porque tem um processo seletivo agora. Mas a gente só participa da EaD quem tem interesse, quem né... quem quer. Então, é... e é opcional, certo? Então se você quiser ficar só com as suas aulas presenciais, não tem problema. Você vai ter sua carga horária de 40h ou 20h, o que for e pronto... cumpriu sua tabela lá. Mas... aí se você for... é... além disso contabilizar... a gente ia ter problema se a gente fosse... é... contar como carga horária na carga horária oficial mínima do professor, a EaD dele. Porque a gente ia ficar com déficit, porque... o quantitativo de professor nosso é muito... essas universidades mais novas, todas elas, elas foram feitas uma conta muito fechadinha, né, de carga horária docente pra definir o número de docentes. Então, exatamente, é... bom, você tem a sua carga horária mínima presencial, se você quiser ficar com ela você fica, se você quiser expandir com EaD, expande, pontua no barema, mas

you cannot be... reducing your presence, because you are in EaD... is it? Not...] Now, of course, there are universities that perhaps consider, because there is a lot of autonomy as well... (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR F<sup>53</sup>).

EaD is indeed [institutionalized]... it is part of the PDI, it is part of the Political Pedagogical project of the institution, it... was approved in the collegial bodies, in short... what I say is not institutionalized, it... is the fact of not being an initiative of the university, né... the university is part of another... of another entity, which is CEDERJ, this makes it very difficult to have a greater engagement of the institution in the EaD processes...] Then, there is a lack of engagement. Because *institutionally it has not been resolved*. We do not have problems... we have all the legal instruments that would allow a greater engagement of the professors, né... We do not have these policies developed for this. The program itself \*\*\* [name of the program], just to give you a clear example, in the last version it was a grant. There were grants that came from... from the grant of scientific grants of CNPq. You know that these grants are the result of intense dispute within the university. The previous one managed to link a part of these grants to the program \*\*\*. And even so... the colleagues knowing that they had a grant... even so it was a grant (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR L).

It was not easy [the process of incorporation of the modality into the institutional routine], for this is what I say, *it is totally institutionalized*, because we abolished the word "EaD" [of the regiments], it [the modality] became equal [to the presence], it is teaching. The university treats it as teaching. It is simply teaching. Then, for this is what we have... *that it is totally institutionalized*. Ah, and another thing, in the diploma of the students there is no word... "distance", in the diploma it says "graduate in Letters", not "graduate in Letters distance". There is no such thing. Then, the diploma is unique for the presence and for the distance...] For this is what I say, *totally institutionalized*. It was a war, but we managed (GESTOR B).

Not, already... here they are already so used to [accumulating the functions of EaD with the presence load]. Here they already... already have this, already... *it happens in long data*, then the professors already... already created this... this culture of not... not worrying about... about giving classes in EaD and registering in... in the department. Because the discipline, it appears registered without a load, né. How... just for him to formalize this, because it has to appear in the discipline there... in the department. Because the discipline is in the department. But here it is with a zero load. Then this already... *it happens already it takes a lot of time, then it was never a hassle*. It is, sometimes you can have some consultations, but I always have this standard answer [of which it is advisable not to register the hours of EaD in the Weekly Didactic Load, because they receive a UAB grant for the work in the modality], and never sought more information about this. And for Capes it is not worth asking, because Capes always says that this is a decision of the institution (GESTOR C).

[...] Today we had a meeting with a representative of Capes and we understood that EaD is still not effectively institutionalized in \*\*\* [name of the institution], but other institutions with only one unit for execution of UAB considered themselves institutionalized (DOCENTE-FORMADOR/APLICADOR I).

<sup>53</sup> This professor considers that EaD is in the process of institutionalization. For him, the indispensable would be a greater support for the modality, through more incentive and induction policies, such as grants for research for students of distance courses, greater insertion in post-graduate etc. Be as it may, the fact that, although the interviewee considers institutionalization as still in process, the incorporation of the teaching effort into the bureaucratic institutional apparatus does not bother him, nor does the inclusion of EaD in the budgetary matrix, at least in the interview, as a fundamental strategy for incorporation into the institutional routine.

Os depoimentos dos entrevistados trazem informações em demasia importantes que precisam ser esclarecidas. Primeiramente, constata-se que, a depender da instituição e do próprio sujeito, existem experiências em que a percepção da EaD, mais especificamente aquela advinda do modelo UAB que resulta naquilo que aqui estamos chamando de sinônimo da modalidade, culmina no entendimento de que existe, hodiernamente, uma efetiva cristalização. Pode-se objetar afirmando que indicadores dariam conta de evidenciar que não há, de fato, essa incorporação orgânica, até porque o próprio custeio não está, por praxe, incluído na matriz orçamentária. Em todo o caso, analisando os dados sob o entendimento weberiano concernente à atribuição de sentido subjetivo à ação social, a percepção que os sujeitos têm de uma EaD institucionalizada é ponto nevrálgico. Basta recorrermos à nossa definição que defende o processo de institucionalização como fenômeno dialético, imbricado às lutas no cerne das universidades. Pois bem, se há um conformismo com a atual condição da EaD, entendendo que a modalidade está incorporada, tem-se, então, duas principais consequências: de um lado, há um esforço não apenas em avançar rumo à institucionalização, como também em sobrepujar a atual percepção e o modelo UAB que geram entraves no processo; por outro lado, naqueles casos em que há um certo conformismo, mesmo que determinadas especificidades incomodem, elas podem não germinar o descontentamento necessário que impele os sujeitos para a luta institucional fundante no processo de incorporação orgânica da EaD. Sendo assim, consideramos que há, efetivamente, uma institucionalização da precariedade indissociável da percepção originada pelo modelo UAB. Modelo este que, como já dissemos, torna-se, em determinado momento, a modalidade, isto é, uma idealização que toma a EaD em suas características supostamente universais e necessárias.

A percepção de que os cursos a distância são inevitavelmente dependentes de fomento externo, e paralelos a outras práticas institucionais, o que anteriormente chamamos de dicotomia entre as modalidades, pode gerar esse fenômeno no que tange ao conformismo em face das condições atuais. Novamente, o fato de ser considerada um paralelo faz com que a EaD possa ser analisada, ao menos objetivamente, como não incorporada organicamente no seio institucional. A partir disso, ter-se-ia uma evidência de atraso na institucionalização da modalidade. Só que a nossa tese defende outro olhar para esse processo, tomando como principal ponto analítico a interpretação e, por consequência, a atribuição de um sentido

subjetivo à ação social. Quer dizer que, muito embora existam indicadores que desvelem a parcial ou total dependência do Sistema UAB, a percepção dos sujeitos ante a realidade concreta é determinante no avanço, ou mesmo no retrocesso, dessa institucionalização da modalidade.

Tendo em vista que o modelo de uma política governamental parece impingir nos docentes uma certa naturalização da precariedade, gera-se um conformismo contraproducente, ou até mesmo uma necessidade de superar o preconceito que tem origem na apreensão da EaD como invariavelmente precária. Cita-se, além disso, a própria visão dicotômica que insere as modalidades a distância e presencial numa luta constante por manutenção ou redirecionamento de recursos escassos. Quando o financiamento está assegurado pelo Sistema UAB, quer dizer, sem a necessidade de recorrer aos poucos recursos da matriz orçamentária, a dicotomia não deixa de existir, mas assume outro perfil. Nesses casos, a EaD resiste no seio institucional, mas é rechaçada, em muitos sentidos, pelo aparato burocrático institucional, como, por exemplo, naquilo que diz respeito à consideração das horas trabalhadas na modalidade para avaliação do desempenho profissional com vistas à progressão funcional ou também para preenchimento dos encargos docentes dentro da carga horária de trabalho semanal.

Dito isso, salientamos que a institucionalização é, para nós, um fenômeno estritamente ligado à recursividade. Além do mais, trata-se de um processo humano, dependente de sujeitos engajados nos debates institucionais que se constituem como a mola mestra do desenvolvimento dessa incorporação da EaD à rotina das universidades. Ne medida em que é intrínseco aos indivíduos, esse fenômeno também está atrelado à realidade material e concreta, inserida num contexto histórico-social delimitado. Depende, portanto, da própria história da instituição, bem como dos sujeitos que a compõem durante sua trajetória e desenvolvimento. Considerando-se que os seres humanos são, ainda, o átomo das universidades, pois as práticas institucionais são perfiladas pela ação social – e, aqui, estamos nos alinhando a Weber (2015; 2016) –, há de se considerar, como fator determinante para a análise, a interpretação que os sujeitos fazem das micro e macroestruturas.

Evidentemente, todo o aparato burocrático institucional e a objetivação da EaD tornam-se elementos que dão maior sustentação e viabilizam o processo de reprodução das práticas institucionais. A perenidade está intimamente relacionada àqueles indicadores propostos por Ferreira e Carneiro (2015). Porque, ainda que os indivíduos estejam aptos para

se lançarem nas lutas almejando a incorporação da EaD, a ausência dos recursos físicos e da materialidade fundamental nesse processo tende a tornar tais embates inócuos. Mas a contribuição de nossa análise volta-se a mostrar que o contrário também é verdade. Ou seja, mesmo que existam todas as condições favoráveis e necessárias à reprodução de uma prática institucional, sua perenidade sempre depende da interpretação que os sujeitos fazem da realidade concreta e, assim sendo, agem. Com efeito, certas condições materiais oferecem mais garantias de uma reprodução com menor possibilidade de interferências. No entanto, por se tratar de um processo dialético e, conseqüentemente, humano, a institucionalização da EaD tem que ver com a legitimação. E, a rigor, nenhuma prática institucional é sólida o suficiente a ponto de que, em dado momento e a depender do contexto histórico-social, não possa perder sua legitimidade e, assim, sofrer com movimentos contraditórios que culminem na desinstitucionalização. Noutras palavras, qualquer prática institucional, conquanto esteja assegurada por vários pilares, pode ser considerada, num determinado contexto, como ilegítima, de sorte que pode ser expurgada da rotina institucional – basta recorrer ao nosso esquema proposto no Capítulo 4 para uma melhor compreensão do que afirmamos.

#### **5.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO ESSENCIALMENTE DIALÉTICO: uma síntese**

O trabalho de pesquisa segue, nesta tese, o movimento de, inicialmente, descrever o objeto para, depois de compreendê-lo em pormenores, explicá-lo. Anteriormente, descrevemos as características do modelo UAB, bem como os principais avanços e retrocessos na institucionalização da EaD. Em claro esforço teórico-conceitual, apresentamos um esquema que enfatiza elementos intraorganizacionais atrelados às desarmonias que movimentam o fenômeno. Com base nisso, chegamos, neste capítulo, à explicação causal da institucionalização, por meio da dialética enquanto instrumento conceitual. Enfocamos as lutas e embates institucionais com vistas a demonstrar que as contradições, sobretudo aquelas geradas e mantidas pelo Sistema UAB, são como que a força motriz do processo. Como fenômeno inerentemente humano, a institucionalização está sujeita às vicissitudes do que é, por essência, claudicante. À parte disso, a compreensão dessa dinâmica enredada, por excelência, em embates auxilia-nos no entendimento do objeto, permitindo explicá-lo em

abstrações mais generalizáveis – sem desconsiderar aquilo que somente se dá *a posteriori*, sendo apreensível tão somente pela empiria e caso a caso.

Posto isso, apresentamos o conceito de dialética adotado nestas páginas. Recorremos às contribuições hegelianas, mas também marxistas. Vimos que a institucionalização depende das lutas intraorganizacionais e, conseqüentemente, das interpretações que os sujeitos fazem das micro e macroestruturas. Porém, o processo não pode ser desvinculado das condições materiais e históricas. A dialética é um instrumento que possibilita a apreensão da realidade, conjuminando a intrincada relação que existe entre sujeito e objeto, sem cindi-los de maneira estanque. Propomos, então, o entendimento da institucionalização da EaD pública como fenômeno essencialmente dialético, que se movimenta por meio das lutas institucionais que são mantidas e impulsionadas pelas contradições imanentes ao Sistema UAB. Com isso, não desconsideramos outras possíveis interpretações para o processo, mas estabelecemos a nossa perspectiva de análise, reiterando a matriz epistemológica weberiana e o enfoque na ação socialmente orientada.

Feitas essas delimitações teóricas e que buscam explicar o objeto de estudo, apresentamos alguns obstáculos empiricamente observáveis que ainda persistem na institucionalização da EaD. Vimos, no primeiro momento, que a modalidade tem sido concebida frequentemente como uma espécie de sinônimo do modelo UAB. Quer dizer, entende-se que o formato de cursos a distância oriundo dessa política é como que a EaD pública em suas características universais e necessárias. Os polos de apoio presencial mantidos por estados e municípios, o modelo de tutoria dividido em tutores presenciais e a distância, a atribuição de bolsas para a docência etc. acabam por ser vistos como condição indispensável para a modalidade. Essa vinculação estreita entre um modelo histórica e socialmente demarcado e a idealização da EaD em sua forma universal e necessária contribui para outros fenômenos que discutimos, ainda no capítulo, mais à frente.

Assim, desvelamos as dicotomias que persistem entre as modalidades. Por via de regra, os cursos a distância são como que antagônicos àqueles presenciais – o que está no cerne do processo dialético. Um dos indicadores mais expressivos disso é a dualidade que existe entre o esforço docente na EaD e aquele empreendido na educação presencial. Nas experiências em que se conseguiu ofertar propostas formativas vinculadas à matriz orçamentária, a dicotomia continua forte e expressiva nos cursos mantidos pela UAB. Como corolário, introduzimos o conceito de institucionalização da precariedade. Vimos como a

política de fomento para a EaD tem introjetado nos sujeitos uma certa legitimidade em face das atuais circunstâncias. Ao interpretarem a ordem das coisas como legítimas, os indivíduos se acomodam, gerando inércia no processo. Isso pode ser melhor compreendido numa aproximação entre as afirmações que fizemos aqui, neste capítulo, e aquelas outras presentes no esquema teórico-conceitual construído no Capítulo 4.

Seguindo em nosso esforço para descrever e explicar o objeto de estudo, partimos, nas próximas páginas desta tese, para uma proposição de possíveis estratégias e ações que tendem a contribuir para aquilo que chamamos de incorporação orgânica da EaD. O que será apresentado parte dos dados coletados, ou seja, das próprias experiências dos sujeitos que, ao longo da existência do Sistema UAB e dos embates intraorganizacionais que perfilam a institucionalização da modalidade, têm procurado estratégias com vistas a avançar no processo. Sem a pretensão de propor soluções cabais, dada a complexidade do fenômeno, é de nosso interesse contribuir para as discussões da área no intuito de auxiliar profissionais que pensam e fazem a EaD.



## **Capítulo 6**

# **ESTRATÉGIAS E AÇÕES VISANDO À INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **6.1 INTRODUÇÃO**

O percurso analítico que realizamos até aqui seguiu uma condução lógica que teve, como esteio, a sociologia compreensiva. Inicialmente, propomo-nos a desvelar as características que definem o objeto de estudo. Elaboramos tipologias e uma construção típica-ideal no intuito de identificar as especificidades que melhor definem o fenômeno, na tentativa de compreendê-lo em totalidade, em razão da perspectiva mais generalista da pesquisa. Posteriormente, numa relação entre os modelos ideais elaborados, partimos para uma compreensão do objeto, visando à explicação das relações de causa e efeito. Foi a partir daí que lançamos mão da dialética como forma de explicar a institucionalização da EaD. Entendemos que são, em última análise, os embates que movimentam o processo. Embates estes que, em grande parte, foram instituídos e, ainda hoje, são mantidos pelo modelo de financiamento do Sistema UAB. Chegando-se a essa explicação causal, chegamos, neste capítulo, ao esforço analítico voltado a apresentar possíveis vias para influir sobre o fenômeno, contribuindo para galgar degraus importantes no processo de incorporação orgânica da EaD.

Mas, antes de qualquer coisa, precisamos pontuar alguns dos pilares que sustentam a discussão que segue. Em consonância com a matriz epistemológica weberiana, entendemos que há uma distinção importante, em âmbito científico, entre “o que é” e “o que de ver”. Não estamos defendendo, de modo algum, uma neutralidade que, em nossa concepção, não é possível. O pesquisador, e com especial atenção nas Ciências Humanas, sempre parte de recortes, assumindo escolhas e perspectivas que estão imbuídas de um conteúdo valorativo. O simples fato de dar maior ou menor importância a um dos elementos que exercem influência no fenômeno é, por si só, uma escolha carregada de certo juízo de valor. Isso não implica, porém, abrir mão do rigor metodológico. O cientista deve ter clareza da impossibilidade de separação entre sujeito e objeto sem, com isso, esquecer-se da necessária análise cientificamente embasada nos fatos. Defendemos que o pesquisador, carregado de uma visão valorativa, não pode desviar-se da investigação que se sustenta nos fenômenos

empíricos. Portanto, a maior parte das proposições apresentadas neste capítulo parte da experiência e da interpretação dos próprios sujeitos participantes do estudo. Ou seja, são estratégias que parecem contribuir para avançar na institucionalização de acordo com os relatos de gestores e docentes que atuam ou já atuaram na EaD. Para além disso, também procuramos demonstrar de que forma a compreensão proporcionada pelo esquema teórico-conceitual apresentado no Capítulo 4 auxilia na condução de ações visando à efetiva incorporação orgânica da modalidade. Baseando-nos nos dados coletados ou em reflexões atreladas à explicação causal do fenômeno anteriormente proposta, procuramos sempre manter o rigor científico, inclusive distinguindo, tanto quanto possível, os momentos em que nos restringimos àquilo “que é” daqueles em que nos lançamos em projeções que contribuem para pensarmos “o que deve ser”.

Sobre a estrutura deste capítulo, começamos com uma reflexão epistemológica weberiana. Como já dito, procuramos demonstrar que, conquanto não seja possível uma ciência totalmente neutra, na qual sujeito e objeto seriam totalmente dissociados, isso não significa abrir mão do rigor científico. Separamos, portanto, “o que é” daquilo “que deve ser”. Depois disso, especificamos que nossas apreciações não perdem de vista o caráter hierárquico-burocrático das universidades públicas. Todas as discussões feitas anteriormente na tese estão pautadas nessa lógica de funcionamento própria dessas instituições. Ainda no capítulo, seguimos para a interpretação dos dados coletados, objetivando apresentar estratégias e ações adotadas ou projetadas por gestores e docentes que parecem contribuir para a institucionalização. Organizamos essa parte do texto partindo das categorias: burocracia, conflitos, experiência e cultura. Em nosso entendimento, esses aspectos abarcam, de diferentes formas, os elementos de nosso esquema teórico-conceitual discutido no Capítulo 4. Mais ao fim, apresentamos um ensaio que problematiza as diferenciações feitas, durante a pandemia de Covid-19, entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto. Procuramos demonstrar, mediante reflexão teórica, como essa distinção pode ser equivocada e, aliás, contraproducente para a superação do Sistema UAB e das dicotomias que essa política pública mantém. O capítulo se encerra com considerações parciais sobre o que nele foi discutido.

## 6.2 A DIFERENÇA ENTRE “O QUE É” E “O QUE DEVE SER” NA ANÁLISE SOCIOLÓGICA: reflexão weberiana

Uma das preocupações da obra de Weber refere-se ao conceito de “valor”, que assume papel importante nas discussões sobre metodologia das Ciências Sociais. Para Weiss (2014), a posição weberiana sustenta-se em duas teses fundamentais e necessárias à objetividade científica: deve-se evitar quaisquer recursos que exijam a tomada de posicionamento valorativo; e é necessário verificar argumentos e hipóteses por meio da explicação causal. À sociologia não é possível apreender a totalidade, esgotando-se as possíveis análises empíricas acerca do fenômeno investigado. O pesquisador, portanto, parte de um recorte que, de diferentes maneiras, traz consigo conteúdo valorativo. São as escolhas do cientista que, frequentemente, determinam maior importância a um elemento tido como causa dos efeitos cientificamente averiguados. Mas isso não implica ausência de objetividade, se se tem clara a distinção entre *juízo de valor* e *relação a valor*. Só esta, na concepção weberiana, caberia ao sociólogo. Porque o objeto de estudo das Ciências Sociais envolve a complexidade humana, tornando inviável a forma asséptica de se proceder típica de outros âmbitos científicos como os experimentais. Weber, especialmente em suas trocas com Heinrich Rickert, assumia a perspectiva de que:

[...] essa “autocompreensão” da ciência havia se transformado, e naquele momento já se tinha calado a distinção entre “aquilo que é” (*Seienden*) e “aquilo que deve ser” (*Seinsollenden*), e é precisamente essa distinção que ele pretendeu ratificar e aprofundar, delimitando o terreno da ciência daquele do “ser”, ou seja, da investigação daquilo “que é” (WEISS, 2014, p. 120).

A objetividade científica defendida por Weber não significa, é certo, que a ciência não preste um papel decisivo na condução do agir socialmente orientado. A separação que é feita diz respeito àquilo que cabe precisamente ao cientista que, mediante rigoroso estudo, é capaz de prever as consequências do decurso da ação. Mas cabe exclusivamente ao sujeito que age ponderar entre as consequências desejáveis e indesejáveis a fim de conduzir suas práticas tendo em vista a realização de alguma finalidade qualquer. Noutras palavras, a ciência desvela “o que é”, ao passo que os sujeitos, tendo maior clareza, imbuem sua ação de um conteúdo valorativo e caminham rumo ao que, para eles, “deve ser”. Isso porque Weber (2011) assume um posicionamento em certo sentido radical, recorrendo, inclusive, a Tolstói ao afirmar que as descobertas científicas não nos trazem respostas para as perguntas: “Que devemos fazer? Como devemos viver?”. Propõe, então, que:

As opiniões que, neste momento, lhes exponho têm por base, em verdade, a condição fundamental seguinte: a vida, enquanto encerra em si mesma um sentido e enquanto se compreende por si mesma, só conhece o combate eterno que os deuses travam entre si ou – evitando a metáfora – só conhece a incompatibilidade das atitudes últimas possíveis, a impossibilidade de dirimir seus conflitos e, conseqüentemente, a necessidade de se decidir em prol de um ou de outro (WEBER, 2011, p. 57).

Visto que não consegue, por si mesma, a resposta inequívoca aos questionamentos sobre como se deve viver, a ciência, na busca pela objetividade, contenta-se em mostrar o que, de fato, constitui o fenômeno investigado. A questão da neutralidade axiológica em Weber, assim, concerne ao entendimento de que, à consideração científica, compete “mostrar ao indivíduo os valores últimos que os movem, mas não pode enunciar nada sobre a validade desses juízos, isto é, não pode emitir juízos de valor sobre os próprios juízos de valor a que se refere” (WEISS, 2014, p. 121). De certa forma polêmica, as concepções preconizadas por Weber nos permitem, nesta tese, fazer a distinção entre o que, aqui, assumimos como carregado de conteúdo valorativo e aquilo que, em contrapartida, restringe-se à exposição e à interpretação dos dados empíricos. Reconhecemos que a escolha do objeto, do arcabouço teórico e da visão de estratégias para a institucionalização adotada nestas páginas tem juízo de valor intrínseco. Em todo o caso, a clareza de não ser possível atingir uma completa neutralidade axiológica é imprescindível, porquanto a objetividade é construída também pelo reconhecimento do que é valorativo e do que é, por sua vez, baseado exclusivamente na empiria.

Neste capítulo, partimos de uma concepção precisa sobre o processo de institucionalização da EaD. Haja vista que a legitimidade é alcançada por meio da harmonia entre os elementos propostos no esquema apresentado no Capítulo 4, a *incorporação orgânica*, por seu turno, não se contenta com a acomodação ou a recursividade localmente restrita. Pelo contrário, se há institucionalização da precariedade, como discutido alhures, a inquietação institucional pode ser estrategicamente instigada almejando desestabilização. Esta que movimenta o processo e pode – não inexoravelmente – levar à formalização das práticas na burocracia, ou mesmo a uma maior penetração na cultura organizacional. Para que a EaD perpassa a rotina das universidades, superando as dicotomias persistentes e alimentadas pelo Sistema UAB, é preciso gerar efervescência a fim de que as atuais condições sejam interpretadas pelos sujeitos como inadequadas, demandando transformações nos indivíduos – ou grupos de indivíduos –, na cultura organizacional e, por conseguinte, na

burocracia. Ao assumirmos que a persistência de cursos a distância como paralelos ao aparato normativo e pautados num modelo precário deve ser superada pela incorporação orgânica, entendemos que há, concomitantemente, um conteúdo valorativo e outro meramente empírico. Em primeiro lugar, a própria opção por elaborar um capítulo dedicado a estratégias visando àquilo que consideramos avanços no processo já traz, consigo, juízo de valor no cerne das ações que esta tese admite como importantes. No entanto, a exposição e análise dos dados nos mostra que, quanto mais a legitimidade representada pela acomodação estiver assentada tão somente na adesão de grupos de indivíduos, tanto menores serão as probabilidades de resistência a eventuais tentativas de deslegitimação. Para que a incorporação seja orgânica, deve-se sobrepujar as dicotomias e, ao mesmo tempo, caminhar do nível informal para o formal com vistas a diminuir as interferências no decurso da ação e garantir maior estabilidade em face das desestabilizações institucionais que ocorrem eventualmente.

Diante do exposto, reafirmamos a distinção que deve ser feita entre “o que é” e “o que deve ser”. De caráter mais generalista, esta tese não é capaz de penetrar na realidade intrincada de cada instituição. Tal como discutimos no Capítulo 5, como fenômeno dialético, a institucionalização compreende recortes histórico-sociais. Quer dizer que cada universidade sofre influência de fatores diversos que devem ser analisados pormenorizadamente. Além disso, garantindo-se a autonomia universitária, a síntese do processo, ao superar as dicotomias imanentes, tende a levar a concepções de imbricação entre EaD e educação presencial ajustadas às necessidades macro e, sobretudo, micro. Ora, concentramo-nos na apresentação de ações estratégicas que possam contribuir para movimentar o fenômeno, garantindo certo poder de condução, visando superar as contradições e gerar uma desarmonia institucional para movimentar o processo de superação do modelo UAB, fazendo com que a EaD penetre organicamente nas universidades. Ou seja, amplamente inserida na cultura organizacional e contando com respaldo na burocracia, o que garante maior probabilidade de influências no agir para que se manifeste desta e não daquela forma; além de maior resistência às eventuais desestabilizações que podem tentar rechaçar a modalidade.

### 6.3 O CARÁTER HIERÁRQUICO-BUROCRÁTICO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: condicionantes do objeto de estudo

Não há como discutir a incorporação orgânica da EaD ignorando o caráter hierárquico-burocrático das universidades públicas. Vieira e Vieira (2004) argumentam que são instituições resistentes à mudança, mesmo que, contraditoriamente, representem o ambiente gerador de conhecimento e inovação por excelência. As universidades federais brasileiras – e estendemos o argumento para as estaduais – possuem estruturas acentuadamente burocráticas. Essa configuração organizacional altamente complexa é morosa na movimentação das demandas devido ao excesso de normas pouco eficientes e à hierarquização que prejudicam a eficiência (VIEIRA; VIEIRA, 2004). O alargamento das atividades-meio coloca, por vezes, a atividade-fim num segundo plano. Vieira e Vieira (2004) também asseveram que a sobeja estrutura organizacional, verticalmente disposta, cria uma disfunção no poder, pois as demandas percorrem muitas instâncias até chegarem à alta cúpula burocrática que está, amiúde, distante donde elas se originam. Os autores defendem, inclusive, que essa característica disfuncional se encontra nas categorias e nos grupos corporativos.

[...] O corporativismo pode ser considerado uma disfunção de poder à medida que impõe posições, estabelece enfrentamentos e cria um corpo de resistência dentro do sistema burocrático. O corporativismo se manifesta mais intensamente nas estruturas estanques, do tipo departamental, onde interesses pessoais e grupais se sobrepõem aos institucionais. Não se deve confundir, contudo, corporativismo com associativismo representativo de categorias funcionais, quando legitimado, em defesa de direitos e amparados em leis, normas e regulamentos (VIEIRA; VIEIRA, 2004, p. 191).

Para Rizzatti e Dobes (2003), os conflitos interferem decisivamente no processo de tomada de decisão nas universidades. Os grupos corporativos agem, de maneira recorrente, em favor de interesses grupais ou individuais, em contraste com interesses maiores ou de nível institucional. Falqueto e Farias (2013) discutem que nas organizações públicas enfrenta-se dificuldades para abandonar características burocráticas que não são desejáveis, como o excesso de regras e o corporativismo. Pois bem, o que precede sustenta a tese que defendemos no Capítulo 5, uma vez que a institucionalização se movimenta mediante conflitos internos fomentados pelas contradições. Existem, por certo, grupos que operam em favor de interesses próprios, causando desarmonia em nível *meso* ou macro. Localmente, uma determinada atividade, como a EaD, pode conquistar certa legitimidade, inserindo-se,

por exemplo, no aparato normativo que delinea as práticas de um departamento, um centro, uma faculdade etc. Entretanto, submetendo-se à aceitação apenas em nível contextual, não se dissemina organicamente, inviabilizando o prognóstico de síntese do processo que apresentamos anteriormente – em que os qualificativos “presencial” e “a distância” tornar-se-iam secundários dando lugar a uma educação híbrida. A todo momento, a EaD pública lida com resistência e preconceito à medida que vai galgando degraus e supera certas tentativas de rechaçá-la, encontrando, paulatinamente, apoio mais amplo no aparato burocrático. Sujeitos e, posteriormente, grupos de sujeitos começam a atuar em prol da modalidade, defendendo-a e criando desestabilização interna. Outros grupos resistem-na, levando aos embates que movimentam a institucionalização. Quanto mais desborda de interesses locais para aqueles grupais e, após isso, culturais, tanto maior tende a ser a pressão exercida sobre a burocracia para que comece a amparar e incluir práticas referentes à EaD. Mas há sempre a possibilidade de um cenário em que, no bojo de alguns grupos, a modalidade se encontre aceita, enquanto noutros, muito embora a ela sejam resistentes, acomodam-se à situação, não tentando extirpá-la totalmente desde que os cursos a distância se mantenham em suas atuais condições, isto é, desde que não tentem retirar recursos da educação presencial, modificar amplamente a burocracia, inserir-se noutros contextos, dentre outras coisas.

Toda essa descrição e explicação do fenômeno está intimamente ligada à forma de organização hierárquico-burocrática das universidades públicas. A EaD, representando mudança e, de diferentes maneiras, conectando-se ao ideário de flexibilização das relações produtivas que regem o modo de produção capitalista, pressiona a ordem institucional que é, por excelência, empedernida, resistente à inovação e às transformações. Vieira e Vieira (2003) problematizam a estrutura das universidades federais e propõem uma reestruturação. Não ignoramos a necessidade de analisar, criticamente, a organização das instituições e seu alinhamento para com as tendências sociais maiores. Inclusive, a discussão referente à presença da EaD e suas especificidades pode levar a debates sobre a necessidade de mudanças mais profundas na própria estrutura das universidades públicas brasileiras. Se defendêssemos uma configuração bem específica de institucionalização, assumindo um conteúdo valorativo, poderíamos não apenas analisar a realidade empírica concernente à modalidade, mas também propor mudanças que tomassem os cursos a distância como precursores – ou catalisadores – de transformações estruturais mais profundas.

Distinguimos, todavia, a nossa análise entre “o que deve ser” e “o que é”. Descrevemos o objeto e o *modus operandi* a partir das condições materiais das universidades, quer dizer, de sua configuração hierárquico-burocrática. Pois é dentro dessa materialidade que o fenômeno se desenvolve, sendo por ela condicionado, ao mesmo tempo que a condiciona, reciprocamente. Só que, embora tenhamos definido a *incorporação orgânica* como mote, estamos investigando-a dentro da atual estrutura das instituições. O esquema proposto no Capítulo 4 advém precisamente da análise empírica da realidade institucional, ou seja, daquilo que, realmente, “é”. Sobre “o que deve ser”, contentamo-nos em descrever possíveis vias estratégicas adotadas pelas universidades, cimentadas nos dados, para que se atinja uma incorporação orgânica legitimada (dentro de uma harmonia interna), com instrumentos capazes de influir no agir para dirimir as possibilidades de interferências, e, ainda, para solidificar seu caráter legítimo a fim de aumentar a resistência ante eventuais desestabilizações que podem surgir de estímulos multifacetados – internos e externos.

Nas palavras de Saraiva (2002), a impessoalidade das normas garantida pela burocracia transforma um padrão descritivo de critérios e relações num padrão prescritivo. Por consequência, enrijece-se a estrutura obstaculizando espaços para a informalidade e o desenvolvimento de flexibilidade na gestão. Ante a inércia intraorganizacional, sujeitos ficam à mercê da norma, tendendo à acomodação de interesses, porque surgem sentimentos de desestímulo, estabilidade e, assim sendo, resistência à mudança (SARAIVA, 2002). Essa configuração hierárquico-burocrática, típica das universidades, delinea, como dissemos, o fenômeno da institucionalização de modo bastante peculiar. Mas, novamente, destacamos que o foco, aqui, não é questionar a estrutura e, por meio disso, propor mudanças mais sensíveis na própria dinâmica institucional das organizações públicas. Restringimo-nos a analisar o objeto dentro de sua materialidade, pois ele está condicionado à configuração burocrática. A abordagem sociológica weberiana, porém, possibilita-nos averiguar a complexa inter-relação que existe entre o estatuto racionalmente elaborado e a cultura organizacional. Acreditamos, inclusive, que as proposições de mudanças substanciais, que rompam com a lógica hierárquico-burocrática, também não podem se furtar à consideração desse aspecto. Obviamente, a reciprocidade entre os elementos endógenos e exógenos evidencia que não podemos subsumir a observação do objeto à dinâmica interna. Porque transformações profundas, especialmente no setor público, dependem de fatores como



pressão social, políticas de Estado ou governo, condições histórico-sociais, dentre outros. No entanto, entendemos que sempre haverá uma dinâmica entre estímulo e resposta. Ora, toda influência endógena, por mais determinante que seja, será mediada pela interpretação feita pelas instituições que são, em verdade, entrelaçamentos de sujeitos que agem. É essa a nossa perspectiva analítica defendida nesta investigação.

#### **6.4 CATEGORIAS PARA SE PENSAR A AÇÃO ESTRATÉGICA NO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta seção encontra-se organizada em categorias que se relacionam ao esquema teórico-conceitual proposto anteriormente no Capítulo 4. Como já dito, para nós, a institucionalização tem que ver com a legitimidade. Esta, por sua vez, diz respeito à harmonia gerada entre os elementos: sujeito – ou grupos de sujeitos –, cultura organizacional e burocracia. Tendo isso em vista, estruturamos a análise buscando compreender as relações que os dados apresentam com tais aspectos. Os gestores e docentes participantes da investigação relataram ações e estratégias importantes que, na interpretação que fazem, têm auxiliado – ou podem auxiliar – no avanço da institucionalização e/ou na resistência que a EaD mantém em face das pressões externas e, principalmente, internas, o que pode assegurar perenidade. Vale registrar que, no questionário, 15 (60%) gestores afirmaram que consideram a modalidade como em processo de institucionalização; 7 (28%) disseram não estar institucionalizada; e 3 (12%) entendem que a EaD está, atualmente, institucionalizada. Partimos, desse modo, do entendimento de que, na percepção da maioria dos gestores, a modalidade ainda está caminhando rumo à institucionalização, o que evidencia a importância de estratégias com vistas a avançar nesse processo.

Posto isso, nossa intenção é, doravante, apresentar a visão dos sujeitos, interpretando-as e trazendo contribuições que articulem nossa produção teórica com aquilo que os dados desvelam. A análise que pretendemos tem um movimento que parte como que de baixo para cima – e assim temos buscado manter nossa perspectiva em vários momentos da tese. Ou seja, em vez de simplesmente impor a nossa visão da realidade, procuraremos apreender a própria interpretação dos sujeitos para, com base nisso, demonstrar como nossos instrumentos conceituais nos auxiliam nas tentativas de explicação do fenômeno. Pois bem, ainda que tenhamos dividido a discussão em categorias no sentido de melhor estruturar os

dados e relacioná-los àquilo que foi proposto noutros capítulos, salientamos que as reflexões estão superpostas. Quer dizer, burocracia, confluência entre modalidades, experiência e cultura não são estanques. Estão, em verdade, imbricadas, exercendo influência recíproca. Ver-se-á, no decorrer das próximas páginas, que, constantemente, as análises se inter-relacionam. De tal sorte que, por vezes, é demasiadamente difícil definir uma ação estratégica como sendo parte de apenas uma das categorias apresentadas.

#### **6.4.1 Burocracia: práticas empedernidas como resistência às desestabilizações internas**

Argumentamos, no Capítulo 4, que a incessante busca por manter legitimidade leva a vias para cristalizar uma prática, tornando-a não necessariamente mais legítima<sup>54</sup>, porém, com maior poder de resistência às eventuais tentativas de desestabilização da ordem. Pensando-se nisso, e na avultante e complexa estrutura das universidades que decorre de sua configuração burocrática, encontramos, na pesquisa, exatamente 3 instituições – das quais em 2 entrevistamos docentes – que adotaram uma estratégia específica para manter a EaD e resistir às pressões internas. Como dissemos, a burocracia acaba por gerar certo corporativismo, de maneira que grupos agem, por vezes, movidos por interesses mais grupais do que institucionais. Se nossa afirmação anterior é válida, ou seja, que a passagem de um nível informal para outro mais formal (inserido no aparato normativo) tende a solidificar a atividade, munindo-a de maior capacidade de resistência, 3 universidades participantes de nosso estudo encontraram nesse caminho uma ação estratégica visando à institucionalização. Criou-se, assim, unidades acadêmicas para reunir os docentes e profissionais que se dedicam à EaD. Por meio disso, 2 instituições cujos docentes foram entrevistados conseguiram equiparar a atuação dos trabalhadores da modalidade àquela realizada na educação presencial. Isto é, passou-se a reconhecer a EaD na carga horária didática semanal e para avaliação de desempenho com vistas à progressão na carreira. Recorremos aos depoimentos dos entrevistados para embasar a discussão.

Nossa estrutura é uma estrutura diferenciada das demais universidades, porque nós temos uma unidade acadêmica, que é destinada à modalidade da educação a distância. Essa unidade acadêmica, nós temos, então, concentrado dois departamentos, onde temos 34 professores que foram concursados para trabalhar com disciplinas na educação a distância [...] Ele [o núcleo de EaD] se tornou [unidade

<sup>54</sup> Porque a legitimidade não é algo quantitativamente mensurável.

acadêmica]. Inicialmente ele era um núcleo. Ele era um núcleo, mas ele se tornou uma unidade acadêmica, se eu não me engano em 2009. Porque ele inicia lá em 2005, né, com o início da... da política da... da UAB. E com a proposta... com a proposta do REUNI, ele foi tomando força, e ampliando o número de vagas, houve essa necessidade de se tornar aqui pra gente uma unidade acadêmica. Nós conseguimos, na época, então, que esses professores fossem vinculados a essa unidade acadêmica. Então, foi aberto concursos para o preenchimento de vagas que eram exclusivas para trabalhar com a educação a distância (GESTORA A).

É, isso foi realmente uma conquista [transformar o órgão gestor numa unidade acadêmica]. Porque nós começamos em 2002 sendo uma secretaria ligada à reitoria [...] Aí nós ficamos como secretaria... quando começou a UAB, nós ainda éramos secretaria, e ficamos, porque na universidade criar uma nova unidade acadêmica implicava dividir recursos, não é? Porque é a mesma matriz orçamentária, é uma só. Então, uma unidade exige recursos. E de certa forma existia barreira dos... dos outros diretores, que não queriam, colocar mais um pra dividir o pouco que já tinha, né. E... então, uma das estratégias que nós achamos foi criar um curso presencial. Cria um presencial, que aí tira toda a... essa resistência, já que tem um curso presencial, tem que ter unidade acadêmica. Os cursos têm que ser ligados à unidade acadêmica. Aí nós criamos o curso \*\*\* [nome do curso], aliás um curso único no País. [...] Então, com esse curso criado, criamos o curso em 2009, em 2010 o instituto [unidade acadêmica] foi oficialmente criado, certo? Então nós já tínhamos professores, que já tinham sido realocados pra dar o curso, né. Então já tinha os professores e não era unidade acadêmica, mas tinha professores. Aí nesse caso os professores ficavam ligados direto à pró-reitoria de graduação. Enquanto a gente não era unidade acadêmica. Aí então criou-se em 2010, a unidade acadêmica, aí os professores vieram pra nós definitivamente, ficaram pra nós. Hoje em dia nós somos 41 professores [na unidade acadêmica] (GESTOR B).

Em ambos os casos supracitados, percebe-se que a constituição de uma unidade acadêmica foi impelida pelo movimento dialético de presença da EaD, mas também foi uma ação estratégica. Burocráticas e agindo por interesses muitas vezes corporativistas, as universidades lidam constantemente com esses embates internos – que são o movimento da institucionalização. Ao serem criadas as condições materiais que justificavam a existência de uma unidade acadêmica, gestores e profissionais ligados à modalidade viram nessa cristalização, ainda que restrita a um contexto grupal, uma forma de solidificar as tentativas de atingir e manter legitimidade. Nas duas instituições, tal unidade dá força à EaD para que resista às pressões sofridas institucionalmente. Porém, em ambos os casos os cursos a distância ainda experimentam forte preconceito de outros setores. Uma vez que não consegue expulsar a modalidade, sobretudo porque empedernida ao se inserir na cultura organizacional – inicialmente em alguns grupos que, ao longo do tempo, vão ganhando mais expressividade e se disseminando, atingindo nível formal –, a EaD acomoda-se à instituição. Chega-se à harmonia entre os elementos propostos no esquema do Capítulo 4. A modalidade passa a ser institucionalmente vista como legítima, porque amparada na burocracia,

defendida por grupos expressivos, contando com uma cultura que viabiliza sua reprodução sem intensificadas interferências no decurso da ação social etc.

Há de se problematizar, no entanto, a centralização das práticas em cursos a distância como algo que pode dificultar sua disseminação. O estudo de Pimenta (2015) demonstra, por exemplo, como o caso da UnB é sintomático quanto a isso. Ainda que essa universidade seja nacionalmente reconhecida como uma das pioneiras nas propostas de EaD, vê-se que houve grandes dificuldades em fazer com que as ações na modalidade afetassem amplamente a cultura universitária. O resultado disso é a preservação dos cursos a distância em setores específicos, centralizados e mantida por grupos minoritários. A burocracia é, de um lado, incontornável quando pensamos na institucionalização à luz do modelo das universidades brasileiras; por outro lado, ela pode enrijecer atividades de uma dada forma que obstaculiza a incorporação que estamos chamando de orgânica.

O fenômeno é complexo, e a análise simplificada conduz a equívocos, como achar que a mera formalização de práticas represente disseminação ampla no seio organizacional. Institucionalização não é, por isso, sinônimo de incorporação orgânica. A EaD pode encontrar recursividade, sendo vista como legítima, mesmo que se restrinja a setores específicos dentro das instituições. Quando partimos da noção de organicidade, estamos articulando a discussão com a tendência histórica à hibridização do processo educacional – discutiremos isso no Capítulo 7 –, mas também com a disseminação da modalidade para que, inclusive, conquiste maiores chances de resistir às pressões internas e externas. Burocratizar é uma das perspectivas analíticas centrais. Contudo, não se pode perder de vista a incorporação orgânica que, frequentemente, demanda ações estratégicas visando à descentralização. Na UnB, isso pode ser representado pelas iniciativas que almejam transferir para os departamentos as responsabilidades principais dos cursos a distância, tal como acontece na educação presencial (PIMENTA, 2015).

Sem perder de vista a apresentação de estratégias observadas na pesquisa que reforçam ações relacionadas à formalização da EaD, encontramos outro caso importante. Identificamos, inicialmente no PDI, uma instituição que possui um curso de licenciatura tido como institucional. A universidade possui o mesmo curso em dois formatos, um mantido pelo fomento da UAB e outro incorporado à matriz orçamentária. Entrevistamos a Docente-formadora/aplicadora M, que atua na referida licenciatura como coordenadora. Percebe-se, no caso da universidade, um cenário historicamente favorável, porque a cultura

organizacional sempre esteve imbuída de valores direcionados à interiorização de suas atividades. Isso se confirma pela estrutura *multicampi*, que busca atender a diferentes regiões interioranas do estado. Assim sendo, a EaD já estava presente desde o primeiro PDI, demonstrando que, nesse caso, o *ethos* sempre teve a modalidade em seu germe, o que, para nós, é peça-chave na compreensão dessa experiência específica.

Nas palavras da Docente-formadora/aplicadora M, para que se mantenha o curso de licenciatura a distância institucional, são utilizados, como polos de apoio, os próprios *campi*, que compartilham infraestrutura com a educação presencial. Os docentes, por sua vez, são todos efetivos, sendo alguns concursados inicialmente para trabalharem exclusivamente na EaD. Essa experiência proporcionou reflexões importantes. Por exemplo, a Docente-formadora/aplicadora M afirmou que se tem questionado, recentemente, a necessidade da figura de um tutor, posto que, nessa licenciatura a distância institucional, são os professores que atuam mediando o ensino-aprendizagem. Como discutido no Capítulo 5, na referida universidade chegou-se a pensar em editais para seleção de tutores, no entanto, com as vivências, percebeu-se que as disciplinas mais complexas e com turmas maiores podem contar com figuras alternativas, como monitores. Independentemente dessas questões, ressaltamos, nesse exemplo, a estratégia adotada pela instituição no que concerne à cristalização de um curso, amplamente inserido no aparato burocrático – incluindo a matriz orçamentária – e cingido por uma cultura disseminada entre professores e profissionais que atuam ou estão envolvidos para com a EaD. Mas ainda que essa seja uma experiência importante, a institucionalização de um curso não significa que os preconceitos foram totalmente superados ou que não mais exista qualquer tipo de resistência interna.

A legitimidade, resultante da harmonia entre sujeitos – ou grupos de sujeitos –, cultura organizacional e aparato burocrático deve lidar, porque a institucionalização é dialética, sempre com a existência e a possibilidade de manifestação daquilo que lhe é contrário, a saber, a ilegitimidade. Acomodando-se às condições, os indivíduos que não concordam com a EaD começam a tolerá-la, não se opondo fortemente à sua presença desde que se mantenha nas atuais circunstâncias. Quando, no entanto, gera-se, mais uma vez, desarmonia entre os elementos, porque, por exemplo, a unidade acadêmica começa a entender que é necessária uma reformulação no curso de Administração Pública formatado pela UAB (caso relatado pela Gestora A), a desestabilização intensifica os choques entre os contrários, incluindo aqueles entre legitimidade e ilegitimidade. Nas palavras da Gestora A,

constantemente os profissionais da EaD lidam com o preconceito, pois alguns grupos afirmam que a modalidade é mantida com os recursos da educação presencial. Só que, arrefecendo-se ao passo que se tem certa estabilidade interna, essa resistência torna-se uma acomodação, mesmo que com ressalvas, às circunstâncias atuais. Basta, contudo, que a unidade acadêmica dedicada à EaD coloque em pauta a necessidade de mais recursos para que os descompassos sejam exasperados, de modo que a sua legitimidade passa a ser mais fortemente questionada. A Gestora A disse que o debate sobre a criação de um curso de Administração Pública institucional, mantido pela matriz orçamentária, precisou ser retirado várias vezes das reuniões do colegiado a fim de evitar conflitos que não demonstravam sinais de conciliação.

Reiteramos que é preciso avaliar minuciosamente os benefícios e malefícios da manutenção da EaD dentro de um contexto limitado que, por experimentar forte resistência, tem dificuldades de se disseminar dentro das universidades. A estratégia de transformar os órgãos gestores em unidades acadêmicas contribui para o avanço do nível informal ao formal dentro de um grupo que atua em prol da modalidade. Porém, pode-se criar um cenário desfavorável àquilo que estamos chamando de incorporação orgânica. Porque se há acomodação de outros setores que, no entanto, não mudam a sua visão com relação à EaD, mas apenas a toleram, certamente a superação das dicotomias internas se mantém como tarefa hercúlea. Ora, todo descompasso que impulsiona os questionamentos sobre o *status quo* proporcionam as lutas que movimentam o processo. Este que, como dissemos amiúde, pode tanto caminhar para a institucionalização como para o seu contrário, qual seja, a desinstitucionalização. E isso tem que ver com a legitimação e com o seu oposto, a ilegitimação. Entendemos que as sínteses que resultam do fenômeno, mesmo que levem à incorporação orgânica e à superação das dicotomias, não implicam um cenário em que a EaD se encontrará incorporada a ponto de não mais experimentar quaisquer tipos de desestabilizações da ordem. Como fenômeno dialético, a institucionalização está condenada a lidar com a coexistência dos contrários, mesmo que um dos polos prevaleça sobre o outro e conquiste, por meio disso, os mais variados mecanismos de sedimentação e resistência às pressões que eventualmente eclodem.

Mas é certo que a solidificação das atividades que saem do nível informal para se tornarem formais é imprescindível quando abordamos o modelo das universidades públicas. Nesse sentido, ao falarmos em burocratização das práticas, chegamos, por fim, a um dos elementos centrais, que é a inclusão da EaD na matriz orçamentária. Um dos indicadores mais

evidentes de que persistem percalços significativos na incorporação orgânica da modalidade é o fato de o financiamento se reduzir a editais de regularidade muitas vezes incerta. Enquanto a EaD for mantida por uma política de fomento externa, encontrar-se-á, fundamentalmente, fragilizada em face de desestabilizações da ordem que podem resultar, por exemplo, de uma simples troca de governo. A Tabela 6.1 endossa essa proposição ao demonstrar que, dentre os aspectos considerados importantes ou imprescindíveis para avançar na institucionalização de acordo com os gestores, tem-se, aparecendo na maioria das respostas do questionário, a inclusão dos cursos a distância na matriz orçamentária.

**Tabela 6.1** – Aspectos considerados importantes ou imprescindíveis para avançar na institucionalização a partir da opinião dos gestores.

<b>Aspectos considerados importantes/imprescindíveis na institucionalização da EaD</b>	<b>Quantidade de respostas<sup>55</sup></b>
Inclusão da modalidade na matriz orçamentária e/ou mais recursos para financiar a manter a EaD	15
Reconhecimento do esforço docente na EaD para progressão na carreira e preenchimento da carga horária didática semanal	4
Contratação de pessoal técnico e especialistas para atuarem na EaD	3
Capacitação/formação dos professores e outros profissionais para atuar na modalidade	3
Inclusão da EaD no aparato burocrático institucional	2
Investimento em infraestrutura e tecnologias	2
Representatividade nos conselhos superiores	2
Superação de preconceito e quebra de paradigmas	2
Reconhecer os alunos e docentes da instituição como vinculados à universidade	2
Criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação	2
Incorporação orgânica da EaD	1
O MEC ser o propulsor	1
Realização de pesquisa de demanda para propor cursos a distância	1
Oferecimento de assistência estudantil aos alunos da EaD	1
Criação de novos cursos a distância	1
Organização do sistema de tutoria de forma mais eficiente	1

<sup>55</sup> A pergunta, no questionário, era aberta. Logo, analisamos as respostas e criamos categorias. Os números indicam, portanto, a quantidade de vezes em que aquela categoria apareceu nas respostas dos gestores. Esse procedimento de análise será repetido em outras tabelas presentes neste capítulo.

Equivalência entre EaD e educação presencial	1
Envolver a alta gestão	1

Fonte: Autoria própria.

Com efeito, quaisquer estratégias se deparam com entraves quando não contam com verbas para sua execução. Se não há recursos incorporados para a modalidade que garantam o exercício da autonomia universitária, e se, além disso, mudanças nos cursos a distância que busquem incorporá-los à burocracia acabem levando à luta pelos poucos recursos disponíveis, é certo que o movimento de incorporação orgânica é prejudicado de diferentes formas. Num cenário de cortes na educação, em que as universidades públicas precisam se desdobrar para manter seu funcionamento, qualquer proposição que impute unicamente às próprias instituições o dever e o compromisso de institucionalizar a EaD tende ao idealismo. Ou seja, a uma visão deturpada da realidade que desconsidera as circunstâncias materiais e vislumbra um agir socialmente orientado que se desconecta do contexto histórico-social. Esse modo metafísico de conceber as coisas, próprio do senso comum, como Engels (2015) afirma, não se coaduna com nossa abordagem científica. Entendemos e reafirmamos, por diversas vezes, a impossibilidade de apreender a dinâmica da institucionalização sem relacioná-la à realidade material. Logo, a não incorporação dos recursos na matriz orçamentária mostra-se como entrave intransponível. Quaisquer outras ações, mesmo que impliquem avanços, em algum momento irão esbarrar nas restrições orçamentárias. Entretanto, nosso esforço de análise, aqui, busca demonstrar que a discussão não se encerra nesse âmbito. Muitos outros fatores incidem sobre o fenômeno e devem ser considerados. E, se sem recursos não há como falar em incorporação orgânica, ao menos na abordagem adotada nestas páginas, isso não significa que as instituições devam tão somente se acomodar às atuais circunstâncias e se eximir de ações estratégicas que possam, desde logo, ser empreendidas.

A burocratização das práticas é, então, um importante – por vezes incontornável – caminho para que a EaD tenha maior poder de resistência diante das tentativas de rechaçá-la. Outrossim, a ampla inserção no aparato burocrático aumenta as probabilidades reais de que uma ação se materialize desta e não daquela forma, isto é, em consonância com o que é institucionalmente esperado. A recursividade está no cerne da institucionalização, porque se uma prática se reproduz de modo aleatório, com alto grau de imprevisibilidade, podemos



dizer que ela está mais para um desvio de conduta. A burocracia é, desse modo, fundamental quando pensamos na construções de mecanismos que aumentem as chances de manifestação de uma atividade dentro da ordem interna; também contribui decisivamente, no modelo das universidades brasileiras, para aumentar o poder de resistência ante as pressões internas e externas.

Não podemos nos esquecer, entretanto, que o esquema proposto no Capítulo 4 envolve reciprocidade. Uma prática pode estar amplamente inserida na burocracia, mas se não encontra correspondência na cultura organizacional e, em último caso, na ação dos indivíduos, ela se mantém no plano formal sem se materializar. A recursividade, repetimos, é ponto central na análise. Estando a EaD incorporada ao aparato normativo, deverá também ser interpretada pelos sujeitos de maneira que se concretize na ação socialmente orientada. Pensar em estratégias que busquem, portanto, articular burocracia, cultura interna e ação dos indivíduos é assaz importante. Certa visão simplista pode assumir, por exemplo, que a inclusão dos recursos na matriz orçamentária – ação de ordem preponderantemente burocrática –, seria suficiente para a incorporação orgânica. Defendemos que o fenômeno não pode ser reduzido a isso ou mesmo à burocracia de modo geral. Em outros momentos da discussão vamos esbarrar novamente na questão do financiamento, mas ele é um dos – e não o único – elementos dessa intrincada inter-relação que perpassa a institucionalização da EaD. Aprofundaremos isso nas próximas seções.

#### **6.4.2 Confluência: superação da dicotomia entre Educação a Distância e educação presencial**

O Capítulo 5 nos mostra que a EaD está recorrentemente em choque com a educação presencial. Parte importante disso relaciona-se ao modelo instituído pela UAB, que cria, impulsiona e mantém dicotomias. As contradições, como motor do processo, vão criando sínteses. Apesar de existir padronização que resulta também do ambiente organizacional e do isomorfismo, as peculiaridades de cada instituição dizem respeito às maneiras como o processo vai se materializando internamente. A interpretação das micro e macroestruturas que imbuem o agir socialmente orientado de uma subjetividade perfila os embates que são força motriz do fenômeno. Em todo o caso, para que as sínteses incorram em efetiva superação das dicotomias imanentes é mister que a universidade e, obviamente, os

indivíduos que a compõem tenham clara consciência de que a imbricação entre as modalidades tende a produzir uma educação mais híbrida. Nas atuais condições, consideramos que um dos principais indicadores que desvela movimentação nesse sentido é a possibilidade de usar tecnologias e métodos típicos da EaD nos cursos presenciais. Anteriormente, evidenciamos que muitas instituições já preveem, nos documentos normativos, essa convergência. A análise pormenorizada de cada universidade permitiria observar as nuances intraorganizacionais, porque cada departamento, centro, faculdade etc. lida de forma distinta com a possibilidade e o fomento a uma educação híbrida. Mas, mantendo-nos sob uma ótica macro, obtivemos, nos questionários, respostas de gestores que destacam estratégias adotadas no intuito de estimular o uso, por exemplo, de disciplinas a distância nos cursos presenciais. Reunimos os dados dentro de algumas categorias, a fim de quantificá-los. A Tabela 6.2 apresenta os resultados.

**Tabela 6.2** – Ações estratégicas que, na visão dos gestores, devem ser – ou têm sido – adotadas para aumentar a presença de disciplinas a distância nos cursos presenciais.

<b>Ação estratégica (na visão dos gestores)</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Formação e capacitação de professores (cursos livres e de extensão)	10
Compreender a pandemia como cenário que impeliu o uso da EaD, a formação docente para a modalidade e o uso de ferramentas tecnológicas nos cursos presenciais	8
Criação de duas disciplinas comuns a todos os cursos que estão sendo ofertados totalmente online (Metodologia do Trabalho Científico; Ética, Sociedade e Ambiente);	1
Elaboração de editais de fomento para a criação de disciplinas a distância nos cursos presenciais ou para financiar bolsistas que auxiliem os professores na implantação dessas disciplinas	1
Oferecimento de assessoria e acompanhamento pedagógico, inclusive com materiais, manuais e orientações	1
Criação de fóruns institucionais para discutir a EaD	1
Normatizar e adequar os PPC, articulando-os com demais setores da Administração Central com vistas à normatização	1
Ações de divulgação nos colegiados	1

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar, a formação e a capacitação de professores apareceram em 10 respostas como estratégia capaz de estimular o uso de disciplinas a distância na educação presencial. Logo em seguida, tem-se, com proeminência, uma reflexão necessária a respeito das necessidades advindas da pandemia. Pois estas compeliram para o uso da EaD, proporcionando experiências inclusive entre profissionais até então resistentes à modalidade

e ao uso de TDIC no processo educacional. Defendemos que a incorporação orgânica não é mero ato de imposição, ou mudança normativa. Trata-se, a bem da verdade, de um fenômeno que acontece dentro de um processo histórico. O maior entendimento sobre o papel e a importância da EaD, bem como sobre suas limitações, passa, necessariamente, pelas experiências institucionais. Dentro de um ambiente organizacional, o isomorfismo mimético (DIMAGGIO; POWELL, 2005) contribui para que uma atividade inovadora, permeada por incertezas, leve as instituições a adotarem práticas consideradas legítimas noutros contextos. Isso não diminui a importância da experiência intraorganizacional, porquanto, seja oriunda dos movimentos internos, seja resultante do ambiente – o que inclui a literatura da área –, é por meio da ação num contexto-histórico social, mediado pela interpretação dos sujeitos, que as práticas vão se moldando, conduzindo-se desta ou daquela forma. Não estamos desconsiderando a importância de vários outros fatores que exercem influência no objeto de estudo. Porém, para nós, por ser um fenômeno humano e, como descrito acima, dialético, ele se movimenta e se materializa no decorrer de um percurso histórico percorrido pela universidade e pelos agentes que lhe dão forma. Mais à frente neste capítulo, iremos nos debruçar sobre esse assunto. Por ora, salientamos a importância de indicadores, como a presença de disciplinas a distância nos cursos presenciais, para vislumbrar caminhos possíveis para a superação das dicotomias que entravam a institucionalização.

Outro aspecto que, nesta pesquisa, torna-se basilar é a incorporação do esforço docente na EaD dentro da burocracia. Para além dos fatores exógenos que, decerto, são imprescindíveis, as universidades devem visar ações que contribuam decisivamente para conduzir a institucionalização por um caminho em que seja sobrepujado o caráter dicotômico decorrente do modelo UAB. Enquanto trabalhar nos cursos a distância for uma tarefa paralela ao aparato burocrático, persistir-se-ão a precariedade e os obstáculos nas atividades dos professores engajados na modalidade. Como disse o Docente-formador/aplicador L, os docentes que devem preencher sua carga horária com atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos presenciais dificilmente conseguirão se dedicar a projetos de maior envergadura na EaD. Além disso, aquilo que chamamos de institucionalização da precariedade merece ser destacado como problema fulcral. Tendo em vista que, a depender da instituição, os próprios professores que atuam na modalidade não veem a sobrecarga e o caráter paralelo de suas funções como algo a ser superado, gera-se, como consequência, acomodação às circunstâncias precárias. Ou seja, entende-se que as coisas funcionam dessa

forma e, assim, estabelece-se inércia no processo. Os professores não se dedicam como gostariam – ou poderiam – à EaD, justamente por considerarem-na algo alheio à rotina institucional. Ela é vista como complemento e não como atividade basilar da universidade. Ação estratégica importante é, assim, equiparar o esforço docente nas modalidades, eliminando as contradições que existem.

Além disso, nas entrevistas semiestruturadas o Gestor B abordou um movimento que considera importante nessa superação das dicotomias entre modalidades. Na sua instituição, extinguiu-se, em documentos normativos como o PDI, a diferença entre “a distância” e “presencial”. Em seu depoimento ele afirma que, ao menos no estatuto racionalmente elaborado, não existe mais essa separação entre as modalidades, de modo que o enfoque se dá no processo educacional. Partindo da concepção de que incorporar organicamente a EaD, como resultado do processo dialético, é relegar os qualificativos a um segundo plano para dar ênfase à educação, entendemos que esse dado obtido na pesquisa desvela um avanço institucional significativo.

Então, hoje equipara em tudo, a promoção dos professores, é... como... esse número de aulas, tudo. É... é equivalente. Eu digo a palavra "EaD" foi retirada dos... do... porque antes tinha, tinha até coisa assim, “certo na EaD”, você entende? “Isso é válido e certo na EaD”. Tinha coisas assim no... no regimento da universidade. Tiramos esse... esse lixo todo. Então igualamos, então igualar a EaD ao presencial e transformar tudo em ensino, foi uma grande luta. Não foi fácil. Não foi fácil, por isso eu digo, tá totalmente institucionalizada, porque nós abolimos a palavra "EaD", ela virou igual, é ensino. A universidade trata como ensino. É simplesmente ensino. [...] Não há distinção nenhuma (ênfase). Colação junto com os outros alunos, são alunos da universidade, tudo igual, tudo tratado igual sem nenhuma distinção, sem nenhuma palavra "EaD" discriminatória, não existe isso (GESTOR B).

O depoimento supradito embasa o esquema teórico-conceitual que propusemos anteriormente. Percebe-se, na fala do Gestor B, que a mudança no PDI, parte fundamental do aparato burocrático, representa o apogeu de um processo intenso de lutas objetivando suprimir a diferença no tratamento entre EaD e educação presencial. Quer dizer que se parte do nível micro, com sujeitos e grupos de sujeitos atuando em prol da modalidade. Ao se tornar mais expressiva, essa luta ganha respaldo na cultura organizacional, ainda que circunscrita num contexto *meso*. A partir do momento em que começa a intensificar os descompassos entre os elementos que apresentamos no esquema teórico-conceitual do Capítulo 4, promove-se pressão na burocracia para que se modifique, alinhando-se aos interesses do *ethos* da universidade. Caminha-se, portanto, de um nível informal, em que as práticas se

encontram mais vulneráveis às tentativas de rechaçá-las, para outro mais formal, em que a legitimidade, que se origina da harmonia interna, conta com mecanismos de solidificação para que as mesmas práticas resistam a eventuais tentativas de desestabilização da ordem. É certo que uma atividade amplamente inserida na burocracia tende a contar com mais poder de resistência ao preconceito oriundo de sujeitos, grupos de sujeitos e de uma cultura atinente a contextos grupais. Não quer dizer, entretanto, que o aparato burocrático garante, por si mesmo, a legitimidade *ad infinitum*. Tampouco o movimento de mudança de nível informal para o formal seja inexorável, sequencial e unidirecional. Sempre há reciprocidade e relações intrincadas. Os indivíduos incidem sobre a cultura ao passo que esta incide sobre aqueles. Também a burocracia introjeta valores à medida que a interpretação feita pelos sujeitos faz com que reajam de formas variadas ao estatuto racional. Enfim, a superação das dicotomias é um fenômeno em demasia complexo, mas que pode ser compreendido por meio do entendimento da dinâmica intraorganizacional.

Dessa maneira, depreendemos que a passagem das contradições imanentes para um cenário de maior superposição entre as modalidades envolve, sem dúvida, maior consciência de que o modelo UAB não é, de forma cabal, a EaD. Queremos dizer com isso que, como dito no Capítulo 5, introjetou-se, nos agentes, uma interpretação equivocada de que cursos a distância são sinônimos de uma política pública bem específica. Advogamos que o processo de transformação, para superar o modelo UAB e atingir uma incorporação orgânica, demanda abordagem crítica no que tange à distinção entre essa política pública e aquilo “que é”, de fato, a EaD. A separação disso não é tarefa fácil, porque o fomento aos cursos a distância públicos delineou as circunstâncias das experiências brasileiras fazendo com que a legislação, por exemplo, tenha sido elaborada e alterada tendo, como guia, a padronização da modalidade. Hodiernamente, EaD de maior complexidade, como graduações e pós-graduações, pressupõe, por via de regra, polos de apoio, modelo de tutoria, realização de atividades presenciais obrigatórias como provas, dentre outras coisas. Não queremos, nesta tese, questionar a qualidade desse formato, considerando-se que não é esse o enfoque analítico. Seja como for, não se pode negar que a persistência da UAB tem gerado dificuldades para se pensar na pluralidade de configurações possíveis para um processo educacional a distância, quer dizer, em que os sujeitos estão separados no tempo e/ou no espaço, mas conectados mediante TDIC. Quaisquer tentativas de alinhar a EaD às necessidades e especificidades institucionais parecem esbarrar no modelo da política pública de fomento. É

evidente a importância de se ter clareza em relação às características daquilo que seria, idealmente, um bom curso a distância – em especial de graduação e pós-graduação. A educação presencial, por exemplo, também se baseia num formato legitimado, que padroniza, em muitos sentidos, as experiências institucionais.

No entanto, a flexibilidade, como predicado da EaD, oportuniza a adequação dos cursos a intenções multifacetadas. Por isso, defendemos uma concepção mais radical, haja vista a necessidade de suplantar o conteúdo altamente valorativo que está arraigado na modalidade. Desde sua presença na atual LDB (BRASIL, 1996), a EaD vem sendo tomada como via para democratizar e ampliar o acesso à educação, especialmente em nível superior. Como modalidade, ela está muito próxima de um sentido orientado para a resolução de problemas históricos, como desigualdade no acesso, além de alinhamento a públicos mais específicos. Se esse caráter simbólico é legítimo, dada a trajetória da EaD e importância que ela assume no Brasil, isso não implica abandonar o debate e assumir essa imposição sem qualquer questionamento. A sociedade está mudando rapidamente, e a expansão de cursos a distância atrelados ao uso das TDIC e norteados por interesses neoliberais parece-nos colocar em xeque vários pressupostos.

Aprender por meio de recursos tecnológicos, hoje, não é simplesmente exclusividade e/ou necessidade de grupos específicos. Existe desigualdade no acesso, mas a popularização das tecnologias faz, de modo crescente, com que os mais diferentes estratos sociais lidem com a educação a distância. Inclusive, como demonstram Neto e Borges (2020), se a EaD surge com o ideal de democratização, as alterações legais e a abertura especialmente para a iniciativa privada têm favorecido experiências de baixa qualidade e o crescimento da educação mercantilizada. A pandemia, por sua vez, também nos coloca a questionar aquele papel tido como intrínseco à modalidade e que, de certa forma, decorre da UAB, ou seja, cursos a distância direcionados exclusivamente àqueles que não teriam oportunidades na educação presencial, e isso inclui, de maneira expressiva, grupos historicamente marginalizados. Ora, durante o período pandêmico foram sobretudo as classes sociais mais baixas que vivenciaram maiores dificuldades em lidar com o que se tem chamado de ensino remoto. A EaD é democrática para quem? Isso não depende do seu uso? Tais questões serão melhor trabalhadas posteriormente neste capítulo. Mas ressaltamos a nossa afirmação de que superar as dicotomias demanda desvencilhar a UAB da EaD. Não são sinônimos. A política pública de fomento é, apenas, uma materialização das possibilidades de organização e

aplicação de cursos a distância que podem – e cada vez mais devem – caminhar rumo à confluência com a educação presencial.

#### **6.4.3 Experiência: fator decisivo na incorporação orgânica da Educação a Distância**

A compreensão de que o modelo UAB precisa ser superado é um produto, dentre outros aspectos, da experiência institucional. Concordando com a tese de que o fenômeno é dialético, e tomando como referência a definição conceitual de dialética adotada nestas páginas, não há como se esquivar do caráter histórico do objeto de estudo. São as vivências das universidades e, em conjunto, do ambiente organizacional que vão materializando a EaD pública brasileira. Os percalços que, aqui, identificamos só são passíveis de análise devido à visão que os atores têm da realidade, porque vivenciaram-na. A adesão a um modelo específico, como ocorreu com a UAB em razão dos editais de fomento sedutores, fez com que muitas instituições ofertassem seus cursos sem muito conhecimento de causa, apoiando-se em documentos norteadores, na política de fomento e nas práticas dentro do campo consideradas, até então, legítimas. De qualquer maneira, é no percurso histórico, em meio às lutas institucionais, que a presença da EaD vai movimentando a institucionalização. Havendo um modelo de financiamento, podemos falar de uma padronização que dificultou dissidências substanciais. Porém, isso não excluiu as nuances de cada universidade, porque foram se adaptando às suas necessidades *pari passu* ao processo de incorporação dos cursos a distância. E tudo isso é dialético, como dissemos, uma vez que foi tomando forma pelas lutas, de tal sorte que, no embate entre as contradições, geraram-se sínteses em que os contrários tiveram sua parcela de contribuição naquilo que deles resulta. O próprio entendimento, nas instituições, de que mudanças precisavam ser feitas, não só na cultura, mas no aparato normativo, advém da experiência. A Docente-formadora/aplicadora B nos oferece dados importantes a respeito disso.

Quando a EaD se iniciou em 2002, não havia nenhum ato normativo que estivesse adequado à EaD. Nem mesmo o ato normativo para a criação do número de matrícula existia. Isto não foi simples de ser feito. Para alguns colegas pode não significar nada, mas o aluno ficou sem matrícula na instituição. Tinha matrícula pelo CEDERJ, mas ele nunca foi aluno do CEDERJ, que é apenas o consórcio. Veja o quanto esse fato que não se dá valor tem repercussão na cultura organizacional e na cultura universitária em geral. Até hoje, os alunos têm um discurso de aluno CEDERJ e não de aluno \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\* [nome de instituições do mesmo Estado] que são as instituições consorciadas. Não sei como ficou a situação de número de matrícula nas outras IES. Não tenho de cabeça a situação de outros atos normativos,

mas lembro das defesas por mudanças nos atos normativos. *E, como já falei, tudo foi realizado com o carro andando, não houve previsão para esses dados que são de institucionalização de EaD.* Institucionalizar não é apenas ter o ato normativo de criação de um curso ou mesmo o credenciamento da IES para a EaD. Porém, tenho visto na minha experiência que a ideia que prepondera é esta. *E, somente no andar do curso na EaD é que cada um vai se dando conta da falta que faz* porque, nesse momento, se confronta com o simples fato de que estamos em uma sociedade cartorial (DOCENTE-FORMADORA/APLICADORA B).

A consciência dos problemas que devem ser enfrentados para institucionalizar a EaD é produto da experiência, histórico mesmo. O depoimento da Docente-formadora/aplicadora B demonstra que aspectos considerados básicos, como a inexistência de matrícula dentro da universidade, foram percebidos posteriormente à adesão ao fomento para os cursos a distância. A fala da docente também sustenta nossa afirmação de que, ainda hoje, persiste uma representação da EaD atrelada ao modelo específico insaturado e mantido pela UAB – e isso se estende ao CEDERJ, no caso do Rio de Janeiro. Confunde-se a modalidade com a política pública, como se fossem sinônimos – e não o são, como defendemos várias vezes. O que queremos precisar, em todo o caso, é a importância da experiência para que se possa, aliás, agir estrategicamente visando à institucionalização. Se não se tem claras as dificuldades que devem ser superadas, bem como os problemas que precisam ser resolvidos, a atuação em prol da EaD perde sua eficiência, e as sínteses resultantes dos debates internos podem não levar à maior presença da modalidade no aparato normativo.

A experiência, em si mesma, não representa avanços na incorporação orgânica. O fato de ser histórico nada tem que ver com um desenvolvimento inexorável que culmine na organicidade da institucionalização. E isso é um ponto nevrálgico, posto que gestores, docentes e outros profissionais da EaD necessitam de uma clareza sobre a necessidade de transformar as experiências num maior conhecimento acerca das possibilidades e limitações da modalidade. Deve-se refletir criticamente sobre as vivências, apoiando-se também naquelas do campo organizacional, procurando identificar frentes que demandam ação estratégica. É a inquietação em face de circunstâncias consideradas inadequadas que, levando à desestabilização da ordem, intensifica as lutas e movimenta o processo. Tal movimentação é imprescindível, a título de exemplo, para romper com a institucionalização da precariedade, contrapondo-se ao modelo UAB e, a partir disso, vislumbrando-se caminhos para uma EaD efetivamente incorporada e não pautada na precarização do trabalho.



Destarte, não podemos nos esquecer da pandemia ocasionada pela Covid-19 como cenário de ebulição. As medidas de distanciamento e isolamento social preconizadas pelo órgão máximo de saúde no mundo fizeram com que várias universidades adotassem o chamado ensino remoto emergencial<sup>56</sup>. Isso fez com que a EaD fosse colocada em pauta. Muitos profissionais que nunca tinham atuado na modalidade, ou que a ela eram relutantes, viram-se obrigados a retomar suas aulas de maneira não presencial, utilizando-se de diversos recursos tecnológicos. Essa adoção emergencial de ferramentas típicas da EaD certamente pode conduzir a caminhos distintos: ou quebra-se paradigmas e diminui-se o preconceito em decorrência das experiências bem-sucedidas; ou, então, aumenta-se a resistência, porque o uso emergencial e sem o devido preparado de TDIC na educação tende a resultar em práticas malsucedidas.

À parte disso, há de se considerar que a pandemia impulsionou a EaD e obrigou-nos àquilo que é fulcral na institucionalização: a experiência. Para Marx e Engels (2007), as circunstâncias fazem os seres humanos, assim como os seres humanos fazem as circunstâncias. A imposição de um ensino remoto sem a adequada infraestrutura e formação gerou uma série de problemáticas, escancarando problemas históricos do Brasil como a desigualdade social. Todavia, se as circunstâncias fazem os seres humanos, estes não são meros espectadores, docilmente sujeitos às influências materiais. E, aqui, recorreremos a Weber (2015; 2016) para asseverar que a interpretação ante as condições históricas é que vai propiciar um sentido subjetivo que orienta o agir. De que maneira as universidades lidaram com o período pandêmico e materializaram suas ações? Acreditamos que é nessa ótica que a análise redonda em inferências sobremodo significativas. Para tentar apreender a interpretação feita pelos agentes em face das experiências da pandemia, indagamos os participantes do questionário a respeito disso. Estas são as respostas, categorizadas e quantificadas:

<sup>56</sup> Existem variações nessa nomenclatura, como “ensino não presencial emergencial”. No entanto, usaremos o mesmo termo para nos referirmos a essas experiências vividas durante a pandemia que tentam, de diferentes formas, distinguir-se da EaD propriamente dita.

**Tabela 6.3** – Impactos proporcionados pelas experiências vivenciadas durante a pandemia na institucionalização a partir da opinião dos gestores.

<b>Impactos das experiências durante a pandemia (visão dos gestores)</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Contribuiu para mitigar os preconceitos e/ou quebrar paradigmas com relação à modalidade	14
Impulsionou o uso de tecnologias e/ou ferramentas da EaD para pesquisa e ensino	10
Ajudou na capacitação de professores e profissionais para atuarem na EaD	4
O impacto da pandemia foi amenizado devido à experiência prévia da instituição e dos professores com a EaD e/ou com a UAB	3
Incrementou a infraestrutura e as tecnologias na instituição	3
Agilizou processos que estavam parados por falta de interesse de coordenadores e professores de curso	1
Mapeou o atendimento dos alunos com dificuldades de acesso às tecnologias	1
Repetiu erros que a EaD já havia cometido na instituição	1
Poderá gerar uma percepção errada com relação à EaD, aumentando preconceito	1
Gerou sobrecarga para os professores, que precisaram atuar em home office	1
Fez a instituição atuar no ensino remoto, mas sem a atuação direta do órgão gestor de EaD	1

Fonte: Autoria própria.

Não obstante três categorias mais relacionadas a impactos negativos, a maior parte dos gestores que participaram da pesquisa veem nessa efervescência ocasionada pelo período pandêmico um cenário favorável à EaD e, por consequência, à incorporação orgânica da modalidade. Os comentários mais proeminentes se enquadram na categoria “contribuiu para mitigar os preconceitos e/ou quebrar paradigmas com relação à modalidade”. Logo em seguida, tem-se “impulsionou o uso de tecnologias e/ou ferramentas da EaD para pesquisa e ensino”. As universidades são, em última instância, aglomerados de sujeitos que, atribuindo sentido ao seu agir socialmente orientado, agem. Portanto, todo o fenômeno dialético, movimentando-se pelas lutas, e analisado dentro do esquema teórico-conceitual que propusemos, tem, como átomo, os indivíduos e a sua consequente interpretação da realidade que determina a materialização no decurso do agir. A forma como as universidades lidaram com as exigências impostas pela pandemia é fundante. Além do mais, a descrição dos gestores e a importância que dão aos impactos do período pandêmico na quebra de paradigmas e diminuição de preconceitos ratificam a importância da ação social. Os debates institucionais têm que ver com os preconceitos e a interpretação feita pelos indivíduos com

relação às macro e microestruturas. A experiência faz parte disso, considerando-se que nenhum agente materializa o seu agir num plano idealizado, sem conexão com uma realidade histórico-social. Quer dizer que as vivências compelidas durante a pandemia foram decisivas para engendrar outras interpretações da materialidade. E o resultado disso pode ser medido por meio da diminuição do preconceito, da resistência, da visão equivocada etc.

Concordando, todavia, que o caráter histórico da institucionalização não implica necessários avanços, deve-se atentar à condução e ao agir estratégico diante das experiências das universidades. Uma ação empreendida por muitas instituições e que contribuiu para conduzir adequadamente o movimento dialético diz respeito às formações e capacitações ofertadas. Deparando-se com a necessidade incontornável de oferecerem suas disciplinas a distância, professores que nunca atuaram da EaD precisaram de formação adequada, não apenas em vista da qualidade do ensino, mas também para evitar o uso equivocado da modalidade que pode gerar uma percepção errônea que, em vez de mitigar, recrudesce a resistência. Da mesma forma, mensurar as práticas, observando o que foi bem-sucedido e o que precisa ser revisado é uma ação de considerável relevância, pois esclarece os caminhos tomados e de que forma eles devem ser corrigidos e reconduzidos.

A criação de espaços para discussão conjunta de experiências é, acreditamos, também importante. Porque a disseminação de boas práticas, como também o compartilhamento de vivências, contribui para gerar uma sinergia que influi na cultura organizacional. Na medida em que, coletivamente, entende-se quais foram os óbices enfrentados e de que maneira eles podem ser resolvidos institucionalmente, o que pode demandar mudanças no aparato burocrático, cria-se as desestabilizações internas que impulsionam a busca por legitimidade e, por conseguinte, vias para solidificá-la. Na interpretação que os sujeitos fazem da realidade concreta, entende-se que se deve fazer melhorias e mudanças, e que a atual ordem não está devidamente adequada às necessidades institucionais. Tudo isso, como dissemos outras vezes, envolve as lutas, o movimento dialético e a busca por legitimidade e, conseqüentemente, por formas de sedimentá-la, aumentando sua resistência às pressões que eventualmente eclodem da desestabilização interna. Recorremos à fala do Gestor D para sustentar nosso argumento.

Então a formação foi feita na raça, a pandemia ela contribuiu pra isso, tá? Se se pode tirar algo positivo disso é que todo mundo fez [EaD], mal ou bem. Produção de material didático de altíssimo nível pronto, com videoaulas, com “forçação” de barra que a gente tentava fazer nos nossos núcleos e jamais conseguia atender. Minha

briga, por exemplo, dentro do próprio curso da \*\*\* [nome da instituição], queria-se sempre material com a bolinha com plinplin, das... padrão mais alto que a gente tem de... de jornalístico do dia de hoje. Não precisa pro dia a dia. Celular mesmo, o cara na mão, tem um monte de formas de fazer, com inventividade e criatividade do professor brasileiro. Então, essa é a faca e o queijo na mão. O que que precisa agora? Virar pras instituições, falar assim, toma aqui o dinheiro que é o que você precisa pra fazer [...] Então, a institucionalização, ela tá num ponto que é um divisor de águas. Ela, pela primeira vez na... na história da educação a distância no Brasil, nas universidades públicas, ela tem exatamente o ingrediente que sempre faltou: gente. Gente sabendo fazer, com ideias novas, com capacidades novas e com adaptações que são as adaptações necessárias pros cursos, dadas as diferenças de projeto pedagógico, da forma que você deve ensinar, da medicina à física, da arte à educação física, tá? (GESTOR D).

A fala do gestor, além de destacar o papel do período pandêmico no que concerne às experiências com a EaD, mostra-nos que a incorporação orgânica da modalidade esbarra noutro fator preponderante, já discutido por nós. Trata-se da disponibilidade orçamentária. Para Lima (2021), o fomento externo é contraditório, pois à medida que promove a oportunidade da oferta e a inclusão de uma cultura da modalidade nas instituições, gera também um empecilho porquanto padroniza o modelo, prejudicando a autonomia. Acreditamos que, enquanto os recursos para a criação e manutenção de propostas envolvendo cursos a distância ou TDIC forem indissociáveis do Sistema UAB, ter-se-á um percalço intransponível se se toma, como perspectiva analítica, a incorporação orgânica. Mas o que precisamos enfatizar é a relação de reciprocidade e complexidade entre os elementos. Com nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que institucionalizar a EaD não é algo simples, não havendo, pois, uma espécie de panaceia. Não há um fator único que, se resolvido, impulsionaria as universidades à efetiva institucionalização. Contudo, a questão orçamentária é, sem dúvida, um indicador incontornável. Para que se tenha propostas de EaD e, inclusive, caminhe-se para uma educação híbrida, é condição *sine qua non* que as instituições tenham, em seu orçamento, incorporados os recursos para que coloquem em prática as suas propostas e exerçam sua autonomia.

De todo modo, entendemos que esse não é o único aspecto a ser considerado. Da mesma forma que as condições institucionais internas favoráveis não podem se materializar sem recursos financeiros, estes tendem a não gerar resultados profícuos se não houver as condições necessárias. Nessa relação de reciprocidade, em que experiência – compreendendo a interpretação feita pelos sujeitos das macro e microestruturas – e materialidade se interseccionam, conduz-se o processo àquelas sínteses que são

imprescindíveis para o fastígio do fenômeno: a imbricação entre as realidades. No entanto, mesmo que se tenha investimento abundante, se as experiências, dentro do percurso histórico e enredadas no caráter dialético do fenômeno, não levarem aos caminhos que criam as condições necessárias e adequadas, não se atingirá uma incorporação orgânica compreendida, aqui, como superação das dicotomias entre “a distância” e “presencial”. Dito de outro modo, ainda que contando com verba suficiente, se os sujeitos não souberem onde investi-la, de que forma mitigar preconceitos, em quais pilares alicerçarem suas práticas, de que maneira organizar as propostas de cursos, dentre outros, o investimento tende à ineficácia. E isso pode ser combustível para o processo de desinstitucionalização: orçamento mal utilizado levando à visão de que a EaD não funciona ou é ineficiente; indivíduos interpretando a realidade e orientando seu agir em desfavor da modalidade; pressões internas que, paulatinamente, vão extirpando a EaD.

#### **6.4.4 Cultura: desestabilização estratégica da ordem**

Experiência e *ethos* institucional estão inseparavelmente conectados. Sendo histórico por excelência, o processo, mediado pelas interpretações feitas pelos sujeitos, influi na cultura organizacional. Em consonância com o que defendemos nos Capítulos 4 e 5, depreendemos que a acomodação à ordem pode ser contraproducente, na medida em que harmoniza os elementos e causa inércia. Para que o fenômeno se movimente, o que é indispensável para promover avanços considerados necessários, a desestabilização precisa ser estrategicamente conduzida. A institucionalização da precariedade faz com que, até mesmo professores que atuam na EaD, acomodem-se às condições precárias. Isso representa harmonia entre os elementos: sujeitos – ou grupos de sujeitos, cultura organizacional e burocracia. Se se apreende a realidade como adequada, estabilizando a ordem, tem-se legitimidade, ainda que esta seja insofismavelmente frágil, por não estar amplamente inserida no *ethos* institucional e por não contar com um amparo no aparato burocrático.

Deve-se, para sair da inércia e causar movimento, promover desestabilização. Ou seja, os indivíduos, e com especial atenção aqueles que podem atuar em prol da EaD, precisam conceber a realidade como inadequada. Devem ter clareza que a precariedade deve ser superada e que o Sistema UAB, mantido dentro de seu modelo, relega os cursos a distância à fragilidade. Concebendo as circunstâncias como passíveis de transformação, os sujeitos

cessam de considerar a atual ordem como legítima. Engajam-se nas lutas a fim de angariar mais recursos, pressionar mudanças na burocracia, empreender ações de disseminação de boas práticas buscando incidir sobre a cultura, dentre outros. Nesse prisma, perguntamos aos gestores, no questionário, a respeito de estratégias adotadas nas universidades que contribuíssem para avançar na institucionalização. Mais uma vez, categorizamos as respostas para facilitar a quantificação, de acordo com a Tabela 6.4.

**Tabela 6.4 – Estratégias adotadas pelas universidades visando à institucionalização de acordo com os gestores.**

<b>Estratégias adotadas pelas universidades com vistas a avançar no processo de institucionalização (visão dos gestores)</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Criação e/ou inserção da EaD em documentos normativos	9
Capacitação/formação dos professores e outros profissionais para atuar na modalidade	3
Não existem recursos e/ou interesse em institucionalizar a EaD	2
Maior oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais/maior uso da educação híbrida	2
Planejamento a oferta de cursos e/ou ações em EaD sem financiamento da UAB	2
Integração/alteração do sistema acadêmico	2
Aproximar do órgão gestor ou mesmo a EaD com outras instâncias da universidade	2
Criação de equipe para acompanhar o processo de transição	1
Revisão dos projetos pedagógicos dos cursos	1
Incorporação da carga horária na EaD no plano de trabalho dos docentes	1
Equivalência entre alunos das modalidades presencial e a distância nos direitos e deveres acadêmicos	1
Criação e gerenciamento do ambiente virtual	1
Estava sendo criada a estrutura, mas houve desestruturação	1
Discussão que resultarão do período de pandemia	1
Estímulo à participação discente	1
Necessidade de que os centros e departamentos assumam as prerrogativas institucionais com relação aos cursos	1

Fonte: Autoria própria.

A estratégia que mais aparece nas falas dos gestores relaciona-se à criação e/ou inserção da EaD em documentos normativos. Isto é, maior presença da modalidade dentro do aparato burocrático. No entanto, como discutimos no Capítulo 4, a passagem do nível

informal para o formal compreende as lutas e desestabilizações internas, tendo a cultura organizacional um papel fundante nesse processo. As outras respostas dos gestores evidenciam ações necessárias como capacitação e formação de profissionais, maior oferta de disciplinas a distância na educação presencial, integração ou alteração do sistema acadêmico, aproximação do órgão gestor e da EaD no que toca a outras instâncias das universidades etc. Não menos importantes foram os comentários que afirmam não haver interesse em institucionalizar a modalidade. A interpretação que fazemos desses resultados reforça o papel da cultura no desenvolvimento do fenômeno analisado. E ações que possam exercer influência no *ethos* institucional perpassam divulgação e disseminação de práticas, formação docente, exercício de reflexão crítica em face das atuais circunstâncias, dentre outras coisas. Porque frívolo se torna o esforço de poucos agentes ou grupos interessados na EaD quando esse mesmo esforço não incide sobre a cultura interna e, conseqüentemente, esbarra em problemas como a falta de interesse da universidade em avançar na institucionalização.

No estudo de Matos, Aguiar e Nunes (2021), por exemplo, constatou-se, na universidade analisada, que, apesar de haver possibilidade de incorporação do esforço docente na burocracia desde que se abra mão da bolsa da UAB, isso não é amplamente divulgado, considerando-se que, culturalmente, a instituição entende que dividir a carga horária do professor com a EaD prejudicaria a educação presencial. Pois bem, para que se chegue ao nível formal, representado pela incorporação na burocracia, não há como ignorar as modificações no sentido subjetivo do agir socialmente orientado de sujeitos que, mediante seu poder de agência, impactam a cultura organizacional. Inserida não apenas em contextos grupais restritos, mas no seio cultural, a EaD tende a exercer maior pressão sobre o aparato normativo, para que se modifique e passe a incluir atividades que, até então, aconteciam em paralelo à rotina institucional cristalizada.

Nessa ótica, para haver movimentação no processo, movido pelas lutas, deve-se incitar a desestabilização da ordem. A institucionalização sempre apresenta certo caráter imprevisível, posto que é um fenômeno eminentemente humano. Apesar disso, a ação estratégica é imprescindível, considerando-se que é capaz de balizar o processo para que caminhe de acordo com as expectativas racionalmente definidas. Instigar o debate interno e, por conseqüência, a desestabilização não quer dizer promover um caos que pode ser, aliás, um grande problema. Pelo contrário, trata-se de gerar a movimentação necessária com vistas a superar a atual ordem das coisas sem, no entanto, eximir-se da responsabilidade de agir

estrategicamente visando às sínteses consideradas necessárias. Muito embora estejamos dando um enfoque na perspectiva endógena, não desconsideramos a essencialidade dos aspectos exógenos. “A institucionalização da EaD está fundamentada em processos que seguem orientações e diretrizes políticas mais abrangentes” (PASSOS et al., 2017, p. 4). O fenômeno dialético, mesmo que movimentado pelos sujeitos e as interpretações que eles fazem da realidade, não prescinde das condições materiais, mas também exógenas que produzem as circunstâncias da agência. Logo, problemas como a dificuldade de promover interesse interno, até de grupos específicos, para atuarem em prol da EaD podem encontrar soluções no ambiente organizacional.

A sinergia entre as universidades contribui para a disseminação de boas práticas, compartilhamento de estratégias, ações conjuntas etc. que modificam a cultura do campo em que estão inseridas. Exerce-se, assim, pressões isomórficas, de modo que uma instituição sem muita possibilidade de agência quando restrita à cultura interna, tende a encontrar, nas experiências de outras instituições, aquilo que é necessário ao caráter histórico do processo dialético. Se as circunstâncias fazem os seres humanos, estes interpretam-nas e, por meio disso, atribuem sentido subjetivo à sua ação. Não são simplesmente espectadores da realidade concreta, mas indivíduos com poder de incidir sobre ela. Portanto, as instituições, em vez de focos de determinação, devem ser entendidas como “condição para a manifestação de estruturas sociais e da capacidade de agência; ou de reprodução e recriação das estruturas, ao mesmo tempo em que indivíduos se expressam e se constituem como atores sociais” (MACHADA-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005, p. 25). A materialidade é quem circunscreve as condições histórico-sociais em que o agir manifesta. Porém, os atores são, em último caso, os próprios agentes, o que salienta a importância da ação estratégica.

Consoante Vieira e Vieira (2004, p. 192), “as metas definem uma missão a ser atendida, legitimando a instituição universitária perante a sociedade que a mantém”. A ação estratégica é decisiva para que as universidades, a partir da forma em que são constituídas, atinjam seus objetivos voltados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Destaca-se, portanto, o papel da gestão com vistas à incorporação orgânica da EaD. Para Ferreira, Costa e Mill (2021), que consubstanciam outras produções suas (MILL, 2018; MILL; FERREIRA; FERREIRA, 2018), a gestão nessa modalidade é uma disposição de objetivos políticos, circunscritos por regramento, supervisão e fomento que conduzem a uma compatibilização entre organização acadêmica, pedagógica e administrativa de conhecimentos em interface com tecnologias que



promovem o processo de ensino-aprendizagem a distância. “Em síntese, está associada a projetos institucionais e de curso, de objetivos de aprendizagem, infraestrutura e relações de mediação (tecnologias, docência e tutoria) para a certificação de estudantes sob certos critérios de qualidade, utilizando um ambiente infotécnico” (FERREIRA; COSTA; MILL, 2021, p. 83). Como a definição mesmo evidencia, o gestor tem papel decisivo no processo de institucionalização, porque está à frente de ações que influenciam diretamente na formalização das atividades da EaD, bem como na construção do *ethos* institucional e na materialização das práticas quando da ação socialmente orientada.

Acrescentamos um elemento a mais nessa discussão ao enfatizarmos a cultura organizacional. Avançando na análise, acreditamos que a concretização do que foi preconizado pelos gestores participantes da nossa pesquisa faz com que seja preciso estender essa visão da realidade para além da gestão em si mesma. Deve-se penetrar na cultura organizacional, não apenas em contextos *meso*, mas disseminando-se institucionalmente. A condução estratégica é imprescindível, só que ela não pode se esquivar das lutas em face de resistências que, com certeza, serão percebidas no processo. E a cultura tem a particularidade de ser uma espécie de elo que une as demandas dos sujeitos – ou grupos de sujeitos – e tudo o que é formalmente definido na burocracia. Não por acaso, o elemento cultural está no meio do esquema proposto no Capítulo 4. Sua posição nas dinâmicas internas é altamente estratégica, porque a efervescência gerada desestabiliza a ordem e movimenta a institucionalização. Ademais, em momentos de maior legitimidade – estabilização –, a cultura organizacional também é proeminente, porque, como elo, contribui para conduzir a pressão gerada pela burocracia que caminha até o sujeito, compelindo-o a atuar desta e não daquela maneira e, conseqüentemente, garantindo recursividade. Uma prática pode estar formalmente incorporada, mas se não está introjetada no *ethos* da instituição sujeita-se a gerar comportamentos desviantes. O desvio pode não ser visto institucionalmente como ilegítimo quando não gera abalo na ordem interna, mas tem muitos ruídos que dificultam a recursividade por estar alheio ao formalismo e, assim, contar com altas chances de imprevisibilidade no decurso da ação.

Haja vista o que precede, à aceção sobre o profissional gestor de EaD acrescentamos o seu papel de agente com ferramentas privilegiadas capazes de gerar desestabilização estratégica da ordem. Atuando mormente sobre a cultura interna, ele pode incitar uma ebulição intraorganizacional que, galvanizando os sujeitos, movimenta o processo. Definindo-

se os objetivos estratégicos e racionalizando as ações, jungindo recursos materiais e condições impingidas pelo ambiente, o gestor incita desestabilizações que, justamente pela racionalização estratégica, tendem a circunscrever a movimentação interna dentro do que se espera. Define-se as prioridades, o conceito de qualidade, a alocação de verbas, o plano de ação, dentre outros. Não se pode desconsiderar, já o dissemos, a necessidade de estender essa compreensão teleológica da movimentação interna para os próprios agentes da universidade. A delimitação estratégica no PDI torna-se uma formalização vazia de significado quando não influi simbolicamente nos sujeitos. Queremos dizer que se pode definir a estratégia, mas se ela não é interpretada pelos agentes adequadamente, as chances de não concretização se recrudescem consideravelmente. A cultura organizacional está no fulcro, porque, quando o gestor atua sobre o *ethos*, tem-se, por um lado, uma pressão gerada sobre a burocracia para que, paulatinamente, comece a incorporar as práticas preconizadas; por outro lado, especialmente se estiver em harmonia com o aparato burocrático, a mesma cultura pesa sobre os sujeitos fazendo com que ajam desta e não daquela forma, além de tornar inócuos comportamentos desviantes ou contrários que não têm poder para abalar significativamente a ordem interna.

Diante disso, consideramos que é também por meio da cultura organizacional que se possa pensar em ações estratégicas no sentido de superar preconceito e resistência. A nossa maneira de explicar o fenômeno, enfatizando seu caráter dialético, demonstra que a luta entre contrários, muito embora seja o motor do processo, deve conduzir a novos períodos de estabilização. Para que a EaD atinja níveis formais e maior poder de resistência às pressões deve, evidentemente, superar a preconceito, adentrando no *ethos* das universidades para além dos níveis micro e *meso*. Tal forma de analisar o objeto, destacando a importância da cultura organizacional, é ratificada pelas respostas dos gestores, tendo em vista que, ao questionarmos sobre possíveis estratégias que contribuam para mitigar o preconceito constatamos que as ações de capacitação/formação, juntamente com ações voltadas à reflexão sobre a experiência e divulgação de práticas aparecem em mais respostas. Logo em seguida, tem-se os esforços dedicados à inserção da EaD no aparato burocrático. Interpretamos esses dados reforçando o argumento de que, para atingir níveis formais e de maior cristalização das atividades, passa-se – ou esbarra-se –, inevitavelmente, pelo *ethos* das instituições.

**Tabela 6.5** – Estratégias adotadas pelas universidades com vistas a mitigar preconceito ou resistência de acordo com os gestores.

<b>Estratégias para mitigar preconceito ou resistência (visão dos gestores)</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Capacitação de docentes e funcionários no geral	11
Repensar as práticas, preconceitos e experiências a partir das necessidades e vivências durante a pandemia	8
Divulgação das práticas, resultados e experiências de EaD à comunidade a fim de quebrar preconceitos e mudar a cultura organizacional	8
Regulamentação e inserção da EaD no aparato burocrático institucional	6
Investimento em tecnologia, infraestrutura, melhorias no AVA, materiais didáticos, etc.	2
Integração entre EaD e presencial, bem como estímulo à educação híbrida	2

Fonte: Autoria própria.

Inferimos que, sendo fundamental no processo de institucionalização, o agir estratégico não pode prescindir de certa preocupação direcionada à cultura organizacional. Quanto mais as ações estiverem simbolicamente restritas a contextos micro e *meso*, tanto maior será a dificuldade de se pensar numa incorporação realmente orgânica. O gestor está à frente de ações que têm alto potencial de conduzir estrategicamente as desestabilizações da ordem, levando o processo para caminhos racionalmente definidos. É importante, para além disso, que a visão sobre a realidade se estenda à cultura interna, porque as ações formalizadas em documentos normativos, por exemplo, serão materializadas em conjunto com o movimento institucional. Movimento este que é, fundamentalmente, humano, pois estamos falando de aglomerados de indivíduos que, atribuindo sentido ao seu agir, agem dentro de um contexto histórico-social. Assim sendo, o *ethos* organizacional tem um posicionamento estratégico nas dinâmicas das universidades. Atitudes que visem à burocratização devem ser sempre acompanhadas de outras tantas que busquem disseminar boas práticas em EaD como formações e capacitações para o bom uso das TDIC, criação de espaços para compartilhamento de experiências que incluam profissionais não atuantes na EaD etc.

Nessa perspectiva, a incorporação orgânica tem que ver com a superação dos preconceitos e com uma apreensão das imbricações entre as modalidades que culmina, cada vez mais, em cenários híbridos. Para que a resistência seja sobrepujada, não deve haver amplo desconhecimento, entre os docentes e profissionais que fazem parte das

universidades, a respeito do que representa, em verdade, a EaD. Estando a cultura organizacional alheia às principais práticas na modalidade, parte significativa das ações estratégicas tende ao fracasso. Durante as entrevistas, corroboramos que, de modo recorrente, a resistência perante a EaD está fortemente relacionada ao desconhecimento. Muitos docentes relatam, inclusive, que sujeitos contrários à modalidade modificaram sua visão quando tiveram uma experiência em algum curso a distância. Os gestores, no questionário, também nos trazem dados similares, considerando-se que, ao questioná-los sobre os principais motivos referentes à resistência para com a EaD, o desconhecimento, o preconceito arraigado na sociedade e o medo da inovação apareceram na maioria das respostas, conforme Tabela 6.6.

**Tabela 6.6** – Principais motivos relacionados ao preconceito/resistência para com a EaD de acordo com os gestores.

<b>Motivos do preconceito/resistência para com a EaD</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Desconhecimento sobre a EaD em geral, inclusive sobre seu funcionamento na instituição	18
Preconceito geral arraigado na sociedade e nos docentes com relação à EaD	7
Medo da inovação	4
EaD como tentativa de privatizar as instituições federais ou suprimir os cursos presenciais	3
Falta de regulamentação adequada	2
Receio da substituição dos professores por tecnologias (para 2 docentes)	2
Desigualdade de acesso na região atendida	2
Receio de fraudes nas avaliações a distância ou desconhecimento sobre processos de avaliação na EaD	2
Falta de formação voltada às tecnologias	2
Cultura organizacional	1
Inclusão de recursos em matriz orçamentária própria	1
Necessidade de institucionalização	1
Necessidade de criação de projeto específico para os cursos a distância	1
Receio de docentes por não dominarem as ferramentas e tecnologias digitais	1
Falta de infraestrutura tecnológica	1
Dificuldades na elaboração de materiais de qualidade para a EaD	1

Receio de perda da interação com os alunos	1
Baixa remuneração de docentes e tutores na EaD	1
Preconceito já atrelado às licenciaturas (foco principal da UAB)	1
Marginalização da EaD na instituição	1
Receio do registro das atividades e do controle que podem ser exercidos pelas tecnologias	1
Manifestação institucional contrária à EaD em seu início que vem sendo paulatinamente superada	1

Fonte: Autoria própria.

Reforçamos que a superação dos preconceitos é uma atitude que concerne ao *ethos* institucional. Não acreditamos que exista uma ação única e global que possa solucionar o problema nas variadas universidades. Cada instituição tem sua realidade histórico-social, de tal forma que a gestão estratégica deve partir das especificidades institucionais sem perder de vista, é claro, as intersecções com o campo. Se não podemos simplesmente propor uma solução cabal, dada a complexidade do fenômeno, isso não significa que estejamos desatentos quanto às possibilidades de reflexões que nos auxiliem na compreensão do objeto e, conseqüentemente, contribuam para o avanço no processo de construção de cenários cada vez mais híbridos. Ponto de partida nessa seara é, na forma como entendemos, a separação necessária entre Sistema UAB e EaD. Enquanto houver uma interpretação equivocada da realidade que apreende as duas coisas como sinônimas, ter-se-á vários obstáculos no processo de incorporação orgânica, como discutimos. Dessa maneira, propomos, para finalizar este capítulo, um ensaio sobre o tema. Acreditamos que a distinção feita recentemente entre EaD e Ensino Remoto desvela, antes de mais, essa confusão interpretativa que assume uma experiência histórica e socialmente delimitada como se fosse a modalidade enquanto conceito. Por outros termos, confunde-se aquilo que se dá *a posteriori* com aquilo que, ao contrário, se mostra como universal e necessário. Seguimos nesse debate na próxima seção.

## **6.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: ensaio visando à superação do Sistema UAB enquanto sinônimo da modalidade a distância**

Prestamos nossa contribuição ao fenômeno com uma análise que tenta retomar os fundamentos do conceito de EaD, superando os equívocos que vinculam a modalidade ao

Sistema UAB como se fossem inseparáveis. Esta última seção do capítulo, de caráter mais ensaístico, traz nossa proposição para o entendimento do que se convencionou chamar de Ensino Remoto (RE). As tentativas mais recentes de distinção entre as práticas emergenciais oriundas do período pandêmico e a EaD parecem-nos demonstrar como a visão dos sujeitos, em especial no Brasil, tomam um modelo que é histórica e socialmente demarcado como se fosse universal e necessário. Os leitores e leitoras verão, nas próximas páginas, que nossa análise é, em certo sentido, radical e resgata uma definição teórico-conceitual que consideramos mais rigorosa. Acreditamos ser importante refletir de maneira crítica sobre as atuais circunstâncias. Porque o fenômeno dialético que tende a levar a cenários híbridos é sempre humano. Depende da interpretação que fazemos das micro e macroestruturas. Não é, pois, movido por uma força supersensível exterior às condições humanas. Ao contrário, a hibridização é um processo precisamente histórico e que, como tal, deve ser construído pelos agentes. Posto isso, partimos da nossa interpretação da realidade a fim de propor uma análise sobre o que é, de fato, a EaD e como ela não deve ser confundida com o Sistema UAB ou com qualquer outra materialização que se dá apenas *a priori*.

#### **6.5.1 Por que se criou uma separação entre Educação a Distância e Ensino Remoto?**

Longe de querer esgotar as querelas atinentes às distinções estabelecidas entre ER e EaD, resumimos algumas delas que são importantes para entendermos os argumentos subsequentes. De um lado, profissionais que tinham preconceito com relação à qualidade dos cursos a distância recusaram-se a ceder a essa modalidade. Também houve aqueles que, por desconhecimento ou despreparo, reconheceram que não seria possível lançar mão da EaD a contento, dada a urgência que o cenário imprimia. Por outro lado, profissionais que trabalhavam e atuavam em prol da modalidade há anos logo perceberam que as medidas aligeiradas tenderiam a experiências malsucedidas. Isso poderia, por si só, intensificar o preconceito, fazendo com que muitos sujeitos, com visões equivocadas, assumissem que, de fato, a EaD possuísse uma espécie de pecha intrínseca. Seja qual for a justificativa, optou-se por estabelecer uma cisão entre o que foi e está sendo vivenciado em meio à pandemia e tudo aquilo que a antecede. Isto é, o Ensino Remoto passou a ser visto como uma experiência emergencial que, devido às suas características e circunstâncias, deveria ser distinguido da EaD e de outras práticas anteriores.

O problema, acreditamos, é que as tentativas de separar a realidade, chegando também ao debate acadêmico, acabaram por extrapolar as justificativas iniciais. Começou-se, dentre outras coisas, a criar uma visão idealizada, de modo que os conceitos, em sua abstração, carregaram-se de um conteúdo valorativo que se pretende *apriorístico*, mas que, a bem dizer, só pode se dar *a posteriori*. Confundiu-se, talvez em termos kantianos, juízo analítico e juízo sintético. Quer dizer que os predicados que não estão contidos no objeto, mas são a ele relacionados, passaram a ser vistos como universais e necessários, criando um caráter indissociável entre objeto e predicado quando, na verdade, essa associação só pode se dar pela empiria – como diremos mais à frente. Ao fim e ao cabo, EaD e ER tornaram-se inerentemente bons ou ruins, pelo simples nome que carregam, sendo que, ao retomar fundamentos conceituais, verificamos que os principais argumentos que justificam a cisão mostram-se insustentáveis ou em demasia fragilizados. A rigor, defendemos que o ER, se quer manter a demarcação das práticas aligeiradas e emergenciais recentes, é uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD. O fato de ser bom ou ruim não tem relação necessária com o conceito em sua abstração, mas sim com as formas em que ele é materializado em casos particulares. Logo, a qualidade deve ser analisada *a posteriori*, e não nas terminologias adotadas. Aprofundaremos isso nas próximas páginas.

### **6.5.2 Definições conceituais sobre Educação a Distância**

Avaliamos como legítima a tentativa de separação feita por diversos profissionais e pesquisadores que atuam na EaD ou estudam a modalidade, colimando evidenciar que as ações emergenciais, sem o devido preparo e infraestrutura, devem ser separadas daquilo que, há décadas, defende-se como cursos a distância de qualidade. No entanto, a discussão tem tomado grandes proporções e gerado muitos equívocos. Para aclarar as coisas e delinear nosso argumento, começemos com definições conceituais que, ao longo destas páginas, serão sempre acompanhadas de comentários e problematizações. Vejamos que, na legislação mais atual (BRASIL, 2017b, *online*), a EaD é definida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Desde logo é preciso deslindar que, para nós, o fato de ser concebida, na legislação brasileira, como modalidade regulamentada já circunscreve a EaD dentro de uma concepção mais específica. A exigência de pessoal qualificado e políticas de acesso, além de acompanhamento e avaliação compatíveis, determina uma configuração de cursos a distância que, como a história nos mostra, desenvolveu-se sobretudo pelas experiências que foram acontecendo nas últimas décadas no Brasil. O Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), por exemplo, prepara a legislação para o que viriam a ser, posteriormente, os editais de financiamento no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mas como podemos observar em Moore e Kearsley (2007), as primeiras propostas educacionais mais robustas na história da EaD surgem por correspondência e se direcionam, dentre outras coisas, a cursos profissionalizantes. Isso significa que a definição enquanto modalidade na LDB (BRASIL, 1996) é, no caso brasileiro, uma construção histórica e tem que ver com o desejo de organizar uma universidade aberta nos moldes daquelas europeias para oferecer acesso a grupos socialmente excluídos da educação presencial (COSTA; PIMENTEL, 2009; COSTA, 2012). Diante disso, é inegável que a EaD mostra-se, em seu desenvolvimento, propícia a ideais como a democratização. Até porque a flexibilidade quanto ao tempo e ao espaço, especificidades intrínsecas, propiciam formação a estratos historicamente marginalizados. No entanto, tem-se, aí, já um juízo de valor que conceitualmente obnubila as características realmente universais e necessárias de cursos e experiências educacionais a distância.

Na tentativa de retomar aquilo que pode definir a EaD, sem desvios valorativos e enquanto conceito, ou seja, *a priori*, reconhecemos que a literatura nos apresenta multifacetadas acepções que dão maior ou menor importância a alguma característica. Porém, subtraindo as interferências decorrentes da materialização do uso à delimitação teórica o mais universal e necessária possível, chegamos, sobretudo com base em Moore e Kearsley (2007), àquelas especificidades que definem a EaD, independentemente de sua aplicação ou da experiência em que é adotada: docentes e discentes distantes no tempo e/ou no espaço, dependendo de tecnologias que viabilizem a interação pedagógica. Vê-se, nesse sentido, a importância do aparato tecnológico como mediador do processo. Sabemos que o ensino-aprendizagem, em qualquer modalidade, conta, historicamente, com mediação de tecnologias, se entendemos estas num sentido amplo, o que inclui, por exemplo, o quadro negro, o livro, o caderno, a escrita e outros. Assim, para que exista educação – e, aqui,



limitamo-nos à análise daquela formal –, pressupõe-se, por praxe, recursos tecnológicos – analógicos e/ou digitais – que medeiam o processo. Por dedução, resta à EaD, como característica *sui generis*, a separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos envolvidos na interação pedagógica.

Na medida em que estamos tratando, mais precisamente, do processo educacional com organização e intencionalidade – educação formal<sup>57</sup> ou não-formal –, excluir-se-ia dessa definição aquela educação que, apesar de realizada a distância, prescinde de objetivos pedagógicos e de um agente (que ensina e/ou media) que, em sua ação, intenciona incidir sobre outro agente<sup>58</sup> (que aprende). Ser democrática, possuir qualidade, contar com infraestrutura adequada, ter profissionais devidamente preparados, resultar de planejamento com equipe multidisciplinar etc. são características cientificamente mensuráveis *a posteriori*, isto é, depois da materialização da prática. Assumir que a EaD, a título de exemplo, *necessariamente* democratiza o acesso, significa defendê-la numa perspectiva já delimitada e, por isso mesmo, esquecer-se das variações que ocorrem quando da experiência empiricamente observável.

A definição supradita é, em certo sentido, polêmica, porque retoma a centralidade naquilo que, como Saldanha (2020) destaca, seria o problema e não a solução; quer dizer, a distância geográfica – mas também temporal. Hoje, por exemplo, existem possibilidades tecnológicas que permitem superar muitas das limitações que a EaD possuía há décadas ou séculos. Autores como Tori (2017) problematizam, inclusive, o termo “a distância”, demonstrando as imprecisões e os enfoques equivocados que ele supõe. Moore e Kearsley (2007), por seu turno, demonstram, por meio da teoria da distância transacional, que cursos a distância envolvem preocupação com a estrutura, a autonomia e o diálogo do processo educacional, visando mitigar os ruídos que eventualmente existem entre emissão e recepção no contexto da EaD. Isso significa que enfatizar, no conceito, a separação espacial e temporal parece retroceder e se olvidar de muitos dos debates estabelecidos até então – de certa forma, nosso ensaio se interessa por isso mesmo. Defendemos nosso argumento ao evocar a

<sup>57</sup> Inclusive, conceituar a EaD pode ser um esforço que está para além da educação formal ou não-formal. Embora consideremos essa discussão relevante, não a faremos nestas páginas.

<sup>58</sup> Sim, o estudante também é um agente, porque os indivíduos não são tábulas rasas, que chegam à escola como recipientes vazios. Professores e alunos agem reciprocamente, numa relação dialética, como Freire (1994) discute.

distinção que, para nós, deve ser feita entre “presença” e “proximidade”. O fato de estarem geográfica e temporalmente dispersos nada tem que ver com ausência no ensino-aprendizagem. Da mesma forma que compartilhar um mesmo espaço físico na sala de aula tradicional não garante, *per se*, proximidade entre os envolvidos<sup>59</sup>.

Especialmente hoje, devido aos avanços tecnológicos, a distância espacial e temporal não é, necessariamente, um problema para a aprendizagem<sup>60</sup>. Ela apenas demarca uma característica *sui generis* que individualiza a EaD em comparação com a educação presencial sem determinar os elementos *a posteriori*, como a qualidade. A objeção a essa ideia pode estar na contribuição que esses comparativos trazem às dicotomias. Nós defendemos que as discussões devem caminhar rumo à superação entre as dualidades, sobretudo num contexto em que o *online* e o *off-line* se apresentam, cada vez mais, imbricados. Porém, tais degraus ainda não foram galgados e EaD e educação presencial não dissolveram completamente suas barreiras. As distinções persistem, e reafirmar isso é indicar que os debates não devem se arrefecer. Mesmo que a separação no tempo e/ou no espaço não seja, atualmente, um necessário problema para a aprendizagem, ela ainda marca a EaD em suas características universais e necessárias que a distam da educação presencial. Esquecer-se disso é pressupor que a realidade concreta já atingiu o que, no momento, constitui-se mais como vislumbre – e aqui estamos nos referindo à orientação para um processo educacional cada vez mais híbrido, conforme discutiremos no Capítulo 7.

### 6.5.3 Definições conceituais sobre Ensino Remoto

Seguindo na discussão conceitual, Moreira e Schlemmer (2020) desenvolvem uma reflexão teórica que distingue algumas das principais terminologias usadas hodiernamente. Os autores separam Ensino a Distância de Educação a Distância. A diferença precípua estaria no caráter conteudista do primeiro, centrado na transmissão e na comunicação unidirecional; enquanto a segunda, com proeminência no fim da década de 1990 e apoiando-se

<sup>59</sup> Para um debate mais aprofundado sobre “presença” e “proximidade”, recomendamos o texto de Mill e Valle (2014).

<sup>60</sup> Destaca-se a expressão “necessariamente”, porque outros tantos fatores, como aqueles sociais e econômicos, podem gerar entraves que tornam a distância geográfica um problema. Mas tal aspecto não é exclusividade da EaD, posto que a educação, de modo geral, relaciona-se ao contexto social.

especialmente nas tecnologias digitais, orienta-se pela centralização na aprendizagem, proporcionando autonomia aos estudantes e lançando mão de recursos tecnológicos de comunicação e interação em rede que viabilizam o trabalho colaborativo e a interatividade. Com efeito, os termos “ensino” e “educação” denotam enfoques dessemelhantes, que têm implicações significativas. Só que o problema dessa análise diz respeito a atribuir toda a crítica ao processo educacional conteudista e unidirecional às limitações sobretudo tecnológicas das primeiras experiências de EaD que inviabilizavam uma aprendizagem em rede. Se assim o fosse, a educação, independentemente da modalidade, ainda não estaria enredada em diatribes voltados precisamente a sobrepujar seu caráter tradicionalista, que persiste malgrado as concepções filosóficas e epistemológicas, além das tecnologias e metodologias que instrumentalizam a prática docente e vislumbram caminhos possíveis para um ensino-aprendizagem mais alinhado às práticas humanistas, construtivistas, interacionistas, ativas etc. Os desenvolvimentos tecnológico e filosófico se apresentam como *possibilidade*, e nunca como *determinação*. Moreira e Schlemmer (2020) reconhecem que, ainda hoje, existem práticas de instituições que reproduzem o que chamam de Ensino a Distância, no qual recursos como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se tornam repositórios, e o processo educacional se assenta na transmissão e na comunicação unidirecional.

Nesse sentido, o ER estaria mais próximo dessas práticas conteudistas, porque há uma transposição do ensino presencial físico para os meios digitais. Isso incluiria, portanto, o foco nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. “O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). Para os autores, diferentemente da EaD, o ER não criaria um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim um acesso emergencial e circunstancial com vistas a atender às exigências do período de crise. Essa definição, porém, imputa à educação presencial uma orientação invariavelmente conteudista, porque o seu foco no conteúdo seria transposto para os meios digitais.

Como já se discute em âmbito educacional, o problema do conteudismo não tem que ver tão somente com o emprego de alguma tecnologia ou com o uso – ou não – da internet. A educação bancária, tão criticada por Freire (1994), relaciona-se, para além doutras coisas, à estrutura social opressora que visa à manutenção do *status quo*. O desafio de superação de uma prática centrada nos conteúdos, com foco nas informações, unidirecional e transmissiva é algo que tanto concerne à EaD como à educação presencial. A transposição daquilo que,

filosoficamente, é considerado equivocada na sala de aula física para outro modelo mediado pelas tecnologias não é exclusividade do que se chama de ER. Da mesma forma que o rompimento de uma educação conteudista não é possibilidade somente de um ensino-aprendizagem a distância. As práticas podem ser opressoras ou emancipatórias; arcaicas ou inovadoras, independentemente do espaço em que se realizem.

Para aprofundar na acepção do que, neste ensaio, estamos entendendo como aquilo que se convencionou chamar ER, recorreremos ao texto de Hodges et al. (2020, *online*) tido como um dos expoentes na definição largamente empregada nos dois últimos anos.

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning".

Apesar de “Ensino Remoto” não ser a única expressão usada para definir as respostas educacionais ao período de crise, ela tem sido muito recorrente (SALDANHA, 2020), com especial atenção na literatura brasileira. Para Moreira e Schlemmer (2020), o termo “remoto” representa distanciamento geográfico. O ER constitui-se, então, como ensino ou aula em que há distância no espaço entre professores e alunos. Ele tem sido adotado “nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8-9). No entendimento de Saviani (2020, p. 5), o ER é posto como “substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita”. Basicamente, a ideia defendida é a de que, durante um período de crise, faz-se a transposição de processos educacionais não concebidos para serem integralmente a distância para o formato remoto, mediado por tecnologias. Não há o mesmo preparo ou planejamento que haveria na EaD ou na aprendizagem online (MOREIRA; SCLEMMER, 2020; HODGES et al., 2020; BUNIOTTI; GOMES, 2021; CASTRO; QUEIROZ, 2020; SALDANHA, 2020; ALVES, 2020). Como citam Hodges et al. (2020), existem outras experiências em países cujas situações políticas, sanitárias ou outras compeliram à interrupção das aulas presenciais que

foram retomadas emergencialmente de maneira remota. Trata-se, pois, de um formato assumidamente temporário, uma vez que o processo educacional voltaria, em tese, às suas condições anteriores assim que terminada a crise.

Não obstante, numa perspectiva antropológica e sociológica, será mesmo que podemos falar em volta à “normalidade”? As experiências humanas, principalmente em períodos de crise, ressignificam práticas, visões de mundo, preconceitos, valores, símbolos etc. E nossa crítica ao texto de Hodges et al. (2020) atinge precisamente a cisão que os autores fazem ao definirem que as vivências durante o ER, supostamente distintas da EaD ou da aprendizagem online, devem servir especialmente ao preparo para as instituições reagirem de forma adequada a outras crises que porventura podem – e muito provavelmente devem – acontecer nas próximas décadas. Se tudo o que nós, educadores, pesquisadores, alunos e profissionais da educação no geral aprendermos durante o período pandêmico se resumir ao preparo para a espera de novas crises, muito provavelmente será porque não nos debruçamos de forma crítica perante problemas sobretudo estruturais da sociedade. Devemos, para além disso, refletir sobre nossas práticas do cotidiano; sobre o nosso fazer pedagógico. Ora, preocupa-nos, nessa tentativa de diferenciar ER e EaD, como se fossem coisas diametralmente distintas, o fato de que as experiências podem não promover reflexões, fazendo com que, quando do retorno à “normalidade”, voltemos aos mesmos equívocos, circunscritos pelos mesmos problemas sociais de outrora. Não é possível, em face de uma crise tão grave e profunda, que saíamos incólumes.

Em todo o caso e sem perder de vista a proposta de definição conceitual desta parte do texto, concordamos que o teor emergencial das atividades exercidas durante a pandemia é importante. Como Moreira e Schlemmer (2020) evidenciam, a educação em tempos de crise inclui outros exemplos apoiados em tecnologias diversas, como o rádio, a TV e a correspondência. Ora, o que é fundamental, na forma como analisamos, é que a observação atenta do que se tem chamado de ER constata que há distanciamento geográfico e uso de recursos tecnológicos que medeiam a interação pedagógica. Com a internet, a distância no tempo também acontece, porque, ao menos no Brasil, várias instituições têm adotado plataformas como Moodle e Classroom para interação assíncrona.

Evidentemente, o que se chama de ER fez com que profissionais, talvez sem experiência, preparo e infraestrutura, adequassem emergencialmente suas atividades presenciais ao modelo virtual. Tem-se, portanto, uma série de consequências que podem ser

prejudiciais, uma vez que não há, muitas vezes, a criação de todo um ecossistema pensado e desenvolvido especificamente para explorar as potencialidades da EaD. Mas isso é algo que só pode ser observado cientificamente após a materialização do uso em cada experiência. Nada impede que um professor, ante as exigências impostas pela pandemia, recorra à formação, utilize recursos mais acessíveis e procure alinhar suas atividades às características de uma educação mais ativa, *online*, participativa etc. Da mesma forma que um docente da EaD, atuando num curso reconhecido legalmente como modalidade, pode repetir o que se considera como problemas da sala de aula presencial. Uma educação, repetimos, pode ser boa ou ruim, opressora ou libertadora, conteudista ou interacionista. Os ideais que conduzem as práticas não modificam o fato de que estamos sempre falando de *educação*. Até porque a orientação que define o processo educacional, levando-nos à reflexão filosófica, incorre em antinomias. Quer dizer, a ciência pode demonstrar as consequências, mas avaliar se estas estão ou não adequadas àquilo tido como bom ou ruim é processo de atribuição de juízo de valor, inextrincável se nos atermos unicamente ao debate científico. Portanto, entendemos que, partindo daquilo que é realmente universal e necessário na definição do conceito, o ER nada mais é do que uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD, com o qualificativo “emergencial” que, quiçá, justificaria sua peculiaridade em razão de circunstâncias histórico-sociais bem específicas.

#### **6.5.4 Problematizando a distinção entre Educação a Distância e Ensino Remoto**

Partindo-nos do que precede, problematizamos a distinção que tem sido feita em tempos de pandemia. Nesta seção, recorreremos a algumas das principais teses defendidas com vistas a apresentar antíteses que perfazem nosso ponto de vista, qual seja, que o ER nada mais é do que uma das configurações possíveis para tudo aquilo que chamamos de EaD. Bozkurt e Sharma (2020 *apud* SCHWETZ et al. 2021) afirmam que uma das diferenças fundamentais refere-se ao envolvimento dos alunos. No caso da EaD, os estudantes optam por essa modalidade, considerando-a como alternativa flexível para a educação presencial, enquanto no ER tem-se uma imposição devido às circunstâncias emergenciais. Essa característica como fator de distinção é, em nosso entendimento, bastante frágil, pois desconsidera toda a contribuição crítica da sociologia bourdieusiana. De acordo com Bourdieu (2014, p. 194):

[...] mecanismo de eliminação adiada, a composição das oportunidades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar; isto é, numa desigualdade de “nível” ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino.

Analisando o caso francês, Bourdieu (2014) mostra que a democratização da educação básica não extingue a autoeliminação, haja vista a desigualdade de acesso ao ensino superior a depender do estabelecimento escolar ou do estrato social de origem. Isso quer dizer que a ampliação do acesso à escola apenas adia aquele tipo de exclusão que se baseia num fator também subjetivo, qual seja, a violência simbólica introjetada que se transfigura numa sensação de incapacidade. O aluno oriundo de classes sociais mais baixas, relegado a um tipo bem específico de instituição escolar – no caso brasileiro, à educação pública por vezes precária –, vê-se em face de opções socialmente preestabelecidas que limitam suas escolhas, mas que ele interpreta como se fossem possibilidades correlacionadas às suas capacidades individuais. Embora faltem, neste ensaio, comprovações empíricas que sustentem nossas hipóteses, uma dedução lógica da teoria bourdieusiana nos permite conjecturar que a já conhecida disseminação de uma EaD de qualidade duvidosa presta seu papel na ordem das coisas ao contribuir para delimitar a distribuição dos estudantes que concluem o ensino médio a depender da instituição e classe social de origem<sup>61</sup>. Isto é, assumir uma definição que, como um dos predicados fundantes, afirma que a EaD representa oportunidade de escolha, ao contrário do ER, é basear-se numa visão acrítica da realidade, em que os alunos teriam total autonomia para escolherem seus cursos e suas universidades. Na prática, elementos como prestígio da profissão escolhida, concorrência entre as vagas, valor da mensalidade, tempo do curso, características do modelo educacional adotado etc. são os pilares que, frequentemente, impõem as opções – sempre limitadas – que um candidato possui ao cogitar o ingresso no ensino superior. Opções estas que, como dito, relacionam-se à classe social e, por conseguinte, à instituição escolar de origem.

Além disso, as qualidades que são tidas como inerentes à EaD, motivo pelo qual ela se distanciaria do que se chama de ER, têm forte relação com o modelo que o Sistema UAB

<sup>61</sup> A EaD não deve ser vista como mero receptáculo de “resíduos escolares”, para falarmos em termos bourdieusianos. Contudo, as características de cada proposta de curso a distância – como em qualquer modalidade – contribuem para a imposição das opções que o aluno têm a depender da classe e estrato social de origem.

contribuiu para instaurar. Existem, é claro, outros tantos fatores que influem na construção de uma visão bem específica de cursos a distância. Em todo o caso, afirmamos que isso gera uma interpretação equivocada que assume a modalidade, enquanto organização do processo educacional e uso de tecnologias, como carregada de um conteúdo valorativo intrínseco, como se fosse, por si mesma e sem a ação humana, boa ou ruim. Queremos dizer com isso que a educação, presencial ou a distância, pode envolver maior ou menor planejamento; contar com infraestrutura robusta ou precária; orientar-se pelo rompimento ou pela manutenção do *status quo*; servir aos ideais dos dominantes ou dos dominados; ser democrática ou excludente; contar com pessoal qualificado ou sem formação adequada; etc. Tudo isso tem que ver com a sua materialização, saindo-se do plano conceitual a fim de culminar numa proposta histórica e socialmente circunscrita. Não estamos, obviamente, advogando uma neutralidade que invalide a filosofia ou quaisquer que sejam as concepções que sustentam as práticas educacionais. Todavia, o fato de possuir variadas intenções que entreveem e balizam objetivos a serem atingidos não desfigura aquilo que, nestas páginas, estamos chamando de *educação* ou, especificamente, de EaD. Esta apreendida como conceito, com as especificidades *sui generis* que vinculam, necessária e universalmente, predicado e objeto sem o que advém unicamente da empiria.

Que fique clara a nossa defesa, nestas páginas, de uma apreensão mais conceitual e em oposição às finalidades últimas que se manifestam empiricamente. O que não quer dizer, certamente, que estejamos desconsiderando a importância das intenções políticas, éticas, filosóficas e outras que subjazem à prática educacional. Nosso argumento, a bem dizer, direciona-se a demonstrar que assumir a EaD como intrinsecamente estruturada, com pessoal capacitado, com infraestrutura adequada, com ideais democráticos, dentre outras qualidades é pretender um juízo apriorístico que, em verdade, não concerne à definição conceitual tomada isoladamente sem a ação ou a relação com o humano e com a sociedade; ou seja, sem a materialização no processo de agência, posto que se trata de um juízo que só é possível *a posteriori*. Não ignoramos que, no desenvolvimento histórico, há uma confluência entre meios e fins. Também não estamos afirmando que inexista, na agência dos sujeitos, uma associação bastante estreita entre conceito de EaD e sua efetiva materialização. Pois se não houvesse esse equívoco conceitual este ensaio seria irrelevante.

Porém, acreditamos que é fundamental resgatar uma definição teórico-conceitual mais rigorosa. Isso tende a evitar confusões recorrentes, como tomar a EaD como



inerentemente boa ou ruim, democrática ou opressora. Também pode auxiliar na reflexão aprofundada e crítica entre os profissionais e sujeitos que vivenciaram experiências no que se chama de ER, com vistas a romper paradigmas, diminuir preconceitos e refletir sobre a importância, o papel, os limites e os desafios que perfilam as propostas de cursos a distância no Brasil ao longo especialmente das últimas décadas. Essa visão mais rigorosa e, em certo sentido, radical do conceito, pode ser justificada pela teoria da curvatura da vara. Ao citar Lênin, Saviani (1989, p. 48-49) afirma que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. Retomamos uma definição teórico-conceitual mais abstrata e “pura”, retirando, tanto quanto possível, as interferências valorativas no sentido de evidenciar que as distinções entre as realidades feitas durante o período pandêmico podem ser contraproducentes. Ensinar de maneira remota é, em nossa percepção, uma forma de fazer EaD. O fundamento que define o conceito é sempre o mesmo: sujeitos separados no tempo e/ou no espaço, conectados por tecnologias que viabilizam a interação pedagógica.

#### **6.5.5 O problema da inversão entre meios e fins**

A partir da definição que, como compreendemos, contém o que é universal e necessário na EaD, percebemos a modalidade, enquanto organização do processo educacional, muito mais como meio do que como finalidade em si mesma – o fim de um processo educacional formal seria a concretização de objetivos pedagógicos, e o modo de se chegar a isso pode variar. Decerto, as características inerentes tornam-na mais propícia a determinado uso – o que não desconsideramos em nenhuma hipótese. Entretanto, nada é capaz de garantir, *a priori*, que a EaD, como organização do processo e uso de técnica e tecnologia, leve a resultados invariáveis e predefinidos, ou seja, leve necessariamente a uma educação boa ou ruim, independentemente da conexão com a realidade histórico-social e do próprio juízo de valor que submete a experiência à valoração. No intuito de sustentar essa proposição, recorreremos às discussões weberianas. De acordo com Sell (2011), toda ação humana, na sociologia de Weber, pressupõe alguma técnica. Esta sendo entendida como a soma dos meios empregados na consecução de uma atividade qualquer. Tomando emprestadas as palavras de Sell (2011, p. 566, grifo nosso), temos que:

Examinada nos seus pressupostos lógicos, resulta claro que a definição weberiana de técnica emprega dois conceitos-chave para sua elaboração: as categorias de meio (*Mittel*) e de fim ou objetivo (*Zweck*). Ao empregá-las, Weber utiliza o “objetivo” como polo negativo (ou seja, o âmbito técnico define-se por uma relação de oposição ao fim), embora ele seja fundamental na definição, pois representa o contexto maior sem o qual a ideia de técnica não se explica (porque o problema da utilização dos meios só se coloca em função dos objetivos a serem atingidos). *No entanto, é a categoria de “meio” que constitui o elemento positivo, ou seja, é nesse aspecto que repousa a natureza exclusiva e própria da técnica.*

A técnica, em Weber, diz respeito aos meios empregados na ação socialmente orientada, opondo-se às finalidades que determinam o seu uso. O que a define é, portanto, sua especificidade enquanto “meio”. Só que o artefato deve ser cientificamente analisado mediante o sentido que o agir proporciona à sua produção e utilização (WEBER, 1994). Percebe-se, assim sendo, uma relação importante entre meio e fim. Porque este torna aquele compreensível ao pesquisador, que busca, no sentido subjetivo da ação socialmente orientada, apreender o próprio sentido da técnica para o agente. Entendemos, com isso, que o artefato tecnológico, em si mesmo, não produz efeito empiricamente observável quando tomado isoladamente sem qualquer relação com o ser humano numa situação histórica e socialmente circunscrita. Logo, a técnica é também – mas não somente isso – a soma dos meios empregados para que se atinja uma determinada finalidade. Mas ela não age sozinha, sem interferência ou relação com o humano. Essa análise se estende à EaD. Enquanto organização do processo educacional ela pode atender a múltiplos objetivos. Tomada única e exclusivamente sob um olhar conceitual, a EaD não produz esses efeitos que viabilizam a compreensão científica maior capazes de gerar elementos para atribuição de juízo de valor. Diferenciá-la do que se chama de ER alicerçando-se na materialização do uso, a saber, na empiria, é, precisamente, ir além do conceito em sua abstração e analisar casos particulares, que não são invariáveis. Como dissemos, se se deduz dessas manifestações empíricas aquilo que é necessário e universal tanto ao ER quanto à EaD, enquanto conceitos puros, resta: separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos e uso de tecnologias que possibilitam a interação pedagógica.

Em que pesem essas considerações, existe, nessa análise, um aspecto complexo que precisa ser destacado. Se a técnica, para Weber (1994), concerne à soma dos meios usados na ação humana, não quer dizer que meios e fins estejam invariavelmente separados na materialização do agir. Sell (2011) afirma que, num sentido amplo, a racionalização técnica

também é compreendida por Weber como contínuo processo de tecnificação da vida social. A modernidade é, então, marcada por um incessante processo de racionalização das condutas, em que se exclui, por exemplo, o caráter mais humano e imprevisível das relações em sociedade. Exemplo cabal disso é a organização técnica do trabalho, que divide as atividades e determina as funções dos trabalhadores de maneira bastante rígida e cientificamente orientada, visando à persecução de lucro e à diminuição dos gastos. Essa constante tecnificação da vida subverte a ordem social e tem, com corolário, uma espécie de inversão entre meios e fins. Na análise sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo, Weber (2013) nos mostra que, inicialmente, a conduta religiosa determinava um modo de viver ascético, em que a busca pelo sucesso no trabalho intramundano se alinhava à teologia da predestinação. O protestante, implicado na empresa capitalista moderna, via em seu sucesso a maior prova de que era um predestinado. Entretanto, “no processo de deslocamento das motivações religiosas, o trabalho ordenado deixou de ser um instrumento a serviço de metas religiosas para converter-se em fim imanente, que existe e subsiste por si mesmo” (SELL, 2011, p. 579). Torna-se, portanto, uma gaiola ou jaula de ferro, que pesa sobre todos aqueles que nascem dentro da ordem econômica capitalista orientada pela racionalização sobretudo técnica da vida.

Tal fenômeno é, por excelência, social e histórico, estando fortemente presente no contexto da EaD pública brasileira. Inicialmente vista como meio para atingir finalidades diversas, ela vai se coagulando dentro de um modelo mais específico e passa a inverter a ordem das coisas. Ao cristalizar-se devido, também, à interpretação que os sujeitos dela fazem, a EaD ganha vida própria e um modo de funcionamento particular que coloca os indivíduos a seu serviço, e não o contrário. São as pessoas que devem se ajustar às suas especificidades a fim de satisfazê-las. Existem condições fixas e predeterminadas que definem a modalidade dentro de um modo de organização que tem um invólucro supostamente universal e necessário, uma vez que, se a experiência não se enquadra nessa forma, torna-se uma variante como o que se tem chamado de ER. Se, em vez disso, os sujeitos acomodam-se a tais exigências, então podemos falar, de fato, em EaD. O principal problema, para nós, é a confusão que se estabelece na aparente vinculação *a priori* de certos predicados ao objeto que, na realidade, somente se unem a ele *a posteriori*. Noutros termos, a EaD, que está muito mais para meio que isoladamente e como conceito não produz seus efeitos empiricamente observáveis, torna-se empedernida dentro de um modelo que é histórica e socialmente

delimitado, mas que se pretende universal e necessário, impondo-se aos sujeitos como fim em si mesmo. Um exemplo do que estamos afirmando é o pressuposto democrático que perpassa cursos a distância e que, em muitas experiências brasileiras, precisa ser criticamente analisado. É escusado dizer que nem toda proposta nessa modalidade democratiza o acesso, posto que muitas precarizam e fomentam a desigualdade. Afinal, a racionalização técnica da EaD, bem como sua construção histórica, enquistando-a de valores que se fingem intrínsecos, faz com que ela ganhe vida própria. E isso não apenas cria visões turvas da realidade, mas também serve a interesses perversos, quando, para exemplificar, o capital usa da modalidade e se apoia em sua concepção idealizada para dissimular a precarização. Guiando-se pela produtividade e pela cristalização de valores tidos como imanentes, introduz-se uma construção ideológica cujos processos invertem a relação entre meios e fins.

Outrora, a prevalência de um agir racionalmente orientado sujeitava a técnica à persecução de fins definidos pelo agente. Tendo em vista que a modernidade prima pela “tecnificação”, em que a seleção dos meios mais adequados para atingir resultados previamente definidos no menor prazo e com máxima eficiência torna-se um imperativo, são os sujeitos que ficam à mercê da técnica. Como dissemos, a “tecnificação” da vida social passa a definir a lógica de funcionamento do mundo moderno (SELL, 2011). Noutras palavras, a tecnologia prevalece sobre o indivíduo, porque este se vê condicionado à racionalização técnica da existência. Em Marx e Engels (2007), isso poderia ser compreendido na relação entre humano-máquina. O capitalismo aliena o trabalhador, haja vista a dependência da maquinaria que o subjuga. A própria condição humana e, designadamente, o trabalho se tornam reificados. Tornam-se coisas, quer dizer, objetos esvaziados de seu caráter histórico. Compreendemos que superar o que chamamos de institucionalização da precariedade passa, sem possibilidade de desvios, por uma reflexão crítica acerca daquilo que está imbuído na concepção idealizada da EaD, definindo-se os limites entre “o que é” e “o que deve ser”. Isso não representa, de modo algum, abrir mão das intenções políticas, éticas e filosóficas que orientam a materialização das práticas educacionais. Tampouco estamos ignorando o fato de que os seres humanos, inseridos num ambiente histórico-social, acabam por jungir meios e fins, além de considerarmos que a tecnologia não se reduz à condição de mero instrumento à disposição da racionalidade humana, pois incide sobre as relações sociais de variadas formas, transcendendo a intencionalidade. Em sua trajetória, o desenvolvimento da educação, seja qual for a modalidade, acaba nela introjetando valores que dificultam uma

distinção clara e precisa entre o que foi idealizado e o que se materializa na ação social. Porém, chega-se o momento em que a análise sobretudo conceitual e abstrata é indispensável, para perscrutar os problemas reais que decorrem dessa confusão interpretativa que assume certa universalidade de características que são, na verdade, empíricas e, por isso mesmo, contingenciais. Porquanto a cristalização de um modo específico de EaD, que se dissimula sob a égide de um suposto caráter apriorístico, gera óbices até mesmo para pensarmos noutros formatos e modelos. Reduzindo o conceito àquilo que nele é, realmente, fundamental, conseguimos identificar em que medida estamos à mercê de modelos que são histórica e socialmente delimitados, mas que se coagulam como supostamente universais e necessários, impondo-se a nós e invertendo a relação entre meios e fins – o modelo do Sistema UAB e a padronização que ele gera na EaD brasileira é exemplo significativo disso.

#### **6.5.6 Educação a Distância e Ensino Remoto: faces da mesma moeda**

Nosso argumento chega à clara visualização de que o ER e a EaD têm uma oposição pelo vértice: são aparentemente opostos, mas unidos pelo mesmo fundamento; ademais, numa análise pormenorizada constatamos que possuem as mesmas condições universais e necessárias. Nas vivências durante o período pandêmico, como afirmam Schwetz et al. (2021), convencionou-se propor diferenciações devido a aspectos como planejamento, infraestrutura, capacitação de pessoal etc. No entanto, os autores, discutindo sobre o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), afirmam que, entre a paralisação das aulas presenciais e a retomada de forma remota teve-se um hiato de 4 meses destinado especificamente ao preparo, que incluiu formação docente, adequação de propostas pedagógicas, elaboração de materiais e conteúdos, dentre outras coisas. Então, qual seria esse elemento que, detalhadamente, determina a experiência como EaD ou ER? Poderíamos falar em algum número específico de horas de formação, de recursos humanos, de financiamento disponível etc. para que as mudanças quantitativas no ER alcancem um salto qualitativo para se tornarem EaD? Parece-nos que essa distinção, nos moldes como tem sido feita, é em demasia imprecisa. São, a bem da verdade, faces da mesma moeda. Ou, noutros termos, o ER nada mais é do que uma forma de se fazer EaD. E o caráter emergencial, ainda que sirva como fator de distinção para demarcar o período histórico-social da pandemia, não

nos parece suficiente para criar uma cisão, como tem sido feito, que rompa a conexão fundamental que existe entre as coisas.

É claro que, por serem ações adotadas por vezes sem o devido preparo, tem-se consequências diversas que podem destoar substancialmente doutras práticas de EaD feitas com seriedade, preparo, pessoal capacitado e infraestrutura adequada. Isso, porém, não altera a realidade de que sujeitos estão dispersos no tempo e/ou no espaço, conectando-se por meio de tecnologias – sobretudo digitais – para garantir o trabalho pedagógico. A qualidade das propostas, assim como as críticas que a elas se direcionam, resultam de análises empíricas, posteriormente à materialização do uso – ora, não existem propostas de EaD regulamentadas no Brasil que também possam ser consideradas aligeiradas em comparação com outras tidas como de maior qualidade? Defendemos que tudo o que os profissionais têm experienciado em tempos de pandemia é, na verdade, uma forma de EaD – mesmo que possamos falar de uma EaD emergencial. E é mister que não se perca isso de vista, tanto para superar preconceitos, como para melhor compreender a possibilidade de uso de tecnologias e novas formas de organização do processo educacional que podem emancipar, mas também oprimir e precarizar.

Aliás, reforçamos que, conquanto o que se chama de ER se constitua, de fato, como configuração possível para a EaD, devido às características conceituais que o determinam, ele não é, de acordo com a legislação pertinente, uma *modalidade* regulamentada pela atual LDB, e nisso concordamos com Saviani (2020). Houve um esforço, mais especificamente em normativas, de diferenciar, no ensino superior, as atividades ditas não presenciais dos cursos a distância que compreendem especificidades regulatórias e didático-pedagógicas (SALDANHA, 2020). Entra aí outro aspecto fundamental na discussão: as tentativas de distinguir as coisas não apenas envolvem preocupação com a qualidade, mas buscam contornar, por exemplo, questões trabalhistas e legais. A EaD enquanto modalidade no Brasil, na forma como tem se estruturado legalmente, compreende teletrabalho, processo avaliativo que mescla avaliações a distância e presenciais, indicadores de qualidade, credenciamento institucional e outros elementos. Quer dizer que, visando livrar-se do ônus, muitas instituições e os próprios documentos oficiais definem as práticas como ER – ou outras nomenclaturas como “atividades não presenciais emergenciais” – para que não estejam sujeitas a implicações especialmente legais. Enfim, concordamos que há uma diferença entre aquela EaD, conceitualmente entendida, e outra enquanto modalidade regulamentada pela

LDB. Porque esta exige condições específicas para ser reconhecida perante o Ministério da Educação (MEC). De qualquer modo, a educação não é apenas aquela que acontece no ensino superior ou na instituição escolar amparados pela legislação brasileira vigente. O mesmo diz respeito à EaD, que, se compreendida de forma abstrata e conceitual, não se restringe ao papel de modalidade presente na LDB, porque isso, como dissemos, é uma construção histórica. Seja como for, nada retira a necessidade de problematizar as terminologias e, mais especificamente, as interpretações que os sujeitos têm feito da realidade em face do cenário pandêmico. É isso que defendemos.

## **6.6 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS ESTRATÉGIAS E AÇÕES VISANDO À INCORPORAÇÃO ORGÂNICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma síntese**

O objetivo principal deste capítulo foi apresentar possíveis estratégias e ações que contribuam para avançar no processo de institucionalização da EaD. Mantendo-nos alinhados à epistemologia adotada, procuramos estabelecer a discussão numa abordagem fenomenológica, ou seja, a partir da própria interpretação que os sujeitos fazem diante das micro e macroestruturas. Assim, os dados apresentados emanam das experiências vivenciadas em meio às dinâmicas que compõem as rotinas organizacionais das universidades. Lançando mão dos resultados obtidos especialmente nas entrevistas e no questionário virtual, foi de nosso interesse apresentar a visão dos indivíduos acerca do tema, compartilhando experiências que têm contribuído de diferentes maneiras para avançar no que, durante o capítulo, chamamos especificamente de incorporação orgânica da Educação a Distância.

Como fizemos noutros momentos da tese, iniciamos a discussão com considerações mais teóricas. De início, debruçamo-nos sobre uma análise weberiana no que tange à neutralidade axiológica. Distinguimos, em âmbito científico, aquilo “que é” daquilo que “deve ser”. Chegamos à clara compreensão, a partir de nosso posicionamento face ao tema, de que uma total cisão entre sujeito e objeto é impossível. Não podemos falar, especialmente nas Ciências Humanas, sobre uma total neutralidade. Porque a própria escolha do objeto, bem como dos instrumentos de coleta e análise de dados, implica certo conteúdo valorativo. Apesar disso, o cientista deve ter clareza quanto à diferença entre juízo de valor e relação a valores. Mais do que isso, deve estar ciente de que o fenômeno analisado, enquanto algo

intrinsecamente humano, está enredado em multicausalidade, não sendo possível, ao pesquisador, esgotar todas as relações de causa e efeito possíveis.

Em seguida, fizemos uma análise teórica a respeito da estrutura hierárquico-burocrático das universidades públicas brasileiras. Com isso, buscamos demonstrar as circunstâncias reais que circunscrevem e definem o processo de institucionalização da EaD. À parte das discussões que problematizam essa estrutura e defendem, por exemplo, modelos pós-burocráticos, o nosso objetivo foi tão somente demonstrar os elementos condicionantes que influem decisivamente sobre o fenômeno. Isso quer dizer que não há como analisar a incorporação orgânica da modalidade nas universidades públicas sem considerar sua estrutura hierárquico-burocrática e os aspectos daí resultantes, como a disfunção no poder, o corporativismo e mesmo a resistência típica à inovação.

Depois de construídos os alicerces teóricos, seguimos para a apresentação e a discussão dos dados. Dividimos a análise em eixos principais que concernem especificamente às proposições teórico-conceituais feitas nos Capítulos 4 e 5. Inicialmente, demonstramos a importância da burocracia e da cristalização das práticas na EaD como forma de atingir, assegurar e solidificar a legitimidade. Conseqüentemente, o debate sobre a incorporação dos recursos à matriz orçamentária se torna imprescindível, uma vez que toda discussão sobre ações em cursos a distância esbarra, em maior ou menor grau, na questão do financiamento. Mas procuramos demonstrar que, embora esse elemento seja incontornável, ele não é o único que influencia na institucionalização.

Desse modo, seguimos para a discussão referente à confluência entre EaD e educação presencial. Apresentamos estratégias, na visão dos gestores, que tendem a contribuir para essa maior integração entre modalidades. Também compartilhamos experiências que evidenciam ações que, na visão dos sujeitos, levam – ou levarão – a movimentos de superação dessa dicotomia. Acreditamos que o modelo UAB tem forte influência nas contradições geradas e que alimentam essa separação muitas vezes estanque entre EaD e educação presencial. Partindo disso, torna-se mister discutir sobre outras possibilidades de cursos a distância que se desvencilhem da política de fomento externa, o que pode ser decisivo nos movimentos de confluência entre modalidades.

Ainda no capítulo, falamos sobre a experiência enquanto aspecto fundante na incorporação orgânica. A institucionalização, como fenômeno essencialmente dialético, é histórico e depende das vivências dos sujeitos em meios aos conflitos e embates que perfilam



as dinâmicas organizacionais. A pandemia e o assim chamado ensino remoto emergencial, portanto, criaram as condições necessárias à experiências de muitos atores que, até então, se opunham ou nunca haviam atuado na EaD. Há de se considerar, contudo, que as vivências, em si mesmas, não conduzem necessariamente à maior incorporação da modalidade no seio institucional. Ações como divulgação de boas práticas, formação de professores, criação de espaços institucionais para debates etc. são importantes na medida em que podem fazer com que as experiências conduzam, efetivamente, a avanços no processo de institucionalização.

Seguindo na análise, falamos sobre a cultura enquanto elemento estratégico de acordo com o esquema teórico-conceitual apresentado no Capítulo 4. O *ethos* das universidades é uma espécie de elo entre burocracia e materialização do agir. Portanto, a ação estratégica levada a cabo por gestores deve ter isso em vista, entendendo a importância de desbordar práticas para além de setores restritos aos níveis micro e *meso*. Pois a EaD pode estar incorporada à burocracia institucional, mas se o *ethos* não estabelecer o elo para com os sujeitos, a formalização das práticas tende à ineficácia, uma vez que não influi no sentido subjetivo da ação social. Nesse sentido, para além de cristalizar procedimentos, normas, atividades etc., a institucionalização deve estar sempre preocupada com a introjeção de valores, símbolos, conteúdos, dentre outros na cultura organizacional.

Na última parte do capítulo, elaboramos um ensaio em que problematizamos as distinções mais recentes feitas entre EaD e ER. Foi de nosso interesse demonstrar como, atualmente, estabeleceu-se uma confusão entre o que é contingencial e o que, por outro lado, mostra-se como universal e necessário. Para nós, esses equívocos têm forte relação com o modelo UAB, que criou uma visão coagulada de EaD que dificulta visões que estejam para além dessa política e suas implicações para a legislação brasileira. Diante disso, se não é possível propor uma espécie de panaceia, dada a complexidade do processo de institucionalização, procuramos contribuir com uma reflexão mais aprofundada que, acreditamos, pode trazer uma melhor compreensão da realidade.

No capítulo seguinte, partimos para a apresentação dos dados e das discussões resultantes do segundo momento da pesquisa, qual seja, o período de doutorado sanduíche no exterior. Mais especificamente, analisamos a realidade da Universidade Aberta de Portugal, comparando-a, tanto quanto possível, com a realidade brasileira. Utilizamos nossos instrumentos teórico-conceituais no intuito de interpretar também a realidade portuguesa, o que expande a compreensão do fenômeno e valida as nossas proposições feitas até então.

## **Capítulo 7**

# **A CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA EM PORTUGAL: comparações com a realidade brasileira**

### **7.1 INTRODUÇÃO**

Até aqui, apresentamos uma descrição e, posteriormente, um esforço teórico-conceitual concernente às explicações de causa e efeito no que se refere ao fenômeno da institucionalização da EaD brasileira. Avançando na discussão, iremos, agora, estender a análise para a realidade portuguesa. Assim sendo, este capítulo contém o segundo momento da pesquisa, mencionado durante a descrição metodológica da tese. Trata-se das atividades empreendidas durante o período de doutorado sanduíche no exterior. Mais especificamente, as atividades foram desenvolvidas ao longo de um semestre na Universidade Aberta de Portugal (UAb-Portugal<sup>62</sup>). Buscou-se, sobretudo, analisar as condições da EaD no modelo que chamaremos, doravante, de português a fim de compará-lo, tanto quanto possível, com a formatação da modalidade nas universidades públicas brasileiras tendo como referência o Sistema UAB. Consideramos que a observação doutra realidade que, inclusive, se encontra entre as influências para a experiência no Brasil, auxilia-nos na compreensão maior do fenômeno da institucionalização. Ademais, permite-nos aprofundar a interpretação que fazemos para o objeto de estudo, em especial porque, no caso português, tem-se um caráter eminentemente exógeno que, no entanto, não descaracteriza a essência dialética do processo de cristalização e afirmação da EaD.

Em se tratando de estrutura do capítulo, iniciamos com um panorama sobre o surgimento da UAb-Portugal, passando pelo desenvolvimento histórico do modelo pedagógico que culmina naquele mais recente, denominado modelo pedagógico virtual. Em seguida, seguimos para uma descrição de aspectos organizacionais e do processo de ensino-aprendizagem na instituição portuguesa. Abordamos, assim, a estrutura hierárquico-burocrática, a docência com seu modelo de trabalho docente e ensino, e a distância juntamente com o ambiente virtual e o modelo de aprendizagem. Posteriormente, encontra-se uma análise sobre o processo de institucionalização da UAb-Portugal, mencionando-se o

<sup>62</sup> A sigla oficial da Instituição é “UAb”, porém, optamos por usar a sigla “UAb-Portugal” para evitar quaisquer confusões com a sigla que remete ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

novo Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância (RJEaD) e as movimentações que, certamente, serão percebidas no ambiente organizacional.

Feitas as descrições pertinentes, direcionamos a discussão para um comparativo entre os modelos de EaD pública no Brasil e em Portugal. Após isso, apresentamos a institucionalização nesses dois países, bem como suas peculiaridades. Para finalizar o capítulo, propomos nossa visão acerca da educação híbrida como tendência histórica, desembocando em cenários de maior convergência e superação das dicotomias entre modalidades. Esse esforço analítico complementa as apreciações feitas na tese de doutorado e arremata o processo investigativo por meio da apresentação daquilo que podemos entender como vislumbres para os próximos anos ou décadas. Tudo isso sem perdermos de vista, é claro, a impossibilidade de antecipar o que, pela ciência, só pode ser apreendido em pormenores *a posteriori*. O capítulo se encerra com considerações parciais a respeito do que foi, aqui, discutido.

## **7.2 PANORAMA SOBRE O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL**

A análise doutra realidade para além da brasileira nos possibilita comparações que, acreditamos, são importantes para perquirir meticulosamente o processo de institucionalização da EaD. Como já dizia Durkheim (2014), a ciência se baseia em comparativos. Ou, como define Schopenhauer (2001), diferentemente da filosofia, o empreendimento científico se concentra nas relações entre os fenômenos, isto é, naquilo que pode ser compreendido e relacionado a partir da empiria. Sem a pretensão de transpor características que são histórica e socialmente demarcadas, nossa análise almeja averiguar o processo de consolidação da EaD em Portugal que tem, como ponto nevrálgico, uma peculiaridade que o distingue decisivamente da experiência brasileira, qual seja, o fato de uma instituição de finalidade única estar na vanguarda da modalidade. A institucionalização dos cursos superiores a distância, no caso português, dá-se em meio a embates definidos num nível em especial exógeno, quer dizer, dentro do próprio ambiente organizacional. O que é diferente do Brasil, cuja consolidação da EaD pública envolve um processo de lutas intraorganizacionais muito intenso, tal como discutimos anteriormente.

Dito isso, começamos com o panorama do percurso histórico que culmina na criação da UAb-Portugal. Essa gênese do desenvolvimento da EaD portuguesa, mesmo que sob

olhares mais generalistas, auxilia-nos na compreensão maior da institucionalização que se deu dentro do ambiente organizacional, mediante a criação de uma universidade exclusivamente voltada à oferta de cursos a distância. Para João (2018), a EaD, enquanto forma de organização do processo educacional, mesmo que resulte da afirmação de ideais racionalistas e iluministas, só pôde se concretizar em razão do progresso técnico e da industrialização que criaram as bases materiais para a expansão do ensino amparado por valores como democratização e massificação do acesso. Afirmamos, noutro capítulo, que a interpretação dialética da institucionalização está atrelada ao entendimento de que as condições materiais oportunizam o surgimento dos embates concretos, quer endógenos, quer exógenos. Tal concepção se mantém válida dentro da trajetória da EaD em Portugal.

Ainda para João (2018), o Estado português demorou a adotar a modalidade como via para atender à demanda de acesso à formação. Inicialmente, investiu-se na ampliação do uso de tecnologias levando, em 1964, à criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) – que viria a se tornar, alguns anos depois, Instituto de Tecnologia Educativa (ITE) – e, conseqüentemente, ao surgimento da Telescola a fim de difundir cursos por rádio e televisão. Porém, com a expansão da EaD no contexto europeu, as condições materiais intensificaram a necessidade de se discutir a criação de uma universidade de finalidade única, de sorte que, em 1975, constituiu-se uma comissão *ad hoc* para tal feito (JOÃO, 2018). O projeto, por sua vez, não foi levada à frente, sendo suspenso, à época, por ser considerado ainda sem o devido amadurecimento. É somente em 1979 que, depois de algumas experiências com o chamado ensino propedêutico a distância, surge o Instituto Português de Ensino a Distância (IPED), tido, de acordo com João (2018), como uma espécie de antecâmara para o que viria a ser, futuramente, a UAb-Portugal.

Na segunda metade da década de 1970, período de efervescência quanto às discussões sobre a criação de uma instituição especializada em EaD, as principais referências, de acordo com Carmo (2009), eram a *Open University* (OU) do Reino Unido e a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) da Espanha. Ambas tinham, como égide capaz de amparar a legitimidade, o primado da democratização do acesso ao ensino superior (CARMO, 2009). Enquanto universidades especializadas na oferta de cursos a distância, tanto a OU como a UNED precisavam, à época, se afirmar institucionalmente dentro do campo organizacional. Recorrendo ao esquema teórico-conceitual que elaboramos anteriormente, destacamos que a legitimidade está no cerne da conformação que leva à harmonia entre os

elementos que compõem a intrincada rede de relações que são, em último caso, sociais – muito embora estejam transfiguradas num caráter institucional ou estrutural. Se é válido, como afirmamos na tese de doutorado do autor, que a consonância entre os elementos intraorganizacionais arrefece as lutas e gera estabilidade, isso pode se estender à compreensão do contexto macro, mesmo que sob outro invólucro.

A harmonia pode assegurar legitimidade e, como consequência, conduzir à inércia. O que é capaz, porém, de garantir cristalização com maiores chances de resistência a eventuais desestabilizações da ordem, se pensarmos no ambiente organizacional, é uma confluência de variados fatores que abarcam, também, a burocracia. Uma instituição voltada à oferta de EaD, para além do caráter democrático como sustentáculo do processo de legitimação, deve contar com respaldo legal e, dentre outras coisas, com equivalência nas condições institucionais que incluem autonomia orçamentária e intelectual da mesma forma que as outras universidades que compõem o campo no qual estão inseridas – veremos, posteriormente, como a UAb-Portugal necessitou disso para afirmar-se. Isso não significa, é claro, negligenciar a importância do fator simbólico na afirmação de uma universidade. Contudo, estando à margem de um equivalente amparo legal e burocrático, certa instituição, mesmo que seja vista como legítima, encontra-se mais frágil em face de eventuais desarmonias que sempre estão a acontecer no ambiente organizacional. Além, inclusive, dos percalços à própria condução das atividades quando não se mantém as condições legais que asseguram, por exemplo, a necessária autonomia universitária.

Pois bem, conforme Carmo (2009), se a inspiração inicial para a universidade de EaD em Portugal estava na OU e na UNED, a *Open Universiteit* da Holanda, fundada em 1984, também contribuiu decisivamente para o modelo então adotado, haja vista o hiato que houve entre a primeira comissão *ad hoc*, em 1974, e a efetiva criação da UAb-Portugal em 1988. Distintamente das outras referências europeias, a Universidade holandesa baseava seu modelo na autonomia do estudante, considerando-o como sujeito adulto e maduro, capaz de decidir sobre a necessidade de frequentar centros de apoio presencial ou mesmo contatar os tutores para o auxílio na aprendizagem. Aliás, Carmo (2009) afirma que a *Open Universiteit* tinha a peculiaridade de, ao contrário dos modelos britânico e espanhol, integrar a rede de instituições universitárias holandesas. Ou seja, integrava o sistema de ensino superior e não era fruto de um ato político imposto (CARMO, 2009).

Numa síntese sobretudo das experiências britânica, espanhola e holandesa a UAb-Portugal, assim como mencionado, foi criada em 1988, depois de vários anos de preparação pelo IPED que, no processo, uniu-se com o ITE e tornou-se Projeto Universidade Aberta (CARMO, 2009; JOÃO, 2018). Conforme João (2018), essa criação, por meio do Decreto-Lei n.º 44/88, de 2 de dezembro de 1988, marcou o início de lutas para a afirmação no ambiente organizacional. Podemos analisar esse período com o auxílio da dialética enquanto ferramenta de compreensão da realidade. As condições histórico-sociais culminaram na promulgação do Decreto-Lei que concretiza o surgimento da UAb-Portugal. Só que a inserção da universidade no campo das instituições portuguesas foi tal qual uma centelha para o engendramento de embates que são, em si mesmos, dialéticos. Tentou-se rechaçar a UAb-Portugal, mas, com as sínteses resultantes, ela foi se inserindo no aparato normativo e burocrático do Estado, afirmando-se institucionalmente e garantindo os instrumentos que lhe asseguram maior perenidade ante as desestabilizações da ordem que, mesmo sendo eventuais e de menor envergadura em certos períodos, fazem parte das dinâmicas do campo.

Durante esse espaço de tempo que vai de seu surgimento em 1988 à sua consolidação, a EaD institucional portuguesa passou pelo processo de formatação do seu modelo que, em decorrência dos avanços tecnológicos, é posteriormente reestruturado. Como dissemos acima, as experiências de universidades abertas europeias, em especial do Reino Unido, da Espanha e da Holanda serviram de inspiração para a UAb-Portugal que seguiu, em seus primeiros cursos, um modelo ainda pautado no uso de materiais impressos apoiados por recursos audiovisuais e cimentado numa junção entre autonomia e apoio (presencial ou telemático) sob demanda. Acreditamos que definir esse processo histórico é imprescindível para delimitarmos o modelo pedagógico virtual que é, atualmente, a referência de EaD em Portugal – e, como autores nos mostram, também noutros países. A seção subsequente se destina, portanto, à análise desse formato que baliza o processo de aprendizagem da UAb-Portugal.

### **7.2.1 O modelo pedagógico da Universidade Aberta de Portugal: desenvolvimento histórico**

De acordo com Amante (2011), a história da UAb-Portugal está intimamente relacionada com a formação de professores – o que coincide com o Sistema UAB que, não por acaso, inspira-se também no modelo português. Com a democratização do acesso à escola

após a revolução de 1974, o exponencial aumento de alunos impeliu a contratação massiva de professores leigos, a saber, sem habilitação específica para a docência. Em contrapartida, a legislação de 1986 passou a exigir qualificação profissional superior para os professores que atuavam nos ensinos preparatório e secundário portugueses. Como resposta às necessidades materiais que se perfilavam, em 1988 foi criado um decreto-lei que instituiu a profissionalização em serviço, voltada à habilitação dos professores em exercício, que continha duas componentes divididas em dois anos de formação, quais sejam: ciências da educação; e projeto de formação e ação pedagógica (AMANTE, 2011). A primeira voltava-se à formação teórica enquanto a segunda compreendia a formação prática. O elevado contingente de profissionais que necessitavam de capacitação, incluindo aqueles residentes nas ilhas portuguesas, evidenciou a importância da EaD para satisfazer as necessidades formativas dos professores. À época de sua efetiva criação, em 1988, a UAb-Portugal, pois, assumiu a responsabilidade de ofertar um programa específico direcionado à profissionalização em serviço (AMANTE, 2011).

Todavia, conforme Amante (2011), por ser uma instituição dedicada à EaD, havia a dificuldade em concretizar a segunda componente do projeto, que contemplava necessariamente a formação prática. A UAb-Portugal, nesse sentido, dedicou-se à oferta apenas da componente sobre ciências da educação, destinada àqueles dispensados do segundo ano do processo formativo. Os professores que exerciam a docência há pelo menos seis anos poderiam, então, cursar a distância apenas o primeiro ano, centrado nas discussões teóricas. É interessante destacar que esse contexto histórico-social, em que a EaD se afirma como alternativa viável para atender às necessidades de capacitação de docentes leigos, contribuiu decisivamente para a concretização do projeto da UAb-Portugal (AMANTE, 2011). Tem-se condições materiais que são decisivas no surgimento de uma instituição de finalidade única. Mas não se pode olvidar que o contexto histórico-social está vinculado à ação dos sujeitos. Ambos não podem ser inteiramente apreendidos quando dissociados. Porque este incide sobre aquele, ao passo que aquele por este também é afetado. A dialética nos ajuda a aquilatar esses movimentos que têm, como força motriz, elementos que não são estanques, mas interconectados por uma relação de reciprocidade.

Ainda de acordo com Amante (2011), a experiência pioneira da UAb-Portugal, enfocada na formação de professores em exercício, contribuiu, juntamente com as influências de outras universidades europeias, para a formatação do primeiro modelo

pedagógico. Este, para Carmo (2009), continha as características: materiais didáticos em suporte escrito e audiovisual, centrados na autoaprendizagem; transmissões regulares pela televisão e pelo rádio para difusão dos materiais audiovisuais – os materiais transmitidos por esses veículos eram, posteriormente, transformados em cassetes disponíveis para o estudo assíncrono; rede de apoio aos estudantes com suporte logístico e docente via telefone e correspondência – mais à frente também via e-mail –, além de centros de apoio presencial que ofereciam suporte de tutoria e serviam como espaços para a realização de exames ou contato entre os próprios estudantes com mais dificuldades; sistema de avaliação baseado em testes formativos realizados a distância e exames presenciais; e sistema de avaliação de qualidade, sustentado por análises sistemáticas de reclamações e por diversos dados coletados via questionários periódicos. “Como se observa, apesar de partir da ideia de autonomia tão cara à variante holandesa, o modelo português foi tributário também do britânico, sobretudo no que se refere ao uso da televisão e do rádio e do espanhol pela rede de centros de apoio” (CARMO, 2009, p. 5).

Tem-se, como supramencionado, o primeiro modelo pedagógico da UAb-Portugal. Porém, devido às mudanças tecnológicas especialmente na década de 1990, a EaD começa a sofrer transformações significativas que vão desde as ferramentas usadas na mediação pedagógica até a própria concepção de ensino-aprendizagem. O advento da internet traz novas possibilidades que se impõem como um imperativo com o qual as instituições especializadas na oferta de cursos a distância precisam lidar. As universidades abertas europeias veem-se diante da necessidade de repensar os seus modelos e começam a incluir o computador e as inovações que ele viabiliza nos processos pedagógicos. A UAb-Portugal também empreende mudanças significativas ditadas pelo desenvolvimento dos recursos tecnológicos, o que leva ao início dos primeiros experimentos dentro de contextos virtuais (AMANTE, 2011). A típica autonomia doutras experiências nas décadas de 1970 e 1980 ganha novos contornos e nuances, posto que a comunicação virtual propicia a interação entre alunos em redes de aprendizagem. As atividades pedagógicas não mais se limitam à interação estudante-conteúdo com interações esporádicas e sob demanda com os outros agentes do processo. Os ambientes virtuais trazem as ferramentas necessárias para que o ensino-aprendizagem aconteça numa articulação constante e não mais pontual e isolada entre estudantes-docentes e, sobretudo, entre estudantes-estudantes.



A UAb-Portugal, pensando não apenas na qualidade de suas experiências formativas como também na necessidade de se afirmar institucionalmente no ambiente organizacional, debruça-se sobre um trabalho de pesquisa e reflexão com vistas a incorporar as novas tecnologias ao passo que constata a necessidade de repensar o seu modelo pedagógico até então constituído. Impulsionada também pelo Processo de Bolonha<sup>63</sup>, a instituição portuguesa altera a metodologia de trabalho adotada nas ofertas de EaD (AMANTE, 2011). Sob o entendimento de Amante (2011), as novas possibilidades tecnológicas exigiram a renovação dos modelos pedagógicos industriais tradicionalmente usados nos contextos de cursos a distância. As tecnologias digitais, nesse prisma, conduziram as universidades especializadas em EaD à reflexão sobre o conteudismo que marcava as propostas anteriores ao advento e à expansão da internet. No contexto da UAb-Portugal, tem-se modificações que atingem seu apogeu com o desenvolvimento do modelo pedagógico virtual que, dadas as suas especificidades e importância para a instituição, será detalhado a seguir.

### **7.2.2 O modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal**

Atualmente, a UAb-Portugal estrutura-se por meio de três dimensões fundantes: Educação a Distância, Educação Aberta e Educação Online (MENDES et al., 2018). Muito embora essas dimensões por vezes se confundam, elas não são, como algo necessário, indissociáveis. Desse modo, o modelo pedagógico atual resulta da confluência entre as características de uma educação que é, concomitantemente, a distância (separação no tempo e/ou no espaço), aberta (guiando-se por ideais como democratização do acesso ao conhecimento, à ciência, ao ensino, entre outros) e online (calcada nas possibilidades tecnológicas mais recentes). A compreensão desses pressupostos é relevante, porque nos auxilia na análise da estrutura e da configuração de EaD que, hodiernamente, fundamenta as práticas da UAb-Portugal.

Segundo diferentes autores (CARMO, 2009; AMANTE, 2011; AMANTE; CABRAL, 2014; JOÃO, 2018), o modelo pedagógico virtual é um marco na história da instituição portuguesa

<sup>63</sup> Grosso modo, a Declaração de Bolonha, firmada em 1999 por ministros da educação de diversos países europeus, marca o início de processos de convergência buscando facilitar o intercâmbio de alunos do ensino superior, bem como alinhar os conteúdos curriculares às demandas sociais a fim de melhorar competitividade e qualidade.

especializada em cursos a distância. Ele delinea a transição de um formato ainda alicerçado em tecnologias analógicas e de forte caráter conteudista para outro mais centrado na aprendizagem, beneficiando-se das redes e das trocas que perpassam os ambientes virtuais. Consonante Pereira et al. (2007), o modelo pedagógico mais recente da UAb-Portugal sustenta-se em quatro grandes linhas de força que, embasando-nos também em Carmo (2009), podemos sintetizar da seguinte maneira:

- **Aprendizagem centrada no estudante:** trata-se de um aprofundamento da centralidade no aprendiz e autonomia já preconizados no modelo anterior. Tem como base a perspectiva do indivíduo ativo, responsável pela construção do próprio conhecimento. Dadas as possibilidades tecnológicas, a premissa da aprendizagem centrada no estudante se enriquece com as comunidades de aprendizagem, haja vista a construção colaborativa do conhecimento por meio da interação entre pares.
- **Primado da flexibilidade:** mantém-se o predicado que já fundamentava o modelo anterior, porém, atualizando-o. Prioriza-se as interações assíncronas e todas as ferramentas e circunstâncias que garantem a não simultaneidade no espaço e no tempo. Supera-se os imperativos temporais ou de deslocamento em atendimento às especificidades do público-alvo da instituição que é, em grande medida, o trabalhador-estudante.
- **Primado da interação:** em adição às interações existentes entre estudante-conteúdos e estudante-docente, insere-se a dinamização das trocas entre pares. A evolução tecnológica, graças à criação de espaços virtuais, viabiliza as redes de aprendizagem. As outras formas de interação, evidentemente, também se potencializam em decorrência dos novos recursos das tecnologias. O primado da interação se concretiza por meio da criação de grupos no interior das turmas virtuais, visando ao estímulo da iniciativa e envolvimento dos estudantes que interagem e contribuem para a construção coletiva do conhecimento.
- **Primado da inclusão digital:** mantendo-se o ideal maior de democratização do acesso à educação que é, a bem da verdade, um dos principais pilares simbólicos que serve à manutenção da legitimidade da EaD, o primado da inclusão digital preconiza que, para se beneficiar das tecnologias mais recentes, o aluno não precisa possuir letramento digital prévio. Cabe à instituição garantir o preparo dos estudantes para o modelo

pedagógico virtual. Busca-se assegurar, por meio de apoio e formação oferecidos pela universidade, as competências necessárias para o ingresso e o aproveitamento das experiências educacionais a distância regidas pelos imperativos das tecnologias digitais. Esse primado, como veremos nas próximas páginas, materializa-se por meio de um Módulo de Ambientação Online (MAO).

Os pressupostos supraditos são como o epítome do modelo que determina a configuração institucional. Veremos que a organização da aprendizagem, cimentada nas linhas de força descritas, estrutura-se visando à consecução do que é definido nos documentos norteadores da UAb-Portugal. Do formato da docência à configuração do ambiente virtual, tem-se a busca de uma sinergia que assegure a centralidade no estudante, a flexibilidade, a interação e a inclusão digital. Posto isso, dedicaremos, nas seções subsequentes, um esforço analítico no sentido de descrever a estrutura organizacional da instituição portuguesa especializada em EaD. A compreensão do modelo pedagógico virtual é como que o ponto de partida para entender a universidade. Seguiremos, agora, para uma descrição regimental mais burocrática, enfocada nas estruturas hierárquicas e de poder. Depois, partimos para uma análise dos aspectos atinentes à docência, à aprendizagem, às avaliações, entre outros. Sendo assim, o primeiro momento desta parte do capítulo cinge-se pela descrição da UAb-Portugal para, mais à frente, propormos comparações com o Sistema UAB e, conseqüentemente, analisarmos as peculiaridades da institucionalização da EaD nesses dois países.

### **7.3 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL**

O modelo pedagógico virtual está no cerne das estruturas que definem a instituição de finalidade única portuguesa. No entanto, antes de enfocarmos precisamente as partes que concernem ao ensino e à aprendizagem, começemos com uma descrição relacionada à composição hierárquica da UAb-Portugal. Partimos do entendimento de que é necessário compreender os elementos que definem a burocracia. Analisar os órgãos constitutivos e suas relações de poder, mesmo que de modo mais panorâmico, auxilia-nos quando das comparações que faremos com o Sistema UAB. Registramos que a primeira parte desta seção

está mais centrada nas apreciações documentais, que definem o regimento institucional. Após isso, direcionamos a discussão para a docência, a discência, as redes de apoio presencial, o sistema de avaliação etc. Essa segunda parte contém uma análise que parte dos dados coletados num amálgama entre as fontes documentais e as entrevistas realizadas com sujeitos que participaram da pesquisa.

### **7.3.1 Sobre a estrutura hierárquico-burocrática**

Em sua estrutura organizacional, a instituição dispõe de: órgãos de governo, órgãos de consulta obrigatória pelo reitor e órgãos de coordenação científico-pedagógica. Conforme regimento interno (UAB, 2018), o governo da UAb-Portugal é exercido pelos órgãos: Conselho Geral, Reitor e Conselho de Gestão. O senado, por seu turno, é o órgão de consulta obrigatória pelo reitor. Há, ainda, um conselho científico, um conselho pedagógico, um conselho consultivo internacional, um conselho editorial e um conselho de avaliação de desempenho dos docentes. No regimento interno (UAB, 2018), observa-se que o reitor é considerado o órgão superior de governo e representação externa da instituição. É ele quem conduz a política da universidade e preside ao Conselho de Gestão. Este, por seu lado, assegura as eleições da reitoria, aprova o próprio regulamento e alterações estatutárias, além de apreciar os atos do reitor. O Conselho de Gestão é composto por 22 membros, contando com representantes dos professores e pesquisadores, dos estudantes e do pessoal não-docente, além de personalidades externas de reconhecido mérito que possuem conhecimento e experiência considerados relevantes para a UAb-Portugal (UAB, 2018).

Nesse prisma, constata-se que a estrutura organizacional da instituição se assemelha, resguardadas as especificidades nalguns elementos, à das universidades públicas brasileiras. Existem órgãos consultivos e deliberativos que almejam representar as diferentes instâncias e articular interesses institucionais com as demandas sociais maiores. Além disso, a UAb-Portugal goza de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar (UAB, 2018). Quanto à natureza jurídica, é considerada uma pessoa coletiva de direito público. Sua sede é Lisboa, contando com delegações nas cidades de Coimbra e do Porto – sendo esta o *locus* do desenvolvimento do período de sanduíche no exterior.

Na estrutura organizacional, inclui-se também as unidades orgânicas, as unidades organizacionais e os serviços. As informações contidas no *site* da UAb-Portugal (UAB, 2021) evidenciam que os serviços oferecidos envolvem: serviços acadêmicos, serviços de documentação, serviços de gestão, serviços de informática, serviços de produção digital e serviços de suporte tecnológico ao ensino. Adotando uma estrutura departamental, composta pelos órgãos orgânicos, constata-se a existência de departamentos permanentes de organização científico-pedagógica e de gestão dos recursos que lhes correspondem. Essa estrutura compreende: Departamento de Ciências e Tecnologias, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, Departamento de Educação e Ensino a Distância, e Departamento de Humanidades – além de uma Unidade para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Cada um dos departamentos conta com Plenário, Diretor e Conselho Coordenador. Tal organização hierárquico-burocrática é determinante na compreensão das dinâmicas que lhe dão forma.

Ora, a UAb-Portugal oferta cursos formais, não-formais e livres. Os cursos de caráter formal são aqueles que correspondem à atribuição de grau acadêmico, designadamente as licenciaturas<sup>64</sup> (1º Ciclo), os mestrados (2º Ciclo) e os doutorados (3º Ciclo). Os cursos não-formais ou livres não conferem grau acadêmico, envolvendo “ciclos de lições de qualquer tipo, conjuntos de programas ou simples blocos didáticos aos quais não corresponda certificação de resultados obtidos” (UAB, 2018, p. 3). Os cursos livres compreendem, também, aqueles incluídos no escopo da assim chamada Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Afirma-se a vocação da UAb-Portugal no que concerne à EaD e suas possibilidades de formação continuada, permitindo aos seus alunos conciliarem capacitação e desenvolvimento pessoal e profissional com atividades laborais e outras demandas características do estudante-trabalhador.

### **7.3.2 Sobre a docência: trabalho docente e o modelo de ensino**

Em se tratando de licenciaturas, o modelo pedagógico virtual (PEREIRA et al., 2007) afirma que, para cada curso, constitui-se uma equipe composta por: coordenador coadjuvado por vice-coordenadores quando necessário, professores das Unidades Curriculares (UC), secretaria permanente e representante da Unidade de Multimídia e Telemática (UMTE). Ao

<sup>64</sup> Diferentemente do Brasil, em que há distinção entre licenciaturas e bacharelados, em Portugal todos os cursos de graduação, ou 1º Ciclo, são chamados de licenciaturas.

coordenador cabe reunir a equipe sempre que necessário for, visando aos processos de: 1) planejamento de materiais para as UC – fase chamada de pré-curso; 2) acompanhamento do curso; 3) análise do funcionamento e avaliação do curso. Complementando os dados documentais, as entrevistas com docentes nos demonstram que, no caso da UAb-Portugal, os professores possuem bastante autonomia no exercício de suas funções. Não obstante a necessidade de balizar sua UC a partir dos preceitos definidos pelo modelo pedagógico virtual, o professor tem total liberdade na escolha dos materiais que serão utilizados, bem como na elaboração das atividades e recursos didáticos como videoaulas. A Docente da UAb-Portugal A afirmou que a equipe de suporte fica à disposição, mas não há obrigatoriedade, por exemplo, de elaborar certa quantidade previamente estipulada de materiais em vídeo ou texto que sigam padrões institucionalmente estipulados. Parece-nos que, no modelo atual, a equipe polidocente está muito mais direcionada para o apoio pontual e sob demanda no que se refere ao exercício da docência. Contudo, conforme Funcionária da equipe polidocente da UAb-Portugal, uma equipe de *designers* instrucionais iniciou suas atividades recentemente na instituição e, por ora, direciona-se a projetos específicos. Mas há projeção de que esses profissionais introduzam suas atividades no fluxo de trabalho das UC: “Então, [...] o objetivo é chegar aí, dar apoio [de *design* instrucional] nas unidades curriculares, mas por enquanto o que tem aparecido de demanda pra gente é apoio, por exemplo, em formações que tão acontecendo [sobretudo em cursos livres]” (FUNCIONÁRIA DA EQUIPE POLIDOCENTE DA UAB-PORTUGAL).

Ainda concernentemente aos professores, estes são trabalhadores permanentes da instituição. O modelo pedagógico virtual (PEREIRA et al., 2007) define suas funções como: conceber, planificar e desenvolver a UC; criar e desenvolver a matriz da UC no campus virtual; definir critérios de avaliação e criar os instrumentos de avaliação; acompanhar o processo de ensino-aprendizagem; mediar e regular as interações entre estudante-professor e entre estudante-estudante; avaliar a aprendizagem; e supervisionar e avaliar o trabalho do tutor – quando há tutoria na UC. Interessante observar que, na entrevista com a Docente da UAb-Portugal A, evidenciou-se que existe um reaproveitamento de materiais como livros, vídeos, artigos científicos etc. Em vez de envidar esforços para produzir o seu próprio conteúdo, o professor faz, comumente, uma seleção de materiais que devem ser adquiridos pelos estudantes, além daqueles que se encontram disponíveis na instituição ou na internet e podem ser acessados de modo aberto. Artigos e textos científicos elaborados pelo professor

também são usados, conforme Docente da UAb-Portugal A, cabendo à docência o papel de mediação para que os conteúdos atinjam objetivos pedagógicos.

Mas a base do nosso trabalho é a reutilização de materiais, não é a construção de novos materiais. A construção ocorre, porque a nossa concepção é: a gente produz materiais quando você vai pra conferências, congressos, artigos, enfim, os materiais estão aí. Agora transformá-los em pedagógicos é a mediação do docente que vai fazer isso. [...] Aqui a lógica é: reutilização de materiais, não só meus, como [também] livros. Eu peço para os meus alunos comprarem livros como universitário normal, [da educação] presencial. [...] Aí eles arranjam lá, compram o do ano passado, eles arranjam do jeito que for, mas eles têm o material. Ou seja, a lógica é uma lógica muito de reutilizar e ampliar o material, não é aquela coisa só daquele material como se fosse uma apostila [elaborada para a UC], um guia etc. etc. etc. Não, não (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL A).

Mas, devido à autonomia proporcionada pela instituição, profissionais como a Docente da UAb-Portugal B e a Docente da UAb-Portugal C optam por também incluir materiais de autoria própria, como vídeos e *slides* narrados. Não há uma imposição institucional que interfira diretamente na seleção e produção dos conteúdos de uma UC, o que gera flexibilidade para o docente elaborar e/ou selecionar o que será utilizado. Tal fato pode trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem. A Docente da UAb-Portugal B, por exemplo, disse que prefere aquelas UC que contam com algum material concebido pelo professor. Para essa aluna, muitas disciplinas geram um distanciamento com relação ao estudante na medida em que se apoiam unicamente em materiais externos.

[...] e eu acho que eles deviam fazer o... a matéria por eles próprios. Eles gravarem uma aula e aproximar-nos, ou ouvirmos a voz do professor, ser o próprio professor a explicar ao invés de buscar esta... esta formação [isto é, material didático] já feita também desde muitos anos. Não quero dizer que seja desatualizada, mas já tem muitos anos, já são vídeos de 2014, e eu acho que eles deviam... e... e isso desiludiu-me um bocadinho. Em algumas disciplinas, claro, não é todas. [...] [É importante] o fato de sabermos que aquela voz é a voz do nosso professor [...] foi o professor que se deu ao trabalho de fazer aquilo para os seus alunos, ao invés de pesquisar alguma coisa que alguém já trabalhou antes para outra realidade, que muitas vezes nem sequer é nossa, né (DISCENTE DA UAB-PORTUGAL B).

No que se refere ao modelo de tutoria, os tutores atuam apoiando os docentes. Eles não fazem parte da equipe permanente e, como nos disse a Funcionária da equipe polidocente da UAb-Portugal, seu vínculo é fragilizado e se dá durante apenas a oferta da UC. Os proventos são auferidos posteriormente à concretização de todas as atividades e a remuneração é relativamente baixa para os padrões do ensino superior português. A seleção desses trabalhadores se dá, muitas vezes, por indicação do professor – pessoas com que ele já trabalhou, orientandos de mestrado ou doutorado da UAb-Portugal etc. Em linhas gerais,

o tutor é um trabalhador que, mediante lista de nomes presente na universidade, é selecionado temporariamente para apoiar a docência em ofertas de UC com mais de uma turma. A tutoria está subordinada à coordenação do professor permanente da universidade.

No modelo pedagógico (PEREIRA et al., 2007), descreve-se as funções dos tutores como: aplicar planos e programas desenvolvidos pelo professor; orientar estudantes no processo de aprendizagem, de acordo com o Plano de Unidade Curricular (PUC) e o Plano de Tutoria elaborados pelo professor; motivar os alunos, utilizando, como referência, os documentos e instrumentos desenvolvidos pelo professor; avaliar os discentes, a partir dos parâmetros, critérios e instrumentos desenvolvidos pelo docente; acompanhar o processo de avaliação disponibilizando, em tempo adequado, comentários formativos sobre as atividades realizadas; utilizar adequadamente a informação disponibilizada em diferentes formatos tecnológicos; utilizar de forma eficaz as ferramentas digitais mobilizadas no processo de aprendizagem; comunicar-se online, adequando o estilo de discursos aos contextos de aprendizagem, às culturas sociais e digitais dos alunos; ter possibilidade de participação em projetos de investigação na área científica ou área ou subárea disciplinar do PUC ou da UC.

Todas as docentes entrevistadas nos disseram que o seu trabalho com tutores, quando há, dá-se numa lógica mais de colaboração. Prioriza-se a sinergia, embora haja uma divisão do trabalho para que seja viável a mediação de vários estudantes. Verificamos que um mesmo tutor pode assumir até, no máximo, 4 turmas concomitantes. Logo, o professor responsável pela UC medeia o primeiro grupo de discentes, delegando, por praxe, as funções de mediação e correção das demais turmas para a tutoria. Conquanto as docentes participantes da pesquisa reforcem a orientação de seu trabalho num sentido mais colaborativo, com a participação ativa dos tutores até mesmo na elaboração de exames, como destacou a Docente da UAb-Portugal C, a hierarquia entre os trabalhadores existe e é institucionalizada, tal como observamos nos documentos normativos. A Docente da UAb-Portugal B nos disse, por exemplo, que naquelas atividades elaboradas por ela a tutoria tem, à sua disposição, modelos de resolução que devem ser usados. Isso alinha a atuação do tutor ao que é esperado pela professora. Eis que os dados nos permitem entrever que, a despeito de uma lógica de trabalho mais colaborativa, que proporciona certa autonomia, existem relações hierárquicas institucionalmente demarcadas, sobretudo no plano de tutoria, que asseguram a subordinação dos tutores à coordenação do docente responsável pela UC. Em última instância, os professores da UAb-Portugal também possuem flexibilidade no que diz respeito



às formas de condução e estruturação das atividades dos tutores, que podem ser mais ou menos fragmentadas e/ou hierarquizadas.

### 7.3.3 Sobre a discência: o ambiente virtual e o modelo de aprendizagem

O modelo pedagógico virtual se assenta no uso da plataforma de *e-learning* chamada PlataformaAbERTA. Trata-se de uma versão customizada do Moodle. Esse ambiente virtual reúne toda a informação que é necessária à gestão da aprendizagem. Constitui-se como o espaço de acesso aos materiais e atividades, à comunicação entre os sujeitos, à avaliação e à construção conjunta do conhecimento (UAB, 2021). É dentro desse AVA que ocorre todo o processo de ensino-aprendizagem, com as interações estudante-conteúdos, estudante-docente e estudante-estudante. As ditas salas de aula virtuais reúnem um conjunto diversificado de recursos, como textos em PDF, vídeos, áudios, *slides*, dentre outros. Por via de regra, as turmas contam, no modelo mais atual, com até 50 estudantes (MENDES ET AL., 2018). As atividades podem acontecer tanto individualmente como em comunidades de aprendizagem. Assim como mencionado acima, o modelo pedagógico virtual tem, como um de seus pilares, o primado da interação. Sobre isso, é relevante o depoimento da Discente da UAb-Portugal B, que interpreta como ruim a experiência com trabalho em grupo que teve durante a realização do MAO. De acordo com essa estudante, diferentemente do módulo de ambientação, as UC de sua licenciatura não têm a exigência de trabalhos em equipe e isso, para ela, é uma vantagem.

É... não é que tenha sido traumática [a minha experiência de trabalho em grupo no MAO], minha questão é que se for... se eu fizer um trabalho individual, eu faço o trabalho ao meu ritmo, conforme a minha disponibilidade, porque nós não temos todos na mesma disciplina a mesma disponibilidade, porque existem alunos que estudam na UAb, mas que são só estudantes, e que têm muito mais disponibilidade para o estudo do que eu tenho, porque sou trabalhadora-estudante, com a família e que às vezes estudo às 5h da manhã ou outras vezes estudo às 9h da noite, depende, né. Portanto, eu acho que a dificuldade de fazer um trabalho de grupo seria mesmo esta, conseguir que um grupo de 4 ou 5 pessoas se juntassem todas naquela hora, e... nem que fosse virtualmente, mas que se juntassem naquela hora para conseguirem debater o assunto. Por isso é que eu acho que o individual é mais fácil, e por isso que eu na altura eu não gostei do trabalho de grupo [no MAO]. O trabalho de grupo seria uma mais-valia, porque as Ciências Sociais, e as Ciências Políticas, e o que nós tivemos no ano passado, elas... são muito interpretáveis e às vezes eu posso estar a interpretar de uma forma que se calhar não é a mais correta, e então se eu tivesse num trabalho de grupo eu poderia ouvir os pontos de vista dos meus colegas, e poderíamos debater e chegar a uma conclusão se calhar mais... concreta do que aquela que eu chego sozinha (DISCENTE DA UAB-PORTUGAL B).

Percebe-se, pela fala acima, que o problema enfrentado pela estudante está atrelado à necessidade de sincronia na comunicação – o que não é uma regra na UAb-Portugal haja vista o primado da flexibilidade. Foi a exigência de simultaneidade no tempo para a realização de uma atividade durante o MAO que a fez perceber que seria inviável ter outras experiências similares no curso. Mas a mesma aluna afirma que, até o momento, não lidou com novos trabalhos em grupo nas UC da licenciatura. Por outro lado, o Discente da UAb-Portugal A disse que em seu doutorado existem certas atividades realizadas em conjunto com os colegas. Esse estudante destaca, inclusive, que as trocas assíncronas nos fóruns em todas as UC, bem como as apresentações esporádicas de professores em plataformas de encontro síncrono como Zoom e Colibri, são importantes e contribuem para o estabelecimento de laços e para a construção de uma visão mais fidedigna do perfil dos outros discentes. Conforme identificamos, existem algumas diferenças entre o modelo das licenciaturas com relação aos mestrados e doutorados, e isso diz respeito também ao tamanho das turmas e, conseqüentemente, à existência e à frequência dos trabalhos em grupo e atividades síncronas. De qualquer forma, em todos os cursos mantém-se o primado da interação – sem perder de vista o primado da flexibilidade – e, ademais, o primado da inclusão. Sendo esta propiciada pela formação que busca preparar os alunos para o modelo pedagógico e inseri-los na comunidade acadêmica.

Assim, a UAb-Portugal oferta, de modo obrigatório e gratuito para os ingressantes, o referido Módulo de Ambientação Online, que “visa permitir aos novos estudantes adquirir um conjunto de competências base antes da frequência do curso ou programa de formação em que se inscreveram” (SOUZA; SPILKER; AMANTE, 2015, p. 925). Com uma duração aproximada de 2 semanas, os alunos, ao frequentarem o MAO, são monitorados, sob supervisão do coordenador do curso, por estudantes veteranos ou ex-alunos da UAb-Portugal. Além das atividades que buscam desenvolver as competências que regem o modelo pedagógico e são fundamentais para o sucesso no curso, o módulo conta com contextos de interação de natureza mais informal. Isto é, espaços integrados pela comunidade de alunos e professores. Percebe-se a preocupação, da universidade, em criar situações que promovam a sensação de pertencimento, sobrepujando o caráter solitário que pode ser uma consequência da separação no tempo e/ou no espaço típica da EaD. Corroborando os resultados levantados na pesquisa de Souza, Spilker e Amante (2015), os alunos entrevistados são unânimes ao reconhecer a importância do MAO.

[O MAO] Não é tão importante pra quem nunca cursou uma universidade e entra na universidade aberta. Porque é tudo novo e, portanto, é só mais uma adaptação. Mas para quem tem uma ideia preconcebida do que é a universidade presencial, é... o modelo da universidade aberta pode de início ser um pouco estranho, ou mesmo chocante. Pelo fato de não haver aulas expositivas, por exemplo. Mas, é... e por isso eu queria a experiência... esse... esse modelo... nesse módulo de ambientação para poder, é... de alguma modo também ajudar alguns dos meus colegas que tivessem alguma dificuldade, é... para... para que se ambientassem mais depressa também, e para que todos consigamos ter sucesso, e é isso (DISCENTE DA UAB-PORTUGAL A).

Eu acho que o módulo foi importante, sim, é... pra conhecermos a... foi o primeiro contato que tivemos com a plataforma e com a forma de estudo. É... no entanto, foi um bocadinho assustador, porque a tutora no módulo mandou fazer um trabalho de grupo, e eu pensei, eu não consigo fazer um trabalho de grupo durante o resto do percurso acadêmico. Entretanto, isso nunca mais voltou a acontecer, né. E... mas, sim, foi muito importante pra termos aquele primeiro impacto. Como é que funcionava os prazos a cumprir, é... como é que a plataforma funciona... sim, sim foi importante, sim (DISCENTE DA UAB-PORTUGAL B).

É... na verdade, na minha impressão foi muito importante, porque existiam muitos aspectos sobre o ensino via plataforma que eu não sabia. Porque, o curso que eu havia feito, por exemplo, na \*\*\* [outro país] online, era via Zoom. [...] no curso de ambientação a gente entendeu como é que... como é que o curso funciona, o sistema de... o sistema assíncrono [...] Então, a ambientação ajudou muito a entender como é que a plataforma em geral funciona (DISCENTE DA UAB-PORTUGAL C).

Mais do que apresentar o modelo pedagógico virtual e a PlataformAbERTA, a ambientação *online* parece se preocupar com a inserção dos alunos na comunidade universitária. Busca-se romper a ideia ainda arraigada no senso comum de que estudar a distância é sinônimo de isolamento. O modelo pedagógico virtual (PEREIRA et al., 2007) fala, por exemplo, em “proximidade mediada”, haja vista a possibilidade de desenvolvimento da presença social, cognitiva e de ensino independentemente de os sujeitos estarem dispersos no tempo e/ou no espaço. Visa-se, nessa ótica, uma conciliação entre a distância e a proximidade. A respeito disso, um dos alunos entrevistados disse-nos que estudar na EaD envolve, por excelência, um aparente paradoxo entre um estudo que é, ao mesmo tempo, solitário, mas solidário:

[a primeira coisa a se considerar ao estudar na UAb é que] é um trabalho solitário, é um percurso solitário. A segunda é... é um percurso solidário. Ou seja, isto parece uma pequena contradição, mas não é. [...] E trabalhar sozinho não é, no entanto, trabalhar desacompanhado. Continua a haver alguma ligação com os professores, continuar a haver respostas da parte deles na maior parte dos casos. Mas é um trabalho em que não há uma validação constante exterior. Mas que contribuiu pra minha capacidade. Pra aumentar a minha capacidade de trabalho, a minha capacidade de resiliência, como disse (DISCENTE DA UAB-PORTUGAL A).

Procuramos aprofundar a análise sobre a percepção dos sujeitos quanto à sensação de pertença e à possibilidade de construção de uma real solidariedade, em que pese a distância temporal e/ou espacial inerente à EaD. Ao questionarmos sobre o estabelecimento de contato entre os alunos e entre estes e os professores para além das trocas formais no curso, o Discente da UAb-Portugal A e o Discente da UAb-Portugal C afirmaram haver esse tipo de interação em redes sociais como o Facebook ou em aplicativos de comunicação como o WhatsApp. O Discente da UAb-Portugal A, aliás, relatou-nos sobre amizades que fez tanto na licenciatura como agora no doutorado, mantendo contato inclusive presencial com alguns amigos. Já o Discente da UAb-Portugal C disse participar de comunidades de estudantes do mesmo país em aplicativos como o WhatsApp que se unem para se solidarizarem enquanto fazem um curso pela universidade.

Em contrapartida, a Discente da UAb-Portugal B disse que as trocas que faz com colegas e docentes se resumem aos ambientes institucionais, salientando que se trata de uma característica subjetiva, pois ela se considera antissocial. Aqui, constatamos indícios significativos de que diferentes perfis de discentes levam a distintas formas de contato entre os envolvidos. Isso quer dizer que as barreiras para a construção de uma proximidade social não parecem estar invariavelmente associadas à distância temporal e/ou espacial, mas sim a questões sobretudo subjetivas – algo similar ao que, por exemplo, podemos observar na educação presencial. Certamente, esse deslocamento de um entrave que poderia ser atribuído às condições mesmas da EaD para o perfil do sujeito tem que ver com as formas de atuação da universidade visando à quebra do distanciamento que pode ser gerado em cursos a distância.

As iniciativas, individuais e/ou institucionais, que visam ao desenvolvimento da solidariedade buscam, em certo sentido, superar o isolamento que pode resultar da autonomia e, mormente, do caráter preponderantemente assíncrono do processo. O primado da flexibilidade da UAb-Portugal preconiza que as atividades devem priorizar ferramentas que rompam com os imperativos da simultaneidade no espaço e no tempo (AMANTE; CABRAL, 2014). Dá-se elevada autonomia para que o aluno conduza o seu percurso formativo a depender de suas necessidades reais e de sua disponibilidade temporal e espacial. Nessa ótica, durante o processo de aprendizagem os estudantes contam com um plano de atividades formativas não obrigatórias que são disponibilizadas pelo docente. São propostas autoavaliativas em formatos diversos como a elaboração de mapas mentais,

resolução de problemas, confecção de relatórios, realização de testes objetivos com correção automática etc. Junto com as atividades, o professor disponibiliza indicações de *feedbacks* para que o aluno proceda à autoavaliação. Diante dos resultados, os discentes podem discutir os entre pares ou com o docente nos fóruns.

Por sua vez, a avaliação com vistas à classificação e à aprovação compreende duas modalidades ou regimes na UAb-Portugal: avaliação contínua, com e-fólios e um p-fólio; e avaliação final, contendo uma única prova final sob a forma de exame com peso de 100% da nota. Nas licenciaturas, em cada UC na qual a avaliação contínua não seja obrigatória, o estudante pode escolher entre uma das duas modalidades. No tocante aos cursos de 2º e 3º ciclos (mestrados e doutorados), tem-se imperiosamente um regime de avaliação contínua. Cada UC tem, geralmente, de 2 a 3 e-fólios durante o semestre com atividades variadas que podem incluir projetos, apresentação e discussão de trabalhos, relatórios etc. O p-fólio, por outro lado, é um exame realizado presencialmente em forma escrita. Durante a pandemia, essa prova realizada nas delegações ou nos Centros Locais de Aprendizagem (CLA) tem acontecido em formato virtual, o que, de acordo com todas as docentes entrevistadas, além de observações do pesquisador em suas atividades *in loco*, tem levantado discussões sobre a pertinência de extinguir o formato de exame presencial. No caso das licenciaturas, o p-fólio compõe 60% da nota final. No caso dos mestrados e doutorados, de acordo com o modelo pedagógico virtual (PEREIRA et al., 2007), é a componente de avaliação contínua que não pode ser inferior a 60% da avaliação final. Em todos os cursos e ciclos, tem-se uma classificação que vai de 0 a 20 valores, sendo que a aprovação na UC se dá quando da obtenção de, no mínimo, 10 valores.

O que precede demonstra que, em seu modelo, a UAb-Portugal prima por propostas de aprendizagem calcadas na flexibilidade. As interações são preponderantemente virtuais e assíncronas. A depender da necessidade da UC ou mesmo do curso, há a possibilidade de atividades presenciais ou síncronas no modelo pedagógico virtual (PEREIRA et al., 2007), desde que isso seja expressamente indicado no Plano de Unidade Curricular e no Guia de Curso. No entanto, constata-se, como dito, forte orientação para a assincronia, com atividades que priorizam a não simultaneidade no tempo e no espaço. Sob essa perspectiva, os CLA se constituem como estruturas regionais mais voltadas ao apoio às avaliações presenciais, não contando com suporte de tutoria. A importância desses centros para a UAb-Portugal está muito mais centrada na articulação com a comunidade local do que no suporte

descentralizado das atividades acadêmicas dos cursos e das UC. Esses espaços disseminam a cultura universitária e, para além do suporte logístico e operacional para os p-fólios e as provas de acesso, atuam em frentes como a oferta de cursos de extensão, palestras, *workshops* etc. em consonância sobretudo com as necessidades da comunidade na qual estão inseridos. Todas as docentes entrevistadas foram enfáticas ao afirmarem a importância dos CLA, sendo que duas delas destacaram a importância desses espaços na articulação entre universidade e comunidades locais.

São centros culturais, que ao mesmo tempo atendem às dúvidas dos estudantes e que na época [antes da pandemia] faziam avaliações, espaços de avaliações pros estudantes daquele local, porque éramos obrigados a fazer. Não tem tutor nesses locais, nós não temos tutoria presencial. [...] É [um trabalho de] promover a instituição, estabelecer parcerias, acolher estudantes, ajudar no que é possível, enfim, é um trabalho mais amplo, cultural e social, do que um polo, né. Aliás, não tem nada a ver com o polo [como no caso brasileiro], nesse sentido (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL A).

Mas numa perspectiva geral eu acho que [os CLA] são muito importantes. É importante saber que existe um local próximo, onde se possa recorrer, não é? [...] nos centros de aprendizagem tem-se o acesso, como se fosse à rede da universidade, não é? Portanto, o acesso ao centro de documentação, à biblioteca online, e ter alguém que lhes pode ajudar e servir de intermediário se não conseguir responder às perguntas. Acho que essa... essa presença de saber que está próximo, alguém próximo, é muito importante pra captar os estudantes, pra não pensarem que é só... completamente distante. Isso eu acho que é muito importante (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL B).

[...] são centros de proximidade com as populações, com as comunidades. A importância é pra além da coordenação de exames. Nunca vi os Centros Locais de Aprendizagem como sendo sua principal função essa. [...] eu vejo os Centros Locais de Aprendizagem como... os coordenadores e também as coordenadoras... como uma porta de ligação entre a universidade e a comunidade (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL C).

No que diz respeito às delegações de Coimbra e Porto, o modelo pedagógico virtual (PEREIRA et al., 2007) as define como espaços de serviço descentralizado de coordenação territorial e competência geral. Articulando-se à reitoria e aos departamentos, as delegações buscam diversificar e otimizar as atividades das UAb-Portugal. Elas também supervisionam e apoiam iniciativas de extensão acadêmica na abrangência de sua área geográfica, ofertando, inclusive, formações de interesse local e regional. Além disso, as delegações apoiam os discentes nas áreas acadêmica, administrativa, científica e logística, numa articulação com a sede em Lisboa, promovendo projetos de cooperação nas áreas de formação, investigação e serviço à comunidade (PEREIRA et al., 2007). As experiências *in loco* do investigador, a despeito da situação atípica em meio ao período pandêmico, permitiram constatar que o

espaço presencial em Porto conjumina atividades como gravação esporádica de vídeos em estúdio com infraestrutura própria, encontro eventual entre docentes e investigadores para reuniões e atividades distintas, realização dos exames de acesso para os candidatos aos cursos, suporte de secretaria etc.

#### **7.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL: panorama sobre a afirmação dentro do campo organizacional**

Feita a análise de caráter descritivo nas seções anteriores, seguimos para uma discussão delimitada pela temática central da pesquisa, ou seja, pelo processo de institucionalização da EaD. Desde logo salientamos que não é a pretensão deste capítulo aprofundar na compreensão do fenômeno, até porque os dados coletados não nos permitem tal profundidade que tem fundamental influência histórica. Restringimo-nos a uma análise panorâmica, no intuito de aclarar as características maiores do processo que, em seu desenvolvimento, tem peculiaridades que o distanciam da realidade brasileira. Estamos nos referindo ao fato de, em Portugal, constituir-se, como base da consolidação da EaD no país, uma universidade de finalidade única. Não se trata da inserção da modalidade em instituições historicamente acomodadas à oferta de cursos presenciais, mas sim da criação de uma universidade que, em princípio, precisou-se afirmar no contexto organizacional em face das resistências e pressões geradas pelo campo.

João (2018, p. 15, grifo nosso) argumenta que, posteriormente à publicação do decreto-lei que institui a UAb-Portugal, iniciou-se uma “*batalha* para a sua instalação e afirmação como instituição de ensino superior público integrada, de pleno direito, no quadro da lei de autonomia das universidades”. De acordo com essa mesma autora, a primeira etapa de institucionalização delimita-se pelo período que vai da criação em 1988 à tomada de posse do primeiro reitor eleito, o professor Rocha Trindade, em 1994. A data do decreto-lei é tida como a referência de criação da UAb-Portugal, mas João (2018) evidencia que, institucionalmente, só foi possível conquistar relativa normalidade após a nomeação da reitoria. Esse processo de afirmação institucional era, à época, imprescindível para o pleno funcionamento da universidade, porquanto que, somente depois de nomeado o reitor, proceder-se-ia à nomeação dos quadros superiores, ao recrutamento de pessoal, ao estabelecimento de um plano de atividades, entre outros (JOÃO, 2018). Nesse ínterim, a UAb-

Portugal começa a efetivamente colocar em funcionamento sua estrutura organizacional que viabiliza os primeiros cursos atrelados à formação de professores, como discutimos acima.

Importante ressaltar que os cinco primeiros anos de existência da instituição de EaD portuguesa demarcam um período de verdadeiros embates. O que João (2018) chama de *batalhas* envolve a constituição das bases legais que permitem a definição da burocracia institucional capaz de dar movimento à UAb-Portugal. “O processo de homologação dos Estatutos pela tutela foi um processo difícil, uma autêntica ‘via dolorosa’, que esteve em linha com os inúmeros obstáculos enfrentados pelos dirigentes da Universidade e, em particular, pelo seu reitor, para dar corpo à Universidade Aberta” (JOÃO, 2018, p. 16). A definição estatutária era indispensável para que, dentro do ambiente organizacional, a instituição conseguisse se afirmar, assegurando autonomia e equiparando-se às outras universidades integradas no campo. É notável que a análise desse processo, em especial nos primeiros anos, ratifica as lutas fundantes que levam à burocratização. Novamente a interpretação dialética é possível, pois ela demonstra como as sínteses podem conduzir do nível informal ao formal. Sendo este importante para que as práticas tenham maior poder de resistência ante as desestabilizações da ordem que, no caso português, têm especial conotação exógena.

A consolidação da UAb-Portugal num estatuto racionalmente elaborado que garante recursividade e chances de reprodução desta e não daquela forma é apenas parte do processo. Como dissemos anteriormente na tese, a harmonia entre os elementos intraorganizacionais – interpretação que, acreditamos, também é válida para o ambiente organizacional – leva à legitimidade, o que redundava em inércia e estabilização das circunstâncias. No entanto, tendo-se que a inserção no campo também tem um caráter eminentemente dialético, a instituição de EaD portuguesa experimentou – e ainda experimenta – resistências e preconceito. Nas visitas *in loco* e nas trocas com professores portugueses na delegação, verificou-se que a UAb-Portugal é, por vezes, vista como uma espécie de “irmã pobre” pelas outras instituições de ensino superior no país. Parte desse preconceito está, por certo, associado ao fato de a universidade ser recente no ambiente organizacional se comparada às congêneres. Mas isso também possui relação, na forma como analisamos, com as circunstâncias histórico-sociais e a interpretação dos sujeitos que apreendem a EaD num antagonismo no que toca à educação presencial. Não podemos nos esquecer que, em se tratando de instituições públicas, a alocação de recursos oriundos



do Estado acaba por levar a disputas, o que se exacerba em cenários de maior escassez. Esse é apenas um dos fatores que produz a visão de concorrência entre as instituições.

Objetivando aprofundar a temática, percebemos, durante as entrevistas, que o preconceito para com a EaD em Portugal de fato persiste, embora aparentemente tenha diminuído ao longo do tempo. Quanto à visão dos alunos, a Discente da UAb-Portugal B disse sentir certo preconceito, inclusive tendo-o vivenciado: “Já me disseram, ‘ah, mas tá a fazer um curso a brincar, isso não serve pra nada’. Pronto, mas foi na brincadeira [...]”. A mesma aluna salienta que, provavelmente, irá perceber essa resistência, se ela existir, quando tentar procurar trabalho na área da sua licenciatura. Para o Discente da UAb-Portugal A, o preconceito existe, mas ele tem se dissipado. Parte disso tem relação com os mais de 30 anos de existência da instituição de EaD portuguesa<sup>65</sup>. O aluno destaca, inclusive, que, para a maior parte dos empregadores, não existe uma distinção tão forte entre as modalidades. O Discente da UAb-Portugal C, por seu lado, relatou-nos que, em seu país, o preconceito para com a EaD é patente. Esse estudante associa a visão preconceituosa à falta de domínio no uso das TDIC. Uma análise global desses dados permite-nos constatar que, de um lado, existe certo preconceito que é percebido pelos discentes; por outro lado, essa resistência para com a EaD é, aparentemente, menos expressiva em Portugal do que noutros países, dentre os quais inclui-se o Brasil. Os estudantes são unânimes em reconhecer que o cenário pandêmico, compelindo instituições e sujeitos a lidarem com as TDIC e o que se tem chamado de ensino remoto, contribuiu, em maior ou menor grau, para diminuir o preconceito.

Na visão das professoras, a Docente da UAb-Portugal B afirma que o desconhecimento da universidade parece ser hoje maior do que quando a instituição fazia transmissões regulares na televisão portuguesa: “E eu acho que há alguns anos, quando eu era pequena, sabia-se mais o que era a Universidade Aberta, porque dava na televisão, não é?” (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL B). A Docente da UAb-Portugal C também reconhece a existência de preconceito, entendendo que isso faz parte do perfil conservador da academia. Para ela, essa “resistência é desmontada quando os colegas percebem o trabalho que nós fazemos, percebem a investigação que fazemos, percebem como nós nos posicionamos na academia,

<sup>65</sup> Não nos esqueçamos, todavia, que a Universidade de Coimbra, a título de exemplificação, foi fundada há mais de 700 anos. As três décadas de existência da UAb-Portugal são, sem dúvida, imprescindíveis na consolidação e afirmação dessa universidade. Mas nas lutas que compõem o ambiente organizacional, a instituição de EaD portuguesa, se se apoiar apenas na tradição, estará consideravelmente em desvantagem com relação às suas congêneres.

e como nós nos posicionamos em termos da própria atuação científica” (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL C). A Docente da UAb-Portugal A, também, corrobora a existência de preconceito com relação à universidade, embora considere-o não tão acentuado. Em todo o caso, afirma que o trabalho da última gestão da reitoria somado a experiências de parceria com outras instituições portuguesas renomadas têm contribuído significativamente para arrefecer uma postura preconceituosa ante a EaD. No que tange às experiências vivenciadas durante a pandemia, a Docente da UAb-Portugal C mostrou-se mais cautelosa e, a despeito de reconhecer o empenho de instituições e agentes que recorreram às formações oferecidas pela Universidade, disse não ter, até o momento, dados resultantes de uma pós-avaliação que permitam um posicionamento mais acertado. A Docente da UAb-Portugal A e a Docente da UAb-Portugal B, por sua vez, reconhecem a importância das ações e experiências educacionais que decorrem da pandemia, atribuindo-lhes papel fundante na diminuição do preconceito para com a EaD.

Analisando as entrevistas, observamos que a consolidação e conseqüente afirmação da UAb-Portugal não tem se dado sem desafios que perpassam o ambiente organizacional. A resistência fez – e faz – parte das dinâmicas exógenas, e esteve fortemente presente nos anos iniciais da instituição portuguesa de EaD, tal como as análises documentais e bibliográficas nos sugerem. Parece-nos, porém, que esse preconceito tem, de fato, diminuído ao longo dos anos. As falas de alguns participantes da pesquisa ressaltam a importância, nesse processo, do desenvolvimento histórico da UAb-Portugal atrelado às boas práticas que vêm sendo empreendidas. Sob a dialética, interpretamos esse movimento como fruto de lutas sobretudo dentro do ambiente organizacional. O preconceito e a resistência geraram – e ainda geram – tentativas de rechaçar a universidade portuguesa que, apesar disso, resiste e vai se consolidando. Circunstâncias materiais como o surgimento de uma pandemia, malgrado todos os problemas sociais que eclodiram, forçaram instituições e sujeitos a, tomando emprestado o termo usado pela Docente da UAb-Portugal A, se *sensibilizarem*. Passaram, portanto, a mudar sua visão sobre a EaD. Mas esse atual cenário, de aparente diminuição do preconceito, é tão somente o pináculo de um processo histórico que, repetimos, não se deu sem embates.

Sob a análise de João (2018), verificamos que os anos iniciais de surgimento e consolidação da UAb-Portugal demarcam árduo processo de constituição da infraestrutura física e tecnológica. Essa autora afirma que a instituição, nos primeiros anos, ficou com o que

chama de espólio das entidades antecessoras – designadamente o IPED, o ITE e o Projeto Universidade Aberta. Havia lacunas entre as necessidades reais da instituição e os recursos de que dispunha. Por parte do Ministério da Educação português, tinha-se um equivocado entendimento das necessidades de uma universidade de EaD, que demandava custos altos no setor de logística e comunicações, bem como na aquisição e uso de equipamentos, em consonância com o modelo vigente à época ainda pautado no uso de tecnologias como a TV e o rádio (JOÃO, 2018). Os degraus que foram galgados não se deram, portanto, sem embates que tanto compreendiam a resistência em face das pressões geradas pelo campo como a necessidade de angariar recursos diante das limitações que eram impostas pelo investimento público até então insuficiente.

Por meio das lutas endógenas, mas, em especial, exógenas a instituição foi se desenvolvendo pelas sínteses resultantes. Uma maior compreensão da realidade e das necessidades institucionais promoveu mudanças como a inclusão de novos cursos, transformações nas delimitações do público-alvo, aprimoramento no modelo pedagógico que depois levaria àquele virtual, dentre outras coisas. Toda essa experiência é, aliás, basal para a própria compreensão da EaD no país. As análises documentais empreendidas demonstram que uma definição mais clara e ampla para a modalidade, tanto nos ensinos secundário e básico como no ensino superior, surge apenas em decretos e leis mais recentes. Essa constatação reforça o argumento defendido de que institucionalizar não tem que ver, precisamente, com a adoção de um modelo específico de configuração que contenha, como algo universal e necessário, alguma definição que possa ser quantitativa ou qualitativamente mensurada. O que garante a recursividade de uma prática é, antes doutras coisas, a capacidade de se reproduzir com menores chances de interferência, estando dentro do que é organizacionalmente esperado. Evidentemente, a UAb-Portugal conta, desde 1994, com todo um aparato burocrático que delinea suas atividades, inclusive sua compreensão da EaD. No entanto, a definição mais ampla e detalhada da modalidade no ordenamento jurídico do país é recente, e conta decisivamente com as experiências da própria instituição de finalidade única. “Portugal não tinha nenhum documento oficial como tem o Brasil que tem várias documentações [regulamentando a EaD]; não tinha, né. Porque a Universidade Aberta sempre foi o *staff* que levou a educação a distância nesse País” (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL A). No caso brasileiro, a definição mais precisa de EaD precede e cria o terreno para o surgimento do Sistema UAB. São configurações diferentes que, em ambos os casos,

conseguem garantir recursividade com expectativas de materialização desta e não daquela forma.

Pois bem, a Lei de Bases do Sistema Educativo português (PORTUGAL, 1986) define, em seu artigo 24, a EaD como modalidade que, mediante o uso de recurso multimídia e novas tecnologias da informação, se constitui não apenas como forma complementar do ensino regular, mas também como alternativa para a educação escolar. Trata-se de modalidade com particular incidência na educação permanente e na formação continuada de professores. Dentro do escopo da EaD, situa-se, de acordo com a referida lei, a UAb-Portugal. Essas são, basicamente, as únicas definições atinentes à modalidade no principal documento norteador do ensino português. A lei menciona, precisamos considerar, que a EaD será abrangida por legislação complementar. Mas no caso do ensino superior isso passa a acontecer, de modo amplo e detalhado, a partir do importante Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância de 2019. Devido à sua importância para a nossa discussão e para o desenvolvimento da EaD nos próximos anos em Portugal, dedicaremos uma seção mais à frente para abordá-lo em pormenores.

Só que antes de prosseguirmos para outras análises, vale precisar o formato de institucionalização da modalidade a distância no ordenamento jurídico português a partir de nossas análises documentais. Especificamente no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (PORTUGAL, 2007), menciona-se apenas que a EaD será objeto de regulamentação complementar, de tal maneira que os aspectos mais gerais, resguardadas certas especificidades, incidem também sobre a UAb-Portugal enquanto instituição do ensino superior. Na análise do referido documento, destacamos a menção sobre a necessidade de criar condições de apoio aos trabalhadores-estudantes, por meio de formas de organização e frequência de ensino ajustadas às suas demandas e também por meio da valorização de competências adquiridas no mundo do trabalho. Ademais, no artigo 26, sobre as incumbências do Estado, define-se, dentre elas, o estímulo à abertura para a modernização e para a internacionalização das instituições de ensino superior, o incentivo à investigação científica e à inovação tecnológica, e o incentivo à educação ao longo da vida de modo a permitir a aprendizagem permanente. Percebe-se, nesse sentido, a importância da UAb-Portugal e, conseqüentemente, da EaD dadas as suas especificidades que as tornam mais próximas da modernização e inovação tecnológica, além de suas possibilidades de

flexibilização de espaço e tempo que são caras à adequação de modelos de ensino aos chamados trabalhadores-estudantes.

Quanto à educação básica portuguesa, o Decreto-Lei n. 55/2018 (PORTUGAL, 2018), que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, menciona a EaD como modalidade que é complementarmente regulamentada pela Portaria n.º 359/2019 (PORTUGAL, 2019b). No contexto da educação básica, a EaD é definida, então, como modalidade educativa e formativa cujos processos de ensino-aprendizagem ocorrem predominantemente com separação física entre docentes e discentes. Adicionalmente, tem-se as características: interação e participação tecnologicamente mediadas e apoiadas pelo professor-tutor e por equipes educativas; desenho curricular orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos e contextos de ensino-aprendizagem; modelo pedagógico especialmente concebido para o ensino-aprendizagem em ambientes virtuais (PORTUGAL, 2019b). São referidas como escolas “E@D” as instituições públicas, particulares ou cooperativas, o que inclui instituições profissionais públicas e privadas, responsáveis pela sua respectiva área de educação sob proposta da Direção-Geral de Educação (DGE). Essas escolas especializadas na modalidade podem estabelecer cooperações com escolas de ensino presencial, bem como com outras instituições da comunidade (PORTUGAL, 2019b).

A mesma Portaria (PORTUGAL, 2019b) faz, além disso, uma distinção entre Sistemas de Gestão da Aprendizagem (SGA) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os primeiros são *softwares* ou ferramentas que viabilizam a construção de espaços virtuais para a EaD. Os segundos, por seu turno, são, de fato, os espaços em que acontecem os contextos de ensino-aprendizagem, com as ferramentas, os conteúdos, as interações pedagógicas etc. Vê-se que os SGA são considerados mais como meios, enquanto os AVA constituem-se como a concretização do espaço por excelência do ensino-aprendizagem na EaD.

Aliás, a Portaria (PORTUGAL, 2019b) concebe a modalidade a distância especificamente como alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentarem presencialmente a escola. Semelhante à legislação brasileira, a frequência em cursos totalmente a distância para alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico geral só é permitida sob condições específicas. Somando-se a essas exigências, no ato de matrícula o discente deve apresentar declaração na qual conste a disponibilidade de meios técnicos e informáticos necessários para frequentar a modalidade, mais especificamente um

computador com características multimídia, câmera, microfone e acesso à internet. O ordenamento jurídico português, pois, evidencia uma preocupação quanto às condições de acesso e permanência na EaD. O pleno aproveitamento dos benefícios de um curso a distância permeado por tecnologias digitais não deve se esquivar da discussão sobre o acesso a recursos tecnológicos. Naquilo que toca à pertinência e às exigências para a oferta da modalidade a distância na educação básica, sabemos que há intrincados aspectos que não podem ser ignorados. Não sendo este o foco de interesse da tese, limitamo-nos à descrição da EaD portuguesa nesse nível educacional. Na próxima seção, debruçamo-nos sobre a análise pormenorizada do RJEaD, posto que esse documento trata especificamente do ensino superior a distância, temática central da pesquisa.

#### **7.4.1 Regime Jurídico do Ensino Superior Ministrado a Distância**

O RJEaD é, sem dúvida, um marco para a modalidade a distância que traz implicações diretas para a UAb-Portugal. Sabe-se que, até então, havia uma espécie de monopólio legítimo na oferta de cursos a distância superiores especialmente nos 1º, 2º e 3º ciclos no contexto português. “Atualmente, o modelo vigente em Portugal para o ensino superior público a distância caracteriza-se por uma esmagadora liderança da UAb, acompanhado por iniciativas pontuais de algumas universidades, que criam unidades de EaD com fins muito específicos” (CAEIRO; MOREIRA, 2018, p. 25). Com as mudanças mais recentes no ordenamento jurídico esse cenário tende a se modificar substancialmente. Cria-se a burocracia necessária para, em primeiro lugar, definir o que é considerado, legalmente, como Educação a Distância. Ademais, institui-se claramente os critérios para acreditação, de modo que as universidades que queiram ofertar cursos preponderantemente a distância possam ser credenciadas e, seguindo os critérios e exigências racionalmente definidos, ser reconhecidas legalmente para tal feito. Como não poderia deixar de ser, estando a UAb-Portugal na vanguarda da EaD no país, essa instituição assume grande importância tanto na criação do RJEaD como no amparo à preparação das propostas submetidas ao reconhecimento perante o Ministério da Educação. No documento normativo (PORTUGAL, 2019a), há também notório estímulo à criação de parcerias interinstitucionais. Vislumbra-se, com possibilidade de amparo inclusive financeiro do Estado, o desenvolvimento da UAb-Portugal no sentido de

predominância de cursos e propostas de formação oferecidos em parcerias com outras universidades portuguesas.

O surgimento do RJEaD é decisivo, tendo em vista que cria as condições materiais para um relevante abalo na ordem intra e interinstitucional que movimenta os embates e as lutas. Dentro do campo, as outras universidades começam a modificar sua percepção e posicionamento em face da UAb-Portugal, tanto por necessitarem de apoio para a formatação de propostas de EaD, como pelas próprias circunstâncias impostas pela pandemia. Existem, aí, condições materiais que, em muitos sentidos, subvertem a anterior ordem das coisas. De “irmã pobre” do ensino superior português a UAb-Portugal passa, a partir da percepção de muitos sujeitos e instituições, para o papel de principal referência à frente das iniciativas de EaD que incluem o que se tem chamado de ensino remoto durante a pandemia e a preparação de propostas de cursos a distância para acreditação e reconhecimento legal. Só que antes de aprofundarmos nessas análises, acreditamos ser imprescindível descrever os elementos basilares do RJEaD para, depois disso, discuti-los.

No regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior de 2006, determinava-se que os cursos só poderiam ser ministrados a distância se tal característica constasse expressamente no ato de acreditação. Contudo, devido à indefinição dos critérios específicos, construiu-se barreiras legais que impossibilitavam a acreditação dos cursos na EaD (PORTUGAL, 2019a). O RJEaD surge, portanto, para suprir essa lacuna na legislação, propondo um quadro claro de princípios e regras para reconhecimento, organização e funcionamento da modalidade de ensino superior a distância. O documento considera a EaD como “modelo alternativo e eficaz para a qualificação superior de estudantes fora da idade de referência” (PORTUGAL, 2019a, p. 49). Nomeadamente, a modalidade é definida como:

- a) “Ciclo de estudos ministrado a distância”, os ciclos de estudo conferentes de grau académico em que as unidades curriculares lecionadas na modalidade de ensino a distância correspondam a um mínimo de 75 % do total de créditos do respetivo plano de estudos;
- b) “Ensino a distância”, o ensino predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, em que:
  - i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas por equipas online de suporte académico e tecnológico; ii) O desenho curricular é orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem; iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais (RJEAD, 2019, p. 51).

Depreende-se que o documento normativo define os ciclos de estudos ministrados a distância por meio de uma interpretação objetiva bastante clara, qual seja, ciclos cujas unidades curriculares a distância correspondam a um mínimo de 75% do total de créditos do plano de estudos. O RJEaD, embora não imponha isso como condição indispensável para a acreditação, estimula deliberadamente a cooperação, com especial ênfase na atuação da UAb-Portugal na construção de propostas consorciadas. Essa articulação pode se dar tanto entre as instituições de ensino superior como entre estas e empresas, associações empresariais ou socioprofissionais etc. Por sua vez, os docentes podem ser contratados para atuarem em diversas organizações que integram o mesmo consórcio. Aliás, o Estado se incumba da totalidade dos custos de ciclos de estudos a distância ofertados por consórcios firmados entre a UAb-Portugal e outras instituições, desde que as propostas se orientem pela oferta de ensino superior a novos públicos, especialmente estudantes-trabalhadores de regiões com baixa densidade populacional e sem oferta local de ensino superior público (PORTUGAL, 2019a).

Concernentemente aos critérios para acreditação, eles podem ser sintetizados nas categorias: recursos humanos, recursos materiais e tecnológicos, modelo pedagógico e desenho curricular, estrutura curricular e plano de estudos, e avaliação da qualidade. Há uma preocupação clara em precisar, num documento burocrático, quais são os aspectos que devem ser contemplados pela instituição a fim de assegurar propostas de EaD com qualidade. Baseando-nos nos dados e nas experiências *in loco*, bem como nas informações contidas no RJEaD, constatamos que a construção do documento conta com amplo apoio da experiência da UAb-Portugal. Logo, a definição de critérios para acreditação que, como observamos durante conversas com docentes, não foram atingidos pela grande maioria das primeiras propostas submetidas para apreciação, relaciona-se fortemente à visão de EaD que, atualmente, predomina no modelo português. As exigências para o reconhecimento dos cursos ministrados a distância incluem, para exemplificar: corpo docente com formação comprovada para a EaD; corpo técnico especializado e qualificado para prestar apoio *individualizado* aos estudantes sempre que necessário; equipe competente para auxiliar os professores no desenho curricular dos planos de estudos e dos materiais didáticos; infraestrutura adequada como campus virtual, *site* com repositórios digitais, sistema integrado de gestão acadêmica, dentre outros; modelo pedagógico centrado no estudante e calcado no diálogo, na interação entre pares, na flexibilidade de espaço e tempo etc.; adoção



de medidas adequadas para inclusão digital dos estudantes; dentre outras coisas que são arroladas no RJEaD (PORTUGAL, 2019a).

Ainda que o documento estabeleça definições que contribuam para romper com o certo monopólio da EaD portuguesa, o mesmo regime jurídico, ao preocupar-se com critérios aprofundados de qualidade, cria obstáculos para instituições sem experiência e que não estejam dispostas a investirem na modalidade. Há, aí, uma via dupla: de um lado, a UAb-Portugal se vê diante de uma definição legal que cria as circunstâncias para a entrada massiva de organizações interessadas na sua seara de atuação; por outro lado, dadas as exigências para a acreditação, a universidade, por ser historicamente especializada na oferta de EaD, coloca-se num lugar de prestígio, sendo requisitada pelas outras instituições que queiram formatar propostas de cursos superiores a distância com qualidade. Exemplo disso são as formações que, durante o período de atividades no exterior, estavam sendo ofertadas para profissionais de outras universidades portuguesas. Formações estas que abordavam, inclusive, preceitos básicos da EaD como modelos de tutoria e *feedback*, uso de TDIC, docência em contextos digitais etc. Ou seja, para que as possibilidades abertas pelo RJEaD se materializem por meio da entrada de outras instituições na modalidade, a UAb-Portugal reforça sua presença como vanguarda na oferta de cursos a distância. Esse fato não retira, entretanto, as incertezas especialmente a longo prazo, dados os abalos que com efeito serão percebidos na atual ordem das coisas dentro do ambiente organizacional.

As falas das docentes entrevistadas demonstram, em certo sentido, um entusiasmo com a possibilidade de valorização da EaD e do *e-learning* (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL B), estando a UAb-Portugal à frente disso nos próximos anos, o que a consolida como referência nacional (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL A); mas as incertezas resultantes da própria indefinição de alguns aspectos no RJEaD (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL C), ou a possível perda da exclusividade de cursos e a conseqüente possibilidade de desvalorização da universidade no cenário português (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL B) são aspectos que precisam ser considerados.

Então, se você pegar o regime jurídico, é um regime extremamente aberto, flexível, e que congrega o saber da Universidade Aberta pras outras instituições. Ou seja, o saber nosso, a experiência, é um ponto fundamental pra que as outras instituições trabalhem conosco [...] a presença da Universidade Aberta, a parceria com a Universidade Aberta é o elemento-chave pra que a avaliação dessa educação a distância, das outras instituições, tenha mais, é... não diria qualidade, mas tenha mais significado na construção. Então, o papel da Universidade Aberta, Braian... ele bem gerido e bem planejado, ele só é crescer. [...] Eu acho que foi um marco

importante. Houve muitas discussões. Não foi uma coisa fácil, mas foi um marco importante e que traz uma certa... como é que eu diria? Uma certa validação da experiência da Universidade Aberta em âmbito nacional (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL A).

Mas o que eu acho, é que o regime jurídico é muito importante pra Universidade Aberta. É importante pra qualidade do ensino *online*, o *e-learning* em geral em Portugal. Portanto, haver algo estabelecido, isso sim é muito importante [...]. Isso por um lado pra nós é bom e mau, não é? Portanto, é bom, porque estamos realmente em... passamos a estar em... na maior parte dos cursos e ajudar nisso, não é? [...] E é mau no sentido de que os nossos próprios cursos, que são exclusivos da Universidade Aberta, podem sofrer um bocado com isso. Portanto, temos que continuar a ter a nossa própria oferta de formação, e isso pode sofrer um pouco, por causa deste regime jurídico, não é? Claro, se os cursos passarem a ser todos em cooperação, também daqui a alguns se calhar não precisam da universidade aberta não é? [...] Acho que... acho que há ali um balanço interessante. Mas pro *e-learning* em geral e pro ensino a distância acho que é muito bom, por ter as coisas regulamentadas e se diga o que é esperado deles (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL B).

[...] Não posso lhe dizer que tenho uma opinião formada, porque não tenho, né... de que tipo de respostas as pessoas tão a oferecer, porque neste momento eu não tenho grande conhecimento do que que as minhas colegas noutras universidades estão a perceber [sobre o RJEaD]. [...] assim, depende do que que o ministério da educação, do ensino superior, é... porque o regime jurídico existe, mas não... ainda não está muito claro, ainda traz algumas dúvidas do que que o próprio ministério e ministro querem em relação à própria Universidade Aberta. Se querem um complemento... que seja um complemento às outras universidades, se querem que seja uma formação pras outras universidades. Se nós temos que andar na linha de referência [...] Portanto, tenho uma... uma ideia vaga, mas não tá muito trabalhada [sobre as influências do RJEaD a médio e longo prazo para a EaD e a UAb-Portugal] (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL C).

O RJEaD é um documento de fundamental importância que, somado às experiências impelidas pela pandemia no que se tem chamado de ensino remoto, contribui para as transformações no cenário português que tendem a acontecer nos próximos anos. A EaD, com as novas definições legais, deixará de ser quase que uma exclusividade da UAb-Portugal, passando a integrar também instituições historicamente acomodadas à oferta tão somente de educação presencial. Inserindo-se internamente noutras universidades, os cursos a distância, no seu decurso rumo à efetiva incorporação, certamente estarão enredados em embates organizacionais. Cada contexto, por certo, terá suas particularidades, que compreendem a natureza jurídica da instituição, seu desenvolvimento histórico, seu corpo docente, seu financiamento, dentre outros aspectos.

No entanto, o que podemos generalizar na institucionalização da EaD, distanciando-se das especificidades que só podem ser apreendidas a partir de estudos direcionados a cada caso em particular, é a percepção de que: o processo se movimenta por meio de lutas

influenciadas por aspectos endógenos e exógenos; as macro e microestruturas, incluindo as pressões internas e externas, produzem seus efeitos por meio da interpretação que os sujeitos fazem e, assim sendo, atribuem sentido à sua agência; a institucionalização é um processo de garantia de recursividade, com mecanismos que tendem a diminuir as interferências no decurso da ação para que ela se concretize desta e não daquela forma; se busca, também, mecanismos que dão maior poder de resistência ante as desestabilizações da ordem que sempre estão sujeitas a acontecer; como um *continuum*, o fenômeno não tem simplesmente um ponto final, porquanto pode avançar ou retroceder; a legitimidade é central, e ela resulta da harmonia entre os elementos tanto internos quanto externos, porque uma instituição pode assumir variadas configurações e, ainda assim, ser vista como legítima, sujeitando os indivíduos à dominação exercida pela atual ordem das coisas. Afinal, entendemos que tudo isso está presente nos dois casos analisados, no Brasil e em Portugal.

#### **7.4.2 O movimento dialético da institucionalização da Universidade Aberta de Portugal**

Para Caeiro e Moreira (2018, p. 22, grifo nosso), a “EaD em Portugal tem sido cenário de grandes *contradições*”. Por um lado, relatórios e pesquisas têm evidenciado as potencialidades da modalidade e da UAb-Portugal na expansão do ensino superior português. Por outro lado, a instituição especializada em EaD tem ocupado um lugar de “agente menor” do sistema educativo no país (CAEIRO; MOREIRA, 2018). As contradições, e estamos afirmando isso por diversas vezes na tese, estão presentes nas dinâmicas tanto endógenas quanto exógenas do processo de institucionalização. Muito embora não estejamos advogando uma ortodoxia que inviabiliza outras possíveis formas de interpretação para o fenômeno, consideramos que a dialética nos possibilita compreender os meandros daquilo que é o nosso objeto de estudo. Mas o movimento dialético não é tal qual uma força suprassensível, nem tampouco uma estrutura enrijecida que pesa sobre os sujeitos, sendo estes meros dispositivos de um ente metafísico que os subjuga. Nosso esforço de apreensão da realidade empírica não se pretende como metanarrativa capaz de esgotar as relações de causalidade, como se explicasse tudo e todos. A dialética nada mais é do que um instrumento conceitual que nos permite interpretar esses embates que acontecem dentro das instituições e no ambiente organizacional. São, é verdade, lutas compostas por indivíduos que, como seres humanos, agem em contextos histórica e socialmente demarcados. As formas como

interpretam as macro e microestruturas e, assim sendo, atribuem sentido à sua ação é que vão moldar as dinâmicas desse processo de institucionalização que está sempre envolvido, de alguma forma, em atritos entre os elementos que o compõe. Mesmo o cenário de maior estabilização e conseqüente inércia sob o amparo da percepção de legitimidade não assegura, *ad infinitum*, a perenidade das instituições. Nada está empedernido o suficiente na realidade histórico-social a ponto de resistir inexoravelmente ao tempo e à ação da própria sociedade.

Nesse *continuum* que é a institucionalização e a construção de mecanismos que ampliam a possibilidade de resistência diante das desestabilizações da ordem, a experiência é basilar. Como podemos perceber no caso português, a definição mais ampla do que é a EaD surge como resultado do desenvolvimento histórico. O enfoque na ação social adotado nesta tese novamente nos possibilita asseverar que as micro e macroestruturas só possuem efeito quando da interpretação que os sujeitos delas fazem. E esse processo de interpretação e maior compreensão da realidade histórico-social está conectado com a experiência. No decurso da inserção e da afirmação da UAb-Portugal no campo em que está inserida, os processos de transformação dos sujeitos e da cultura foram conduzindo às desarmonias entre os elementos endógenos, mas, como vemos no caso português, também exógenos. Esses embates travados sobretudo no ambiente organizacional levaram ao entendimento de que a burocracia não estava em consonância com os anseios dos sujeitos e, mais amplamente, da cultura que perpassa o campo. *Pari passu* à definição mais delimitada da EaD, abriu-se a brecha para que outras instituições de ensino superior passassem a ofertar cursos a distância, estabelecendo as circunstâncias para o rompimento do certo monopólio legítimo da modalidade que, até então, era da UAb-Portugal. O que não representa, certamente, a perda da importância ou legitimidade dessa instituição enquanto vanguarda na seara da EaD portuguesa.

A despeito disso, percebemos, durante a pesquisa, que persiste parte da resistência e preconceito com relação à UAb-Portugal. Esta instituição teve papel de relevada centralidade na condução das estratégias naquilo que se tem chamado de ensino remoto emergencial. Ofereceu vários cursos e formações para professores mormente da educação básica. As condições materiais trazidas pela pandemia, evidente que imprevistas, abalaram as estruturas do campo gerando proeminência no papel da UAb-Portugal. O RJEaD, porém, foi promulgado em 2019, ou seja, anteriormente ao cenário pandêmico. Não se pode atribuir, pois, a mudança decisiva no contexto da EaD portuguesa única e exclusivamente às medidas

de distanciamento e isolamento social que determinaram outros modos de organização do processo educacional. A noção de multicausalidade é sempre válida, e na conjuntura de Portugal ela aponta preponderantemente para uma confluência entre discussões europeias a respeito do papel e da importância da modalidade para o continente, o surgimento de um novo regime jurídico que delinea a EaD e abre espaço para a entrada de outras instituições, e é, claro, a eclosão de uma crise mundial decorrente de um vírus até então desconhecido pela humanidade.

Ao aquilatarmos unicamente os resultados desses processos que convergem para o recente contexto português, verificamos sim uma maior integração entre a UAb-Portugal e as outras universidades. Fazemos, inclusive, um prognóstico que possibilita aclarar cenários de maior convergência, rumo à educação híbrida – como discutiremos mais ao fim deste capítulo. Queremos dizer com isso que os olhares restritos às sínteses do fenômeno evidenciam que as novas configurações que anunciam mais prestígio e, por consequência, legitimidade à EaD mostram-se atreladas ao entendimento de que os próximos movimentos da institucionalização convergem para cenários de maior conformação, sinergia, hibridismo, entre outros. Todavia, não se pode esquecer que estamos falando, primeiramente, de um *processo* e, como tal, denota movimento – mesmo que existam momentos de maior inércia. A caminhada que pode levar de níveis informais para outros formais não é uma simples integração harmoniosa. Muito pelo contrário, ela se movimenta precisamente porque está enredada em lutas. Se as sínteses podem – ainda que não necessariamente – resultar em maiores níveis de burocratização e cristalização, a análise do processo, partindo dos próprios indivíduos que lhe dão forma, demonstra que os movimentos lidam com preconceito, resistência, dificuldades e oportunidades resultantes da materialidade, luta por recursos e outros fatores que não podem ser cientificamente negligenciados.

As conformações, a formalização de práticas e normas, a integração entre as modalidades etc. são apenas os efeitos que, para serem compreendidos em totalidade, não podem ser meramente desconectados de suas causas. O que não implica, e estamos certos disso, descaracterizar a importância das pesquisas que investigam as formas que o fenômeno assume como resultado numa dada conjuntura. Só que há um equívoco em reduzir a institucionalização a um formato histórico e socialmente circunscrito, sobretudo quando essa definição toma como parâmetro apenas o invólucro e se abstém da investigação pormenorizada da sua essência. Se existe uma indicação de que o futuro da EaD portuguesa

caminha para cenários mais híbridos, isso pode ser vislumbrado pelas atuais circunstâncias das coisas e, também, pelas tendências históricas que estão imbricadas no desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, da tecnologia e da técnica. Escola e sociedade não podem ser dissociadas. Porém, adotar essa visão reduzida às síntese e tentar generalizá-la como fator que define, de maneira abstrata e conceitual, a institucionalização é impor como algo universal e necessário aquilo que, a bem dizer, é contingencial.

Quando nos debruçamos sobre as realidades brasileira e portuguesa, bem como sobre o desenvolvimento histórico da EaD, verificamos que a modalidade assume múltiplas configurações. Ela pode se reproduzir e, principalmente, ser reconhecida pelos sujeitos como institucionalizada sem que possamos atribuir características que sejam indissociáveis ou, então, qualitativa e quantitativamente definidas como indicadores necessários e universais de efetiva institucionalização. Por isso, subtraindo-se à definição conceitual as formas de manifestação multifacetadas que são histórica e socialmente construídas, resta-nos a ideia principal de que institucionalizar é um *continuum* visando, antes de qualquer coisa, à recursividade. Quer dizer, busca-se a capacidade de reprodução de uma certa prática com menores chances de interferência no decurso da ação, com probabilidades reais de que essa prática se materialize desta e não daquela forma. Variados são os mecanismos que tanto geram coerção sobre o agir para que ele se manifeste dentro do que é institucionalmente esperado, como também para que se tenha maior poder de resistência em face das desestabilizações da ordem que nunca cessam por inteiro. As especificidades desses mecanismos com vistas à recursividade e à sua cristalização para resistir às pressões são históricas, sociais mesmo. Dependem da interpretação que os sujeitos fazem das micro e macroestruturas. Não podem ser generalizadas como condição indispensável. Nesse prisma, a experiência está por detrás – mesmo que não exclusivamente – das centelhas que incitam a desestabilização da ordem das coisas e movimentam a institucionalização, quer pela via da criação de novos mecanismos para maior poder de resistência às pressões, quer pelo caminho de paulatina perda de legitimidade que pode culminar na desinstitucionalização. Essa é a forma como interpretamos o fenômeno no Brasil e, agora, também em Portugal, muito embora existam peculiaridades em cada um dos casos. Peculiaridades estas que serão analisadas nas seções subsequentes.

## 7.5 COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Após a análise que fizemos acima, chegamos a um comparativo entre as realidades dos dois países investigados. Esclarecemos que os modelos que chamamos de brasileiro e português referem-se ao Sistema UAB e à UAb-Portugal, respectivamente. Abordaremos, também, características presentes nas definições normativas dos dois países. Mas o enfoque está nos modelos personificados pelas ditas universidades que, apesar de “abertas”, são, em muitos sentidos, distintas. Começamos pela nítida diferença na formatação da EaD pública: no Brasil, tem-se um Sistema de instituições voltadas à educação presencial que aportam TDIC para a oferta de cursos a distância financiados por editais (FERREIRA; MILL, 2014); em Portugal, existe uma universidade de finalidade única especializada tão somente na oferta de EaD. Isso cria condições diferenciadas para os formatos de cursos a distância nesses dois países, a despeito de o Sistema UAB se basear nas experiências europeias, incluindo a portuguesa (COSTA; PIMENTEL, 2009; COSTA, 2012).

Em se tratando de estrutura organizacional, o modelo da UAb-Portugal é muito semelhante ao das instituições de ensino superior público brasileiras. Essa estrutura hierárquico-burocrática tende a lidar com problemas como a disfunção no poder, uma vez que demandas percorrem grandes caminhos do setor em que emanam até sua decisão em órgãos e instâncias superiores. Lida-se, aliás, com lutas que decorrem de um certo corporativismo que perpassa os variados setores e departamentos da instituição (VIEIRA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; VIEIRA, 2004). Não obstante, a distinção principal que fazemos entre os países diz respeito à vocação da UAb-Portugal. Sendo a EaD uma modalidade que incorpora de modo mais direto o desenvolvimento das tecnologias se comparada à educação presencial, vê-se que a resistência à inovação típica das universidades públicas brasileiras, mesmo que não tenhamos dados para falar em sua total inexistência no caso português, certamente possui outras características. A própria concretização de uma mudança basilar no modelo pedagógico que impulsionou transformações estruturais no bojo da UAb-Portugal demonstra que, se existe uma postura recalcitrante à inovação, ela é, em muitos sentidos, substancialmente distinta da realidade no Brasil.

Outro ponto relevante nas diferenças diz respeito ao caráter de política de governo do Sistema UAB. A universidade de finalidade única portuguesa, em contrapartida, possui um

estatuto equivalente às suas congêneres. Ela conta, portanto, com orçamento do Estado, de sorte que sua presença no ordenamento jurídico assegura resistência às desestabilizações no ambiente organizacional que resultam, por exemplo, das trocas de governo. Já no Brasil, por não ter sido incorporado à matriz orçamentaria das universidades públicas, o Sistema UAB sempre está à mercê das políticas de governo. O seu modelo, que resulta no que chamamos anteriormente de *institucionalização da precariedade*, fragiliza a EaD, dificultando seu poder de resistência em face dos descompassos gerados na atual ordem das coisas. Independentemente da configuração maior que adotam, os cursos a distância públicos, enquanto contam com financiamento restrito a políticas governamentais, tornam-se sobretudo frágeis, o que cria óbices também na percepção e materialização da autonomia universitária.

Ao abordarmos a UAb-Portugal e o Sistema UAB, devemos ter em vista, aliás, que este tem, como uma de suas inspirações, aquele. É delicado, contudo, atribuir a experiência brasileira unicamente à influência portuguesa – ou mesmo à espanhola, da UNED –, pois, como vimos anteriormente neste texto, a EaD em Portugal já é, em si, um amálgama de outros formatos que incluem o holandês. Estamos afirmando que é complexo precisar, sem uma análise histórica pormenorizada, quais são as inspirações com maior ou menor influência no Sistema UAB e por que elas, conjugadas, resultam no formato brasileiro. Inclusive, acreditamos ser complexo propor encaminhamentos precisos para o Brasil sob olhares portugueses, considerando-se que cada país tem sua especificidade histórico-social. Cada modelo, é certo, tem suas vantagens e desvantagens. Mas não nos interessa, nestas páginas, defender uma transposição de elementos do modelo português para o brasileiro, até porque esse não é o objetivo do trabalho e, por isso mesmo, não coletamos dados para esse tipo de apreciação.

Além disso, justificamos nosso posicionamento pelo fato de que, diante dos dados coletados e discutidos até aqui, parece-nos claro que a incorporação orgânica da EaD, até mesmo considerando a tendência histórica de hibridização e as estratégias que tendem a assegurar maior poder de resistência para a modalidade em face das desestabilizações da ordem, deve passar pela superação do Sistema UAB. Tentar compreender por que essa política pública de caráter emergencial se distancia da UAb-Portugal e em que medida é preciso transportar características da experiência portuguesa para a brasileira é, em especial, visar ao seu aprimoramento que, conseqüentemente, contribui para solidificar as contradições



imanentes. Como dissemos anteriormente na tese, o Sistema UAB ajudou a construir uma percepção de que essa política é sinônimo de EaD. Ao contrário disso, entendemos que o formato para a modalidade deve ser construído a partir da realidade histórico-social muito específica do Brasil e de suas diferentes regiões. Num país de dimensões continentais, a imposição de um modelo único de EaD prejudica o potencial de flexibilidade que os cursos a distância possuem dada sua natureza intrínseca. A inquietação que trazemos à baila é a seguinte: se vários países europeus têm suas próprias instituições de EaD, com suas especificidades ajustadas às características sociais, por que para o Brasil, cuja extensão territorial é um pouco menor que a da Europa inteira, deveríamos falar de um modelo único imposto a todas as regiões, em que pesem suas peculiaridades? Parece-nos contraproducente, assim, fazer comparativos pensando numa mera transposição do modelo português para o brasileiro – o que não invalida o aprimoramento de práticas nacionais num aprendizado à luz das experiências portuguesas bem-sucedidas.

Dito isso, seguimos na análise das aproximações e diferenças entre a UAb-Portugal e o Sistema UAB para compreender melhor o fenômeno da institucionalização. Recorrendo aos documentos normativos, observamos quais são as definições de EaD nos dois países. Procuramos identificar em que sentidos elas convergem e em quais outros elas destoam. Nessa perspectiva, reforçamos nosso ensaio presente no Capítulo 6, no qual tentamos demonstrar que o modelo de EaD adotado no Brasil e impelido pelo Sistema UAB é histórica e socialmente circunscrito, não servindo para definir a modalidade de maneira universal e necessária. Tal constatação se ratifica, quando observamos que, apesar de algumas semelhanças basilares, as definições no Brasil e em Portugal têm suas divergências, precisamente porque estão atreladas às experiências desses países. No Quadro 7.1, esquematizamos as definições de EaD mediante análise documental.

**Quadro 7.1 – Comparativo entre definição e características da EaD no Brasil e em Portugal.**

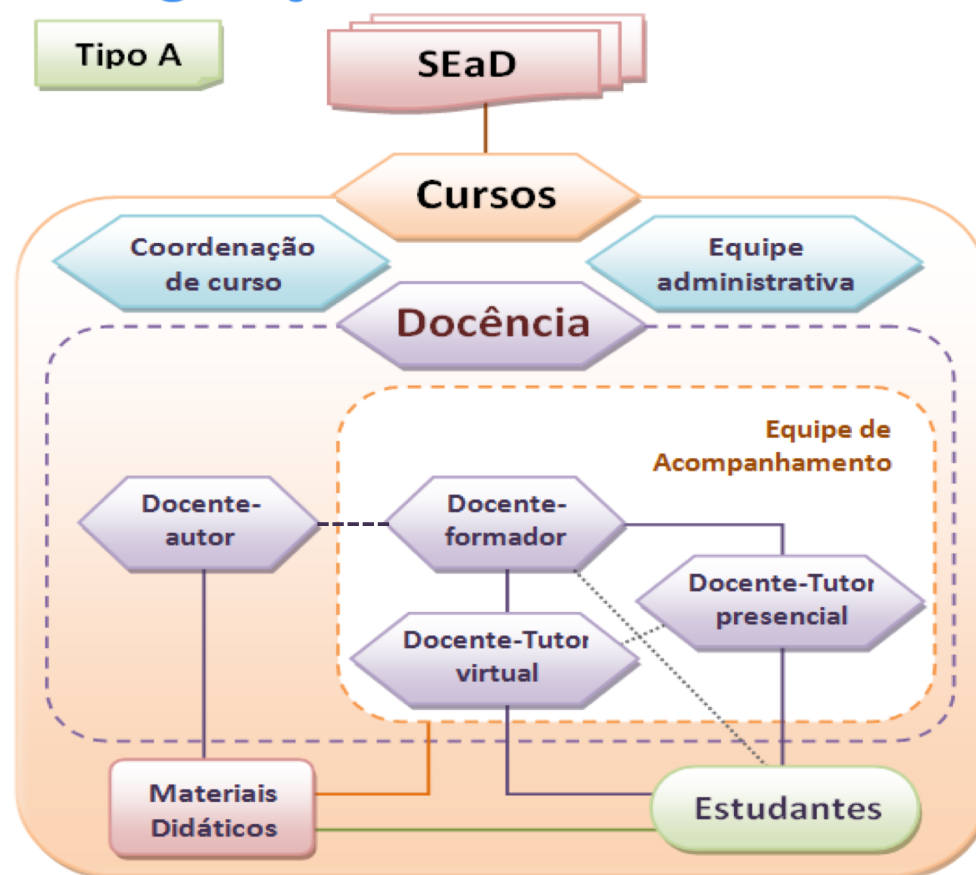
<b>Características basilares nos dois países</b>	
Modalidade em que há separação de espaços e lugares entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente docentes e discentes, e uso de tecnologias para mediar as interações pedagógicas.	
<b>Especificidades do modelo português</b>	<b>Especificidades do modelo brasileiro</b>
Ciclos de estudos cujas unidades curriculares a distância correspondam a um mínimo de 75% do total de créditos do plano de estudos.	Existência de pessoal qualificado
Interação e participação apoiadas por equipes online de suporte acadêmico e tecnológico.	Existência de políticas de acesso.

Desenho curricular orientado para permitir acesso sem limites de tempo e espaço aos conteúdos, processos e contextos de ensino-aprendizagem.	Acompanhamento e avaliação compatíveis.
Modelo pedagógico virtual especificamente concebido para o ensino-aprendizagem em ambientes virtuais.	Observância das condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Fonte: Autoria própria.

Sobre a docência, mais uma vez encontramos pontos de encontro, mas também de distanciamento. Há notadamente uma maior autonomia e responsabilidade pelo trabalho do docente responsável pela disciplina no modelo português, considerando-se que o tutor está a ele subordinado e é tido como um complemento exclusivo daquelas UC cujos alunos inscritos ultrapassem o número máximo de uma turma. A equipe polidocente, como os *designers* instrucionais e técnicos de audiovisual, atuam mais como auxílio e sob demanda, tendo em vista que se valoriza o reaproveitamento de materiais e a construção mais artesanal de recursos por parte dos professores. No Brasil, há uma fragmentação mais intensa que vai, muitas vezes, desde a divisão entre conteudistas e aplicadores até à separação entre tutoria presencial e virtual. Em ambos os casos, contudo, o tutor é um apêndice geralmente à margem das instituições, possuindo vínculo precário e frágil. Nas experiências brasileira e portuguesa, a tutoria sempre está subordinado à figura do professor, e o seu relacionamento com esse profissional acaba por depender da postura de condução das atividades adotada. As Figuras 7.1 e 7.2 sintetizam as equipes docentes dos dois modelos.

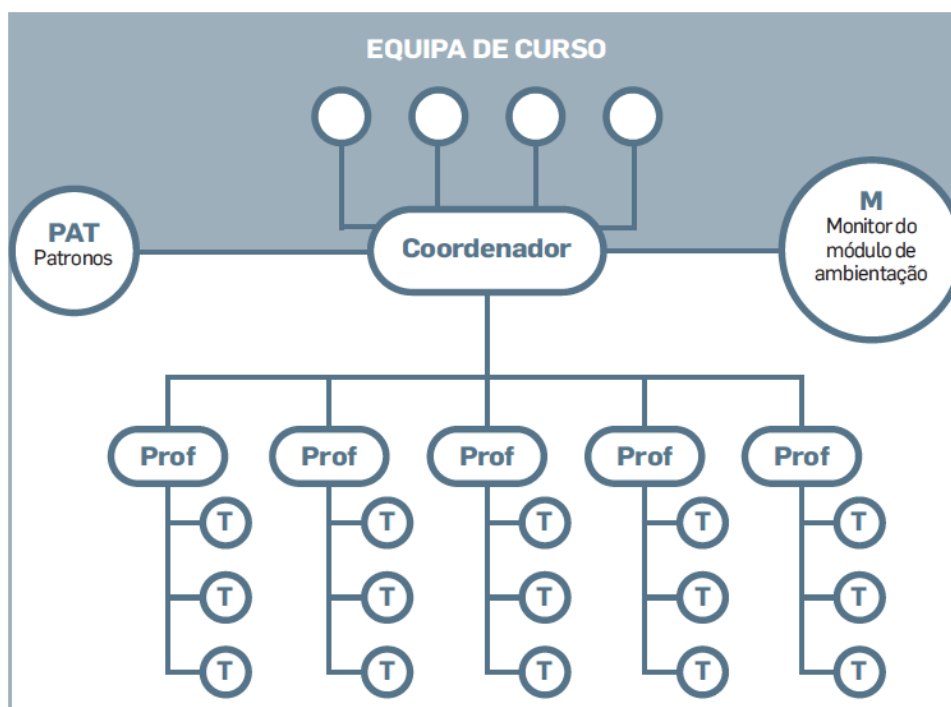
## Configurações da Docência virtual



**Figura 7.1** – Configuração Tipo A<sup>66</sup> para a docência em cursos oferecidos pela modalidade de Educação a Distância, contemplando todos os tipos de docentes (autor, formador, tutor virtual e presencial)<sup>67</sup>. Fonte: Mill (2012, p. 86).

<sup>66</sup> A pesquisa de Mill (2012) traz diferentes tipos de configuração para o trabalho docente na EaD. A configuração de Tipo A, que compartilhamos neste texto, é a que melhor representa o modelo do Sistema UAB.

<sup>67</sup> Mill (2012) apresenta o órgão gestor de EaD com a sigla SEaD, que significa Secretaria de Educação a Distância. Só que existem variações de acordo com cada instituição. A unidade gestora pode ser, como vimos anteriormente, uma secretaria, um núcleo, uma assessoria, uma superintendência etc. Essas variações não invalidam o que a Figura 7.1 apresenta como configuração típica, ou seja, a presença de um órgão centralizador à frente das práticas em EaD.



**Figura 7.2** – Esquema da coordenação no 1º ciclo<sup>68</sup>. Fonte: Pereira et al. (2007, p. 26).

Sabe-se que, nomeadamente no Sistema UAB, a configuração da docência pode sofrer algumas variações a depender do curso. A separação entre autor/conteudista e formador/aplicador, por exemplo, não é uma regra. Também a existência de tutoria presencial pode variar, em consonância com as especificidades de cada instituição e projeto pedagógico. Seja como for, o modelo elaborado por Mill (2012) mostra-se como um caso típico-ideal que evidencia a fragmentação e a divisão das funções comumente presentes no contexto do Sistema UAB<sup>69</sup>. Quanto ao modelo português, a Figura 7.2 apresenta não apenas a docência, mas a equipe do curso – já descrita anteriormente –, além do monitor do módulo de ambientação – não tão presente nas experiências mais atuais, conforme Docente da UAb-Portugal A – e os patronos. Estes são estudantes com alguma experiência na UAb-Portugal, sendo responsáveis por mediar as relações entre discentes e Instituição. Os patronos auxiliam na criação de vínculos, orientando e aconselhando especialmente os novos alunos nas perspectivas afetiva e social (PEREIRA et al., 2007). No que diz respeito à condução e coordenação das disciplinas, tem-se, na UAb-Portugal, a divisão entre professores e tutores.

<sup>68</sup> A principal diferença desse esquema no que respeita aos cursos de segundo e terceiros ciclos é a não existência de tutores, uma vez que, por praxe, as turmas dos mestrados e doutorados são menores.

<sup>69</sup> Recomendamos o texto de Veloso (2018) para o aprofundamento das discussões relativas à docência no contexto do Sistema UAB.

Tal como referido acima, a tutoria – que é apenas virtual – está presente apenas naquelas UC com número de alunos que justifique a criação de mais de uma turma.

No tocante à aprendizagem, uma das principais diferenças diz respeito, no caso português, ao enfoque na flexibilidade e, conseqüentemente, nas atividades balizadas pelos espaços virtuais. No Brasil, vários são os cursos que têm encontros presenciais esporádicos, com finalidades que envolvem atividades de estágio, práticas laboratoriais, defesas de trabalhos, realização de provas etc. Na UAb-Portugal, por sua vez, a obrigatoriedade de ida aos CLA ou às delegações se resume ao período de p-fólios e exames – ou, então, àqueles cursos específicos em que, como previsto no modelo pedagógico virtual, a presencialidade venha a se mostrar indispensável. Já o processo de avaliação se assemelha nas experiências dos dois países, com uma valorização das atividades formativas e da avaliação contínua. A principal diferença fica por conta das nomenclaturas e do formato mais específico que, na UAb-Portugal, delimita-se pelo que chamam de e-fólios e p-fólios. Aliás, na experiência portuguesa o aluno tem, na maioria das UC dentro das licenciaturas, a liberdade de escolher entre duas modalidades de avaliação. Por seu turno, o Sistema UAB preconiza a junção entre atividades formativas e prova presencial – embora isso, hoje, dependa do curso. Nos dois países os discentes contam com um ambiente virtual, especificamente o Moodle, que concentra os materiais didáticos, as tarefas, os fóruns e outros. Há, ademais, suporte pedagógico oferecido pelos professores e por tutores, com a especificidade de que, no Sistema UAB, existe, muitas vezes, a figura de um tutor presencial.

Nesse sentido, constata-se uma distinção importante nos espaços físicos de apoio e suporte aos cursos a distância. Os polos – no Brasil – e os CLA – em Portugal – têm algumas semelhanças, mas se distanciam preponderantemente no modelo de apoio pedagógico e de articulação com a comunidade. A UAb-Portugal prima pelo uso das tecnologias digitais e pelo rompimento dos imperativos de tempo e espaço. Logo, o modelo pedagógico virtual, no primado da flexibilidade, lança mão de recursos que priorizam a não simultaneidade entre os sujeitos. No Brasil, a depender da região, os polos de apoio presencial assumem o papel de espaços de descentralização de atividades acadêmicas diversas, o que inclui o suporte de tutoria. As condições sociais e geográficas brasileiras fazem com que, em muitos estados e municípios, as atividades do polo sejam importantes na permanência estudantil. Os alunos dos cursos do Sistema UAB contam, então, com suporte docente, computadores disponíveis para uso, biblioteca física, por vezes realização de grupos de estudo presenciais, aulas

síncronas – mesmo que por webconferência – etc. Nos CLA, embora haja suporte físico e logístico, bem como realização de exames, seu foco está muito mais centrado na extensão das atividades da UAb-Portugal aos contextos regionais, no sentido de ofertar cursos de capacitação, *workshops*, eventos científicos etc. Além do mais, o planejamento estratégico projeta a ampliação desses centros locais no sentido de captar interesse para atividades de pesquisa direcionadas a problemas circunscritos pelo contexto econômico e social em que se encontram. Recorrendo às definições formais, apresentamos um comparativo entre os CLA, as delegações e os polos presenciais no Quadro 7.2.

**Quadro 7.2 – Comparativo entre os Centros Locais de Aprendizagem, as Delegações e os Polos de Apoio Presencial.**

<b>Centros Locais de Aprendizagem (CLA) – UAb-Portugal</b>
Estruturas com função logística e instrumental de suporte às avaliações presenciais, não tendo papel de apoio de tutoria. Resultam da parceria entre a Instituição e a sociedade civil, visando ao desenvolvimento de intervenções culturais, sociais e educativas enquadradas nas dinâmicas locais e de acordo com as especificidades da área geográfica em que se encontram. Dinamizam ações educativas de âmbito formal, não formal e informal, com vistas à oferta de oportunidades de aprendizagem às populações geograficamente dispersas. Responsabilizam-se, inclusive, pela divulgação da oferta educacional e das especificidades do ensino-aprendizagem da UAb-Portugal.
<b>Delegações (Porto e Coimbra) – UAb-Portugal</b>
Estruturas para serviços desconcentrados de coordenação territorial e competência geral orientadas para a diversificação e otimização das atividades da UAb-Portugal. Apoiam e supervisionam atividades de extensão acadêmica e de formação; apoiam os estudantes nas áreas acadêmica, científica, administrativa e logística em articulação com os serviços centrais; propõem, promovem e desenvolvem projetos de cooperação nas áreas de formação, investigação e serviço à comunidade no seio da UAb-Portugal ou com outras instituições e entidades de reconhecido mérito.
<b>Polos de Apoio Presencial – Sistema UAB</b>
Unidades descentralizadas da instituição, no País ou no exterior, voltadas ao desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. Essas atividades incluem tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório, além de defesa de trabalhos. São espaços que contam com infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição.

Fonte: Autoria própria.

A acentuada desigualdade social está, sem dúvida, por detrás da formatação do Sistema UAB e da sua maneira de conceber e lançar mão dos polos de apoio presencial. O Brasil é, inclusive, um país que adota de modo sistemático e massivo a EaD num contexto relativamente tardio quando comparado a outros países. Essas circunstâncias acabam por criar a necessidade de estruturar suporte físico e presencial para os cursos oferecidos a distância<sup>70</sup>. O Sistema UAB depende, além disso, da parceria entre os níveis federal, estadual

<sup>70</sup> O desenvolvimento tardio da EaD no Brasil cria a necessidade de polos justamente pelo fato de a modalidade se constituir como uma inovação. Isto é, apresentar um modelo muito diferente do que os alunos estavam

e municipal. No caso português, tanto os CLA quanto as delegações estão subordinados a uma mesma instituição – embora haja compartilhamento de espaços públicos municipais ou de outras instituições no caso dos centros locais. Além disso, o modelo pedagógico virtual não prevê o suporte de tutores presenciais. No Brasil, o desenvolvimento das tecnologias e as experiências em EaD têm colocado em pauta discussões sobre a pertinência e o formato de articulação das universidades com os polos. Novamente, as diferenças geográficas e sociais dos dois países não podem ser negligenciadas quando se pensa em modelos para a modalidade a distância.

Por fim, mas não menos importante no que tange à análise comparativa sobre a distância, verificamos uma similaridade no perfil dos alunos da EaD em ambos os países. Trata-se de estudantes mais velhos, geralmente inseridos no mercado de trabalho e com família constituída que recorrem à modalidade colimando conciliar os estudos com outras demandas que inviabilizariam a frequência em programas de educação presencial. Todos os discentes portugueses entrevistados na pesquisa são estudantes-trabalhadores, que tiveram na EaD a principal ou única opção para prosseguir nos estudos. A Docente da UAb-Portugal A confirma essa característica ao dizer que o perfil discente da instituição portuguesa diz respeito a alunos maduros, em grande parte já inseridos no mercado de trabalho. Conforme Neves et al. (2017, 193), na UAb-Portugal

[...] estudam adultos, praticamente todos inseridos no mercado de trabalho, mais mulheres do que homens, muitos já tendo experiência de ensino superior anterior. Voltaram a estudar, optando por uma universidade de ensino a distância devido à sua maior flexibilidade, autonomia no estudo, pelo facto de poderem realizar as atividades sem terem de se deslocar fisicamente a uma instituição, por acederem aos materiais e recursos pedagógicos em qualquer lugar e a qualquer momento.

Estando, em regra, já empregados quando ingressam num curso a distância, os alunos da instituição portuguesa, tal como Neves et al. (2017) demonstram no caso das licenciaturas, procuram formação de nível superior na expectativa de melhorarem na carreira e, especialmente, conquistarem realização pessoal e social. O perfil dos estudantes, é verdade, tem se modificado ao longo dos anos, com um aumento de discentes mais jovens (DOCENTE DA UAB-PORTUGAL A; DOCENTE DA UAB-PORTUGAL C). Essa constatação dá-nos mais um indício do desenvolvimento histórico que conduz à educação híbrida, como discutiremos mais

historicamente acostumados. As atividades presenciais seriam também como que uma tentativa de mitigar esse choque que poderia advir da experiência nos cursos a distância.

à frente. O que é mister salientar, por ora, é que, na UAb-Portugal e no Sistema UAB, tem-se um perfil similar de alunos, que veem na EaD uma oportunidade de iniciar ou continuar os estudos. A modalidade tem potencial para democratizar o acesso educacional, precisamente porque, apoiando-se em modelos mais flexíveis, oportuniza o acesso a sujeitos que, dadas as limitações impostas pela educação presencial e tradicional, se encontrariam à margem da oferta de educação especialmente em nível superior. Isso é uma verdade tanto na EaD em Portugal como naquela que analisamos no Brasil.

## **7.6 COMPARAÇÃO ENTRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PÚBLICA NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Estabelecemos as comparações entre os modelos de EaD nos dois países para, agora, chegarmos a uma análise sobre o processo de institucionalização. A principal e mais notável diferença entre Brasil e Portugal no que se refere à incorporação dos cursos a distância diz respeito, na forma como interpretamos, às características exógenas e endógenas. Certamente, nos dois casos os elementos internos e externos influem decisivamente no fenômeno, não podendo ser dissociados se se quer compreender a realidade de forma abrangente e não parcial. Em todo o caso, o fato de o Sistema UAB ser uma política que incita a inserção da EaD em instituições acomodadas à educação presencial cria um forte movimento dialético com características intraorganizacionais na experiência brasileira. Mesmo que os debates internos também estejam presentes e se mostrem imprescindíveis no desenvolvimento da UAb-Portugal, nesta estamos sempre falando de uma universidade de finalidade única. O fundante embate dialético que existe entre as modalidades é proeminente, no caso português, dentro do ambiente organizacional; enquanto no Brasil essa luta acontece de forma intensa especialmente dentro das próprias universidades públicas.

Não podemos deixar de mencionar a especificidade geográfica que dista os dois países. Além das dimensões territoriais diametralmente dessemelhantes, Portugal está situado no contexto europeu. Contexto este que abarca o surgimento de grandes expoentes das experiências de EaD institucionais, como a OU e a UNED. Pois bem, demonstramos anteriormente que o surgimento do Sistema UAB tem forte influência das universidades abertas europeias. No entanto, há aí a transposição de um modelo oriundo de outro continente com características geográficas e sociais muito distintas. É por isso que o Sistema



UAB, consubstanciando influências internacionais com as necessidades nacionais, leva a uma política bem específica que, em vez de se apoiar na constituição de uma universidade de finalidade única, direciona-se à criação de editais de financiamento para o estímulo à oferta de EaD nas instituições que ofertam educação presencial. São formatos diferentes que possuem suas vantagens e desvantagens. O que é importante, para a compreensão do fenômeno, é precisamente essa peculiaridade endógena no caso brasileiro que o difere do modelo português.

Para que a EaD possa se consolidar e, por consequência, atingir incorporação orgânica no Brasil, ela deve lidar com os embates dialéticos intraorganizacionais. Dentro mesmo das universidades existem lutas entre contrários, compreendendo tanto profissionais que atuam na EaD, defendendo-a, como aqueles que historicamente atuam na educação presencial e rechaçam os cursos a distância. Na UAb-Portugal, por outro lado, há uma sinergia maior entre os sujeitos, porque, malgrado os conflitos que evidentemente existem, há uma confluência no sentido de que todos fazem e pensam a EaD. Não estamos dizendo que, no modelo português, a consolidação da modalidade seja mais harmoniosa. Muito pelo contrário, posto que a UAb-Portugal lidou – e ainda lida – com várias batalhas para se reafirmar em face das pressões geradas pelo campo ou, mais especificamente, pelas suas congêneres. De qualquer maneira, quando pensamos na síntese maior do processo de institucionalização, a saber, a convergência entre o presencial e o a distância num caminho mais híbrido, o fenômeno é especialmente exógeno, em Portugal, e endógeno, no Brasil. Mas em ambas as realidades parece-nos que a hibridização é, de fato, o vislumbre para o futuro da EaD.

Na experiência brasileira, o Sistema UAB é, com efeito, o principal indutor dos cursos a distância, contribuindo para o modelo atualmente adotado no país. Em Portugal, o RJEaD é um marco de extrema relevância, porque gera acentuado abalo na ordem das coisas, movimentando o processo que resultará em novas sínteses. “Existe um antes e um depois do novo regime jurídico do ensino a distância, assim como nada será igual depois da pandemia” (UAB, 2020, p. 4). Especificamente no Brasil, as contradições geradas pelo Sistema UAB e os embates sobretudo internos tendem a caminhar para cenários de superação entre as visões dicotômicas. A sinergia entre o presencial e o virtual se apoia não apenas no movimento dialético da institucionalização, mas também nas tendências históricas em que o *online* e o *off-line* se mostram cada vez mais justapostos. Evidente que não estamos falando de um caminho inexorável, porquanto o fenômeno é complexo e pode envolver tanto avanços como

retrocessos. Mas as lutas intraorganizacionais no Brasil tendem a levar à incorporação orgânica, de sorte que a EaD começa a perpassar toda a cultura organizacional e, assim, supera as dicotômicas. No caso português, o RJEaD cria as bases materiais para que seja possível romper com o certo monopólio legítimo da EaD no país. A quase exclusividade de cursos superiores a distância deixa de estar nas mãos da UAb-Portugal e cede à maior disseminação no campo. Inclusive, o RJEaD preconiza as parcerias, o que nos ajuda a vislumbrar a hibridização como tendência não apenas histórica, mas racionalmente definida nos documentos normativos. Ora, na medida em que instituições especializadas na oferta de educação presencial comecem a estabelecer parcerias mais sólidas com a UAb-Portugal, as trocas recíprocas, impulsionadas pelas tendências sociais maiores, tendem a gerar experiências em que as modalidades se apresentem cada vez mais imbricadas.

Discutindo sobre isso, Caeiro e Moreira (2018) propõem uma visão diferenciada para esse futuro de maior convergência e sinergia em Portugal. Para os autores, a tendência mais lógica para o futuro da UAb-Portugal seria a parceria total com todas as outras instituições de ensino superior portuguesas. Entretanto, isso não seria sustentável a longo prazo, porquanto, de acordo com Caeiro e Moreira (2018): o modelo de parceria tem dificuldades de ser escalável a ponto de garantir rentabilidade a nível nacional, considerando-se que cada parceria contaria com suas especificidades gerando altos custos e dificuldade de generalização; as parcerias bilaterais enfraquecem os fatores distintivos de cada parceiro; esse modelo leva à mera soma da EaD e da educação presencial, não implicando em inovações em seu conjunto justamente porque não engendra um modelo superior que seja, efetivamente, inovador.

Como alternativa, Caeiro e Moreira (2018) defendem um modelo de cooperação que redunde no surgimento de uma plataforma de EaD. As instituições de ensino superior portuguesas continuariam competindo por alunos ao passo que cooperariam na construção de uma plataforma avançada de uso comum. Esse modelo teria, como centro da rede, a UAb-Portugal, tendo em vista sua *expertise* na modalidade a distância. Basicamente, Caeiro e Moreira (2018) propõem a concepção de uma plataforma que compreenderia processos de coleta e análise de dados para ações futuras, serviços de apoio ao desenvolvimento da carreira de alunos – como preparação para entrevistas, elaboração de currículos dentre outros –, elaboração de módulos de aprendizagem focados em temas diversos – como negociação, assertividade, persuasão – etc. Essa plataforma de EaD seria mantida e, por

consequente, utilizada por todas as instituições parceiras que se beneficiariam de todas as suas possibilidades.

A preocupação dos autores está atrelada à conciliação entre ações competitivas e cooperativas. Trata-se de proposição de modelo alternativo às parcerias bilaterais que Caeiro e Moreira (2018) vislumbram como principal tendência lógica para o futuro da EaD em Portugal. É importante salientar que o debate proposto pelos autores é anterior até mesmo à publicação RJEaD, o que evidencia a preocupação de pesquisadores portugueses concernentemente à convergência entre as modalidades e, por consequência, às parcerias entre a UAb-Portugal e outras instituições de ensino superior. Tal debate é impulsionado, aliás, pelas discussões europeias e pela centralidade que a EaD tem ganhado há alguns anos no contexto da formação mais ajustada às novas tendências históricas. Independentemente do modelo propugnado, o que é mister nessa análise é precisamente a superação das dicotomias também no caso português. Saindo-se do plano teórico para a criação das condições concretas de materialização, a quebra do certo monopólio legítimo da EaD no país anuncia abalos fundamentais no campo organizacional.

Enfim, conquanto se possa fazer projeções calcadas nas tendências históricas, a delimitação exata do futuro das universidades portuguesas e brasileiras, se nos atermos ao debate científico, não pode prescindir do que é produzido historicamente. Portanto, mais do que buscar algum suporte para projetar, precisamente, quais serão os formatos da EaD em sua imbricação com a educação presencial no futuro, interessa-nos defender nosso argumento de que cenários mais híbridos tendem a se concretizar como síntese maior do processo dialético tanto no Brasil como em Portugal. Síntese esta sempre impulsionada, por um lado, pela ação e a interpretação dos sujeitos; e, por outro lado, pelas condições materiais e, por excelência, históricas. Debruçamo-nos sobre essa análise na próxima seção.

## **7.7 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO TENDÊNCIA HISTÓRICA NO BRASIL E EM PORTUGAL**

A educação híbrida não se trata de uma imposição idealizada pelo pesquisador, como ponto de vista carregado de conteúdo valorativo. A total neutralidade científica é impossível, isso é verdade. Contudo, a superação das dicotomias entre EaD e educação presencial se mostra como tendência histórica, que acompanha o desenvolvimento da sociedade. A generalização e o avanço dos recursos tecnológicos digitais têm levado, sem sinais de

interrupção, a cenários hibridizados, em que o *online* e o *off-line* se justapõem. Existem discussões especializadas que tratam sobre o que se pode chamar de nomadismo, ubiquidade, educação OnLIFE e outras acepções e abordagens, mais ou menos críticas, que lançam luzes sobre o fenômeno (SCHLEMMER, 2016; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). O aprofundamento desse debate não faz parte da análise deste capítulo. Mas nós anunciamos a diluição das fronteiras entre as modalidades como a síntese do processo dialético, porque partimos de uma compreensão histórica e social do fenômeno. Nossa proposição não é uma profecia de desenvolvimento que seguirá inexoravelmente um mesmo caminho. Sabemos que essa visão típica-ideal não representa, fielmente, a realidade. O percurso da história é sempre claudicante, com avanços e retrocessos. Independentemente disso, a imbricação entre o virtual e o não virtual, como fenômeno histórico mesmo, certamente continuará incidindo sobre a educação.

No Brasil, a força motriz da hibridização é o próprio Sistema UAB e os consequentes embates que conduzem a sínteses sinalizando cenários de maior superação das dicotomias. Em se tratando de contexto português, a fala da Funcionária da equipe polidocente da UAb-Portugal, profissional que tem se articulado em projetos interinstitucionais e que, como característica peculiar, desenvolveu uma pesquisa de doutorado sobre convergência entre EaD e educação presencial, traz-nos dados acerca da importância e do papel do novo regime jurídico e como isso contribui para o que estamos chamando de educação híbrida também na experiência portuguesa:

Eu acho que o papel da universidade [com o RJEaD] vai ser esse mesmo, de dar apoio, de fornecer, de ajudar mesmo com as competências e habilidades que as pessoas têm aqui, seja pra dar formação, seja pra estabelecer parcerias, sei lá [...] eu não vejo isso como um problema [...] pode ter gente que vai falar "ah, vai perder o monopólio", digamos assim. Mas eu não vejo isso como um problema. Porque esse é o caminho, né. E, assim, eu estudei convergência na educação, sabe? Cada vez mais essa hibridização, essa... né, o presencial e o a distância, eles vão se encontrar, não vai ter jeito. E eu sei... na minha tese, uma das questões que eu falei, foi, assim, é... vai chegar um ponto que a gente não vai dividir mais educação presencial e a distância, a gente tá falando de educação, né. [...] e a pandemia escancarou isso, né, que cada vez mais isso vai ter que acontecer, essa integração de educação a distância e presencial, vai ter que acontecer. [...] e a própria Universidade Aberta também, acho que ela se favorece disso, porque tem oportunidades também de passar o seu conhecimento e de que outras pessoas conheçam, né, como se faz [educação a distância] (FUNCIONÁRIA DA EQUIPE POLIDOCENTE DA UAB-PORTUGAL).

A interpretação dialética do processo nos permite vislumbrar que, em meio às sínteses, cada vez mais compreender-se-á que as fronteiras entre as modalidades estão se

esfacelando. As linhas de distinção tornam-se cada vez mais turvas, pois os alunos estarão numa sala de aula física ao passo que se mantêm conectados à internet em seus dispositivos móveis; estarão em ambientes virtuais, mas terão encontros presenciais esporádicos; farão disciplinas presenciais jungidas com outras a distância; terão, numa mesma atividade, momentos síncronos seguidos de outros assíncronos; levarão para a presencialidade de uma sala de aula as informações e as vivências trazidas dos espaços virtuais em que estiveram há pouco; constituir-se-ão enquanto sujeitos numa reciprocidade entre o *online* e o *off-line* que não apenas se complementam, mas se misturam de tal sorte que a separação asséptica entre eles se torna quase que impossível; etc.

Que fique clara a nossa posição crítica em face dessas circunstâncias, uma vez que não estamos propondo uma visão romantizada da realidade. A hibridização não é um futuro livre de problemas sociais. Muito pelo contrário, a civilização está num constante processo de busca por soluções para problemas que ela mesma engendra (DURKHEIM, 2014; 2016). Não devemos apenas denunciar o que foi perdido em meio à mudança, mas aceitar que as coisas estão mudando e precisam, agora, ser compreendidas. A ciência é decisiva nesse entendimento das novas dinâmicas para que, iluminados pela apreensão do que nos circunda, possamos pensar em caminhos que desbordem do âmbito científico e se entendam ao político. Se a pesquisa científica negligenciar aquilo que precisa desvelar, estaremos sujeitos às transformações compelidas pelo motor da história sem que tenhamos capacidade para nos posicionar criticamente e visando aos ideais que defendemos enquanto agentes. Seremos como que passageiros da locomotiva que continua seu percurso, ao passo que apenas olhamos pela janela sem compreender muito bem o que acontece, enganando-nos pela falsa ideia de que a inércia é uma possibilidade.

Feitas essas considerações, delineamos o que estamos assumindo como educação híbrida. Não é de nosso interesse fazer um esforço exaustivo de conceituação, nem avaliar outros aspectos mais aprofundados que concernem àqueles que se debruçam sobre a área. Apenas cabe especificar o que compreendemos ao utilizar o termo “híbrido” e por que ele aparece como síntese que decorre da dissolução entre as dicotomias. Deixar o conceito em aberto é até importante, haja vista a necessidade de nos atermos às considerações científicas à luz das tendências históricas sem incorrer em profecias ou tentativas de construção de uma suposta metanarrativa. Determinar o que será a educação híbrida em seus meandros, bem como as formas que irá assumir, é um esforço que, como entendemos, relaciona-se à empiria

quando estamos dentro da discussão científica. Somente a história poderá materializar aquilo que, posteriormente, será passível de apreensão pela ciência. Enquanto pesquisadores, não queremos antecipar o que é, por excelência, social e histórico.

Para desvelar o conceito recorreremos, primeiramente, à definição de Mill e Chaquime (2021), que compreendem duas acepções principais: *blended learning*, que representa a convergência entre EaD e educação presencial; e/ou processo educacional enriquecido pelas possibilidades pedagógicas advindos do uso das tecnologias mais recentes. Educação híbrida é, também, um processo de ensino-aprendizagem colaborativo e integrado, aliando-se às TDIC (SOARES; CESÁRIO, 2019). Percebe-se que o conceito extrapola a perspectiva de conjugar duas modalidades. Ao pensarmos num ensino-aprendizagem imbuído de TDIC, mesmo que não estejamos falando especificamente do uso da EaD como a concebemos legalmente hoje, podemos falar, também, de hibridização. Para Moran (2015, p. 27), o termo *híbrido* “significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. Esse autor nos mostra que o conceito está muito para além da mistura entre modalidades. Envolve a junção de métodos, estratégias pedagógicas, recursos, teorias etc. O que acontece é que, devido à presença de uma nova cultura permeada por TDIC, o hibridismo, conforme Moran (2015), recebe contornos mais expressivos, amplos e aprofundados. Essa ideia já nos apresenta o primeiro fundamento da forma como apreendemos a educação híbrida, qual seja, a ideia de maior compreensão de uma realidade que não se inaugura hodiernamente, mas que se acentua em razão de uma tendência histórica e, conseqüentemente, material.

“O ensino é híbrido, também porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente” (MORAN, 2015, p. 27). Tem-se, agora, outro aspecto basal, quer dizer, a hibridização não expressa unicamente uma organização do processo educacional ou metodologia que se submete a uma ação teleológica. A tendência histórica à educação híbrida não é simplesmente uma nova modalidade que redunde das conjunções entre EaD e educação presencial. Ela é mais do que isso, pois se trata de uma nova realidade histórico-social que circunda os sujeitos, escapando à mera apreensão para uso pedagógico com objetivos predefinidos. A bem dizer, o uso consciente sob o que, em termos weberianos, podemos atribuir à ação racionalmente orientada é o resultado de uma maior compreensão da realidade e, se nossa interpretação dialética se mantém válida, da totalidade. Esta implica a noção de que, ao desenvolver-se, a educação híbrida como tendência histórica que

engendra um cenário de superação real das dicotomias passa também pelo crivo dos sujeitos que, entendendo essa mesma dimensão de totalidade, não mais reduzem a hibridização a experiências pontuais ou intencionalmente empreendidas em projetos pedagógicos de cursos, por exemplo. Talvez o conceito de Freire (1994) quanto à práxis, que muito tem a ver com bases marxianas de interpretação da realidade, seja representativo dessa imanência entre ação e reflexão. As circunstâncias materiais forjam uma realidade mais híbrida – como já acontece – e os sujeitos, em sua presença no mundo e com o mundo, passam a entender melhor a sua própria prática e experiência mediante a reflexão. O resultado disso se expressa em nossa definição, nestas páginas, para o conceito de educação híbrida.

Ao discutirem o processo que chamam de virtualização do ensino superior no Brasil, Santinello, Costa e Santos (2020) demonstram como a flexibilização dos cursos presenciais que, com o aval da legislação brasileira podem, hoje, oferecer até 40% da carga horária total a distância, faz com que instituições sobretudo privadas utilizem o termo ensino híbrido com propostas assumidamente mercadológicas. Hibridizar torna-se uma espécie de sinônimo de educação do futuro, tecnológica, inovadora e outros predicados que são publicizados pelas universidades com vistas a atrair alunos-consumidores. As autoras, ao citarem crítica feita pela Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (AMBES) (ASSOCIAÇÃO..., 2019), afirmam que é um erro a divulgação de *cursos híbridos* justamente porque traz a falsa noção do que seria como que uma terceira modalidade (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020). O argumento é, em certo sentido, simples: na legislação brasileira, EaD e educação presencial são modalidades regulares do ensino superior; a educação híbrida, por seu lado, não é regulamentada dessa forma. Quer dizer, se um curso presencial lança mão da possibilidade de oferecer até 40% da carga horária total a distância, isso não faz com que o curso deixe, ao menos legalmente, de ser considerado como modalidade presencial.

Retomamos nossa definição de educação híbrida, porque ela se concentra exatamente na superação das dicotomias. Atualmente, a visão dos sujeitos ainda está enredada em polos opostos: EaD *ou* educação presencial. Algumas combinações entre modalidades existem e são até previstas na legislação brasileira<sup>71</sup> – como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a distância. De certa forma, isso contribui para demonstrar que a tendência histórica à hibridização é já uma realidade, e não mero prognóstico. O que tende a

<sup>71</sup> Usamos exemplos brasileiros devido a questões óbvias. Trata-se de realidade cara e compreendida em seus pormenores pelo pesquisador.

se modificar a longo mas também médio prazo é, acreditamos, o recrudescimento dessa mistura, especialmente da justaposição entre *online e off-line*; além – e isso é o ponto fulcral – de uma maior compreensão dos sujeitos em face dessa característica histórico-social. Compreensão esta que é condição *sine qua non* para o uso consciente e crítico, que sobrepuje análises dicotômicas. A educação híbrida como tendência da própria histórica abrange, então, as circunstâncias materiais juntamente com a interpretação que os indivíduos delas fazem. O resultado não é a mera soma entre EaD e educação presencial como metodologia ou quiçá modalidade à disposição de propostas pedagógicas. É mais do que isso, pois a síntese dialética produz um efeito que, mesmo preservando características do que a antecede, constitui-se como terceiro elemento, *sui generis* mesmo.

Cabe aprofundar um pouco mais em nossa proposição. Para tanto, recorreremos à definição de *blended learning* que tem sido, recentemente, muito utilizada na área. Em Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7), encontramos o termo *ensino*<sup>72</sup> híbrido definido como:

[...] programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. [...] [e] As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em curso ou matéria são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada

É preciso registrar que os autores analisam o ensino híbrido à luz da teoria da inovação disruptiva. Por *disrupção*, entende-se o “processo pelo qual os produtos tornam-se mais baratos e acessíveis aos clientes com menos recursos financeiros e habilidades” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 9). A EaD, ou o ensino *online*, estaria entre essas inovações capazes de reconfigurar as dinâmicas do campo, precisamente porque contém características como o atendimento inicialmente direcionado aos *não-consumidores*. Isto é, pessoas que, não fosse o recurso ou tecnologia disruptiva, estariam à margem do consumo. No caso específico da EaD, isso representa sujeitos que, sem a modalidade, não seriam atendidos pela oferta de educação presencial. A teoria da inovação disruptiva discutida por Christensen, Horn e Staker (2013) demonstra como certa tecnologia consegue alterar o perfil do público atendido, levando acesso a consumidores menos exigentes e requerendo menos

<sup>72</sup> Geralmente, a tradução para o português do termo “*blended learning*” é “ensino híbrido”. Mantivemos assim para preservar a originalidade da tradução que já é difundida na área. Mas esse termo traz algumas distorções, porque a ideia de aprendizagem denota um enfoque dessemelhante àquele do ensino. Em todo o caso, não entraremos nessa querela, uma vez que priorizamos, por ora, outras discussões.



habilidades para o uso. Porém, em sua forma incipiente, o recurso tecnológico inovador não é capaz de substituir o recurso predecessor, porquanto não entrega as mesmas qualidades e, conseqüentemente, não atende a públicos com mais dinheiro e habilidades para a utilização. O cenário se modifica à medida que a inovação avança tecnologicamente e começa a atrair também os consumidores mais exigentes, subvertendo a lógica de funcionamento do campo.

Nessa análise, a teoria dos híbridos mostra-nos o processo pelo qual organizações líderes em suas áreas, diante de um recurso tecnológico inovador, recorrem à hibridização como forma de manter o “melhor dos dois mundos” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Não se altera, porém, o público atendido, porque enquanto inovação sustentada, lança-se mão das novas possibilidades, mas com vistas a oferecer produtos ainda melhores para o mesmo público exigente. A inovação disruptiva pura, em vez disso, implica a construção de novas percepções de qualidade, que não mais se subsumem às vigentes. Eis que Christensen, Horn e Staker (2013) apresentam padrões indicativos de inovações híbridas que são, em verdade, sustentadas, não se configurando como disrupção pura. São eles: inovações híbridas mantêm a tecnologia nova e a antiga, enquanto uma inovação disruptiva não oferece a tecnologia anterior em sua forma plena; inovações híbridas almejam atender a clientes existentes, ou seja, os que já são atendidos pela tecnologia atual; os que adotam inovações disruptivas puras, ao contrário dos que se orientam pelas inovações híbridas, assumem as capacidades – e limitações – da nova tecnologia e procuram consumidores que valorizam o que pode, de momento, ser oferecido; as inovações híbridas não reduzem significativamente o nível de renda e/ou conhecimento exigido para adquiri-las e utilizá-las, enquanto as inovações disruptivas puras sim.

Christensen, Horn e Staker (2013) partem, então, do que precede para delinear propostas de ensino híbrido cindidas por estas duas vertentes principais: inovação sustentada e inovação disruptiva. A primeira busca oferecer o melhor dos dois mundos, mas com vistas a atender o mesmo público, não contribuindo diretamente para a construção de novos valores, padrões de consumo, ampliação do acesso a camadas com menor poder aquisitivo e menos habilidades para o uso etc. A inovação disruptiva pura, em contrapartida, ao se desenvolver presta sua contribuição no que se refere à mudança na própria ordem do campo. Em âmbito educacional, isso implicaria, a longo prazo, uma transformação substancial no que entendemos por educação – ou seja, mudar-se-ia a percepção que ainda hoje é mantida sob a égide do modelo tradicional materializado pela sala de aula convencional. Essa análise,

contudo, parece imputar ao que os autores chamam de ensino híbrido uma certa característica de intermediário. Mesmo nas instituições que adotam a hibridização num sentido disruptivo, a consequência disso a longo prazo seria como que a transformação mais radical dos valores, qualidade, conceitos, entre outros que, atualmente, definem processos educacionais. Além disso, para Christensen, Horn e Staker (2013) é a educação *online* que se constitui como inovação disruptiva pura, principal responsável por mudar substancialmente a sala de aula tradicional, a despeito de, durante o processo, se apoiar em alguns modelos híbridos – mas que, sendo disruptivos, nunca apresentam a tecnologia antiga em sua forma plena. A ideia de educação híbrida por nós defendida nestas páginas é, em alguns sentidos, diferente.

A hibridização como tendência histórica é, com efeito, *resultado* do desenvolvimento dos embates entre modalidades. Partindo da interpretação dialética do fenômeno, concordamos com Christensen, Horn e Staker (2013) ao afirmar que o efeito maior do processo engendra novas formas de se conceber e fazer a educação. O que surge como consequência direta desse movimento histórico não é, e precisamos destacar, a mera somatória de modalidades. A supressão origina um terceiro elemento, que muito embora preserve as características do que o antecede não pode ser reduzido à noção de simples soma. Portanto, aquilo que estamos chamando de educação híbrida é mesmo o efeito dos embates dialéticos entre EaD e educação presencial. Mas se trata, também, de novos processos educacionais, com especificidades que transcendem a noção hoje propalada de mera junção entre modalidades. Não sabemos o que exatamente será constituído a longo prazo por meio dessa síntese dialética, pois estamos falando de um fenômeno histórico – e que, portanto, não apresenta ponto de chegada. Analisar o processo, sob a interpretação dialética, possibilita-nos um vislumbre de tendências movidas pela motor da história. De qualquer maneira, a compreensão pormenorizada dos resultados, com suas nuances, dá-se *a posteriori*. Cientificamente, só é possível mediante a apreensão daquilo que é, efetivamente, materializado num contexto histórico-social. Por isso mesmo, não temos quaisquer tipos de objeções a outras terminologias que por ventura possam surgir para definir mais precisamente o que será essa síntese da superação entre as dicotomias. A educação híbrida é a expressão que usamos, por acreditamos que ela, por enquanto, é o epítome de tudo aquilo que já tem sido discutido no que toca ao futuro dos processos educacionais imbuídos de TDIC e não marcados pelo aparente antagonismo entre as modalidades.

Aliás, o corolário desse processo dialético não implica dizer que EaD ou educação presencial, conceitualmente, deixarão de existir ou fazer qualquer sentido. O que estamos chamando de síntese do processo diz respeito especificamente à superação das dicotomias. Ainda hoje, as modalidades se distanciam nas definições legais, com características que as distinguem de modo mais ou menos preciso. Mas, muito para além disso, elas são, para muitos sujeitos, como que antagônicas. Para que exista EaD deve-se, por exemplo, retirar recursos ou alunos da educação presencial. Para defender esta, é fundamental rechaçar aquela. Enfim, as modalidades são, por vezes, tidas como contrárias, irreconciliáveis mesmo. No entanto, ao passo que as sínteses conduzam para cenários mais híbridos, definir que um curso é presencial pelo fato de possuir atividades presenciais se tornará em demasia impreciso. Da mesma forma que enquadrar propostas como exclusivamente na modalidade de EaD e, assim, contrárias à educação presencial, por não terem simultaneidade entre os sujeitos no tempo e/ou no espaço tornar-se-á, em certo sentido, uma imprecisão. Pode-se, é evidente, adotar alguma definição mais rígida quanto à carga horária, ao exemplo de Portugal, para delimitar as coisas. Ou seja, se um curso possuir uma determinada quantidade de horas-aula realizadas a distância será, portanto, EaD.

É aí que se encontra a complexidade da ideia de educação híbrida que adotamos. Pensar nessa conjunção entre modalidades como síntese do processo dialético, conquanto signifique dissolver as dicotomias, não representa, necessariamente, esfacelar a possibilidade de existência da EaD e da educação presencial. Em verdade, ambas continuarão existindo de algum modo – ainda que conceitualmente ou de forma mais abstrata –, porque a suprassunção engendra aquilo que foi preservado em meio às contradições de outrora. Só que propostas educacionais presenciais ou a distância serão, cada vez menos, estanques. O principal, nessa discussão, é o modo de interpretar a realidade por parte dos sujeitos. As modalidades tendem a não mais ser vistas como antagônicas, como se competissem por sua sobrevivência. Dissolver-se-á, progressivamente, a apreensão da realidade que entende EaD e educação presencial como irreconciliáveis. Pelo contrário, as experiências tendem a possuir, cada vez mais, um amálgama entre as coisas – e este resultará num caminho que extrapola a simples soma de modalidades. Para explicar o que dizemos, hodiernamente, embora o hibridismo não seja previsto no projeto pedagógico de vários cursos, é certo que os alunos lidam com a mistura entre o *online* e o *off-line* em suas vidas e nas suas experiências de aprendizagem. Entendendo isso e interpretando a realidade não mais como antagônica, os

sujeitos tendem a reconhecer a importância e, acima de tudo, a impossibilidade de separação estanque, que não mais se constata na própria experiência educacional. As decorrências disso são multifacetadas, e produzirão novos padrões de valor, conceito, qualidade etc.

Podemos dar outros exemplos para aclarar nosso posicionamento. Hoje um professor que não utiliza tecnologias digitais pode se perceber fazendo exclusivamente educação presencial. Mas é muito provável que um grupo considerável dos seus discentes recorra a outros materiais digitalmente disponíveis que complementam as discussões em sala de aula. São alunos que assistem a vídeos, trocam informações nas redes sociais, leem textos em PDF, fazem grupos no WhatsApp e outras coisas. Atualmente, isso não satisfaz, sobretudo na interpretação dos sujeitos, as exigências de descaracterização da educação presencial. Contudo, dadas as sínteses do processo dialético, tende-se a complexificar a distinção que, ainda hoje, persiste. Será mesmo que estudar presencialmente é o oposto de estudar a distância? Um curso tido como presencial não está imbricado à EaD de diversas formas? A convergência não é algo que já acontece entre os alunos e, quando observada atentamente, mostra-se profícua para o ensino-aprendizagem? A combinação de momentos presenciais e a distância já não é uma realidade inextricável? Enfim, são questionamentos que, acreditamos, tendem a levar à dissolução dos antagonismos.

Aqui, precisamos retomar aquela definição conceitual de EaD feita em nosso ensaio presente no Capítulo 6, porque nos parece imprescindível. Quando pensamos em cenários mais híbridos, com mais dificuldade de separação estanque entre as coisas, estamos, primeiramente, entendendo que estudar a distância não se reduz à noção da modalidade regulamentada por esta ou aquela legislação. O que é realmente universal e necessário no conceito de EaD, como discutimos, é a sua característica basal de separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos, além do uso de tecnologias que viabilizam a interação pedagógica. É isso que a torna *sui generis*, como algo distinto da educação presencial e que, até então, justifica sua separação. Todavia, as sínteses do processo muito provavelmente levarão ao maior entendimento de que, ao fim e ao cabo, todos estudam a distância de alguma forma. E que, aliás, a educação sempre usou alguma tecnologia no processo pedagógico. Logo, entender que a EaD é antagônica se mostra como um equívoco. Se o movimento dialético é, antes doutras coisas, essencialmente humano, é por meio das lutas movimentadas pelas contradições que essa nova apreensão da realidade por parte dos indivíduos muito provavelmente irá se concretizar.

A maior compreensão inclusive dos conceitos culmina, portanto, na ideia de educação híbrida que estamos abordando. Retirando-se as visões equivocadas que confundem juízo sintético e analítico, observar-se-á que muitas coisas atribuídas à EaD são, na verdade, construções históricas, apreensíveis pela empiria e que, como tal, não são universais e necessárias, mas contingenciais. Nesse sentido, o que parece separar a EaD, tornando-a, por vezes, contrária à educação presencial perderá sua capacidade analítica. Pois o fundamental no conceito, isto é, a separação no tempo e/ou no espaço entre os indivíduos e o uso de tecnologias, mostrar-se-á uma realidade que permeia as mais variadas propostas educacionais. Essa compreensão mais abrangente e menos imbuída de equívocos redundará, para nós, em maior flexibilidade. Concebendo-se a EaD como forma de organizar o processo educacional e não, tão somente, como modalidade regulamentada pela legislação ou como modelo imposto pelo Sistema UAB, abrir-se-á mais possibilidades de uso efetivo e significativo de suas características.

Mais uma vez, a dialética se mostra pertinente para a análise, posto que a apreensão consciente e racional daquilo que, a bem dizer, já está presente na realidade possibilita o uso mais adequado da própria EaD. Entender que todos, de algum modo ou de outro, acabam por estudar e adquirir conhecimento a distância; que a modalidade não se reduz ao modelo UAB, sendo esta histórica e socialmente construída; que cursos a distância ou presenciais podem mesclar de forma produtiva os dois universos e originar processos educacionais inovadores rompendo com os valores e conceitos vigentes; enfim, compreender que as coisas não são antagônicas, mas se complementam e, na maioria dos contextos, já estão sobrepostas, conduz ao domínio mais racional e crítico que permite aos indivíduos atuar conscientemente sobre a realidade que os circunda, em vez de serem simples sujeitos passivos ou alheios à realidade concreta. Em última instância, estamos falando sempre de seres humanos que interpretam as micro e macroestruturas e, atribuindo sentido à sua ação, agem. A síntese dialética que atinge o seu pináculo na educação híbrida é, essencialmente, um fenômeno humano.

O movimento dialético é um processo que, sobretudo no marxismo (MARX; 2013; MARX; ENGELS, 2007; ENGELS, 2015), verificamos que é histórico. Tendo isso em vista, para que a superação das dualidades efetivamente aconteça, não há como prescindir desse embate entre contrários que, como discutimos anteriormente, perpassa a institucionalização. Se EaD e educação presencial ainda são tidas como antagônicas, o efeito do fenômeno tende

a levar a cenários mais híbridos e, assim sendo, mais flexíveis. Tais cenários que deixam de ser sobejamente estanques estão atrelados às condições materiais, porém, dependem da interpretação que os sujeitos fazem das condições concretas. A educação híbrida não é, portanto, apenas um fenômeno material, mesmo que seja impulsionado pela tendência histórica. É, em primeiro lugar, uma condição humana, representada pela maneira como os sujeitos apreendem a realidade e, atribuindo sentido à sua agência, agem dentro de um contexto histórico-social.

À primeira vista, mormente na experiência brasileira, a hibridização como tendência à dissolução das barreiras entre as modalidades que tende a levar à maior flexibilidade nas propostas de cursos pode parecer paradoxal quando pensamos na institucionalização e na consequente formalização das práticas. Cristalizar a EaD, incorporando-a organicamente a fim de que tenha maiores chances de resistência ante as desestabilizações da ordem interna e externa parece não se coadunar com a ideia de maior flexibilidade para que cursos e instituições formatem suas propostas de modo mais híbrido. Esse aparente paradoxo resulta de possíveis apreensões errôneas do fenômeno. A garantia de recursividade compreende uma união de elementos burocráticos, mas também culturais. E, como defendemos, não há um formato específico de institucionalização que pode ser tido como universal e necessário. A flexibilização das práticas pode também ser institucionalizada, contando com respaldo normativo. O exemplo da UAb-Portugal é notável quanto a isso, haja vista o primado da flexibilidade que prevê institucionalmente a garantia de atividades assíncronas que rompem com os imperativos de tempo e lugar.

Para que certa atividade mantenha sua capacidade recursiva, reproduzindo-se dentro de padrões em certos sentidos previsíveis, conta-se com variados instrumentos, dentre os quais menciona-se a burocracia. Entretanto, a previsibilidade de uma dada conduta não implica, necessariamente, a dissolução de toda e qualquer flexibilidade. É possível, aliás, garantir previsibilidade no que pode ser, também, flexível. O que é central, em nosso entendimento, é a dimensão que certa prática ocupa dentro da ordem organizacional. Enquanto uma conduta se mantém atrelada a sujeitos ou pequenos grupos de sujeitos, alheia à cultura ou à burocracia, mais frágil ela se torna em face das desestabilizações da ordem, além de recrudescer a probabilidade de ruídos na reprodução que podem dificultar a recursividade. Uma instituição só se constitui como tal porque possui sujeitos que, cotidianamente, replicam as práticas que lhe dão forma. Ainda que nunca possamos falar de

uma recursividade perfeita, posto que estamos tratando de seres humanos e não de meras máquinas, a probabilidade de reprodução dentro do que é esperado faz com que condutas se cristalizem. Gera-se uma espécie de invólucro estrutural com importante valor simbólico que, dentre outras coisas, pesa sobre os sujeitos, uma vez que traz consigo expectativas que os indivíduos tendem a satisfazer.

Repetindo-se desta e não daquela forma, as atividades passam a ser simbolicamente compartilhadas pelos sujeitos. Na sua ação social, que sempre contém reciprocidade, os indivíduos agem também conforme aquilo que acreditam ser institucionalmente esperado. Decerto, os instrumentos que coagem os agentes a agirem desta e não daquela forma transcendem a expectativa recíproca quando contam com um aparato normativo. A burocracia, e disso não podemos esquecer, exerce uma dominação também coercitiva na medida em que contém instrumentos de coação. O indivíduo sabe que, a depender do desvio de sua conduta, poderá ser punido. E tanto mais racionalizada é a punição quanto mais detalhada ela se encontra no aparato burocrático, ou seja, menos sujeito à arbitrariedade. Com isso, queremos dizer que uma conduta, como a flexibilidade de um curso, pode muito bem ser institucionalmente prevista ao passo que está amparada pelo regimento interno. Basta ver os Projetos Políticos Pedagógicos que, visando à flexibilização e, conseqüentemente, à hibridização passam a aceitar e a prever o uso de ferramentas típicas da EaD. Define-se qual a porcentagem do curso e das disciplinas poderá ser a distância. Também são definidos os formatos e as possibilidades de uso da EaD. Tudo isso aumenta a flexibilidade de um curso, que passa a dispor de um conjunto maior de possibilidades, sem prescindir do respaldo burocrático.

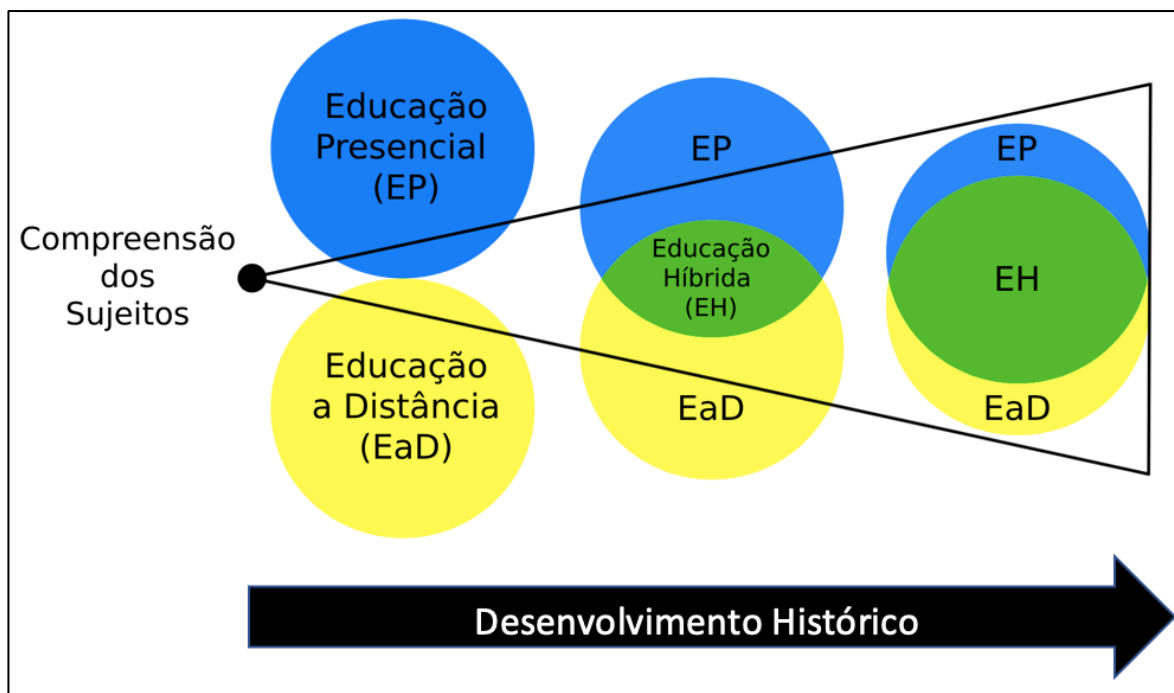
É por isso que a tendência à educação híbrida, que resulta das próprias sínteses do movimento dialético da institucionalização, não implica, essencialmente, desburocratizar as práticas. Não é preciso reestruturar por completo o modelo das universidades públicas para que a dissolução das dicotomias entre EaD e educação presencial se torne uma realidade. Ao contrário, enquanto o uso do AVA, de tecnologias digitais, de webconferência, de sala de aula invertida etc. se constituírem como experiências pontuais levadas a cabo por alguns professores entusiastas, a hibridização será um desvio que corre em paralelo ao que é institucionalmente previsto e esperado. Adentrando na cultura organizacional e, além disso, sendo prevista no aparato burocrático, a educação híbrida, que prima pela flexibilidade,

adquire maiores chances de reprodução. Mas é claro que o que vai conduzir uma prática do amparo formal à efetiva concretização é a agência dos sujeitos.

Diante disso, observar a conjuntura nos permite compreender que a educação híbrida é, sobretudo, uma tendência histórica. Se instituição universitária e sociedade não são dissociáveis, é certo que as características sociais maiores afetam a universidade. A contemporaneidade é marcada por uma crescente hibridização, em que os seres humanos se tornam nômades, navegando em espaços multimodais. O *online* e o *off-line* se justapõem, e os espaços virtuais não são realidades paralelas alheias à realidade. As tecnologias mudam a forma como pensamos, adquirimos conhecimento, interagimos, trabalhamos etc. As desigualdades sociais existem e persistem, porém, à medida que os recursos tecnológicos avançam, se estendem às mais variadas camadas, introduzindo-se em múltiplos contextos.

A tendência histórica à educação híbrida que identificamos, cabe reforçar, não representa inexorabilidade no movimento dialético da institucionalização. Nem tampouco acreditamos que todas as universidades, quer brasileiras, quer portuguesas, chegarão àquilo que vislumbramos como fastígio do processo. Em todo o caso, a análise pormenorizada do fenômeno nos possibilita entrever um caso típico-ideal, em que as dicotomias sejam superadas. Esse pináculo da institucionalização nos aparece como síntese dos embates intra e interorganizacionais, influenciada pelas condições materiais que imprimem novas circunstâncias para a educação no Brasil e em Portugal. Tanto o RJEaD como a superação do Sistema UAB, ao nos atermos à elaboração do que chamamos de caso típico-ideal, levam à superação dos aparente antagonismos entre EaD e educação presencial. Associando-se à tendência histórica, os espaços de aprendizagem tendem a se tornar cada vez menos engessados. Acreditamos que, nas próximas décadas – quiçá, nos próximos anos –, cada vez mais cursos irão mesclar momentos presenciais e virtuais. Os alunos irão frequentar uma sala de aula ao passo que recorrem à internet para complementar os estudos. Atividades a distância serão combinadas com aquelas presenciais e híbridas. Vários cursos terão disciplinas parcial ou totalmente *online*. Eventos científicos terão discussões presenciais transmitidas pela internet. Grupos de trabalho começarão a discutir em sala para prosseguir as atividades nas redes sociais. E tudo isso fará com que o *online* e o *off-line* se encontrem tão imbricados que sua separação total e irreconciliável se torne algo difícil, por vezes impossível. Vejamos a Figura 7.3 que ilustra nossa proposição.





**Figura 7.3** – Proposta de esquema para ilustrar o processo de hibridização como tendência histórica. Fonte: Autoria própria.

O primeiro cenário apresentado diz respeito à separação entre as coisas, com as modalidades existindo de modo independente e sem um entendimento, dos sujeitos, a respeito das possibilidades de combinação. No segundo momento, em que vivemos, as próprias condições materiais forjam contextos mais hibridizados já melhor compreendidos, discutidos e conscientemente utilizados pelos agentes. Há, entretanto, uma forte distinção que persiste, sendo a educação híbrida uma espécie de terceira via que subsiste conjuntamente com as confluências que a originam. O terceiro e último cenário é o que discorreremos nesta seção do texto, cuja intersecção se tornará mais como que a regra do que a exceção. Percebe-se que, ainda assim, não se anula a EaD e a educação presencial, pois a combinação consciente de ferramentas, tecnologias digitais, estratégias pedagógicas etc. exige a apreensão das diferenças entre o que é presencial e o que é virtual, por exemplo. A tendência histórica a experiências híbridas não é a anulação completa das noções elementares daquilo que a origina. O que muda substancialmente é a prevalência de cenários mais hibridizados, dificultando a própria definição estanque e enredada em contradições que a atual conjuntura imprime à educação.

Na Figura 7.3, vê-se também o processo de desenvolvimento da compreensão maior dos sujeitos. A dialética, como a defendemos nesta tese, é um fenômeno humano, e a

tendência histórica à hibridização não diz respeito apenas à constituição das condições materiais. Relaciona-se, inclusive e sobretudo, à maior compreensão da realidade pelos agentes. Dadas as circunstâncias atuais, já podemos falar, em tantas experiências, de contextos mais híbridos. Porém, tem-se, recorrentemente, uma dificuldade em compreender isso, gerando percalços no uso consciente e crítico das possibilidades. O movimento dialético conjumina as circunstâncias materiais com uma maior apreensão da realidade pelos sujeitos. Chega-se, num cenário típico-ideal, à noção de totalidade, constatando-se que as coisas estão conectadas e não podem ser meramente dissociadas. Primeiramente, alguns sujeitos deixam de ver as modalidades como irreconciliáveis, passando a enxergar sua intersecção como possibilidade de processos educacionais híbridos. Contudo, não se tem, até então, a consciência da totalidade, posto que muitos elementos são, ainda, obscuros e escapam aos olhares dos indivíduos. Por fim, num cenário mais híbrido, a conjunção torna-se a regra e os agentes têm um maior conhecimento do todo, sem perder de vista as noções elementares de EaD e educação presencial. Todo esse processo dialético é, dessa forma, impulsionado pelo movimento histórico. Não é possível simplesmente antecipar o que depende da história. Isso não significa, todavia, que estejamos à mercê de forças metafísicas. O cenário híbrido é historicamente possibilitado ao passo que é *construído* por todos nós, seres humanos, considerando-se que fazemos parte da história.

Afinal, educação híbrida é o termo que escolhemos para resumir as pesquisas que têm evidenciado caminhos de conciliação entre modalidades. São caminhos que, muito mais do que a mera soma, produzem novos conceitos sobre o que é educação. Subvertem, noutras palavras, a sala de aula convencional, como a entendemos. Nossa proposição concerne menos às imposições estruturais do que à interpretação dos sujeitos – embora não prescindamos de ambas. Lembremos nossa matriz epistemológica e nosso enfoque na apreensão da realidade sob olhares fenomenológicos. Quer dizer, a partir de como os indivíduos percebem e agem sobre a realidade. Ora, reforçamos que a hibridização não representa inexistência da EaD ou da educação presencial. Os conceitos são importantes, e eles não são suprimidos no movimento dialético. Não obstante, a flexibilidade, termo elementar, nos mostra como a separação rígida será imprecisa. Tornar-se-á cada vez mais difícil impingir a um curso o qualificativo “a distância” ou “presencial” num sentido totalizante<sup>73</sup>. Como Tori (2017)

<sup>73</sup> Não se pode confundir “totalizante” com “totalidade”. Esta é imprescindível quando pensamos na interpretação dialética. A noção por detrás do termo “totalizante”, em vez disso, concerne à separação de cursos

discute, pesquisas sobre hibridização evidenciam tendências à flexibilidade em diversos níveis. Por exemplo, numa mesma matéria, um professor pode fazer certa atividade a distância e outra presencial. Dadas disciplinas na graduação podem ser ofertadas *online*, com tutores ou de modo autoinstrucional. Outras, mais práticas, serão presenciais, em laboratório. E essa confluência que, advertimos, redefine o próprio conceito de educação e não se reduz à mera soma das coisas, dificulta a distinção entre EaD e educação presencial de maneira totalizante, como hoje ocorre. Especialmente, os antagonismos perderão sua força, porque perdem a capacidade explicativa. Mas os conceitos não se esvaem, uma vez que é importante compreender o que é e quais são as especificidades de estudar a distância; assim como será imprescindível entender o que é e o que são as peculiaridades de estudar presencialmente. Tudo isso para que as combinações sejam racionais e produtivas. Desde que, pelo termo *combinações*, não incorramos no equívoco de considerar a educação híbrida como tão somente a somatória das realidades. A síntese dialética é muito mais do que isso. Acreditamos que os sujeitos tendem a uma melhor compreensão desse fenômeno a médio e longo prazo.

## **7.8 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL: uma síntese**

Neste capítulo, fizemos uma análise que, primeiramente, descreve as características do modelo de EaD português. Modelo este materializado pela experiência da UAb-Portugal. Posteriormente à análise mais descritiva, interpretamos o processo de afirmação e consolidação da modalidade no ambiente organizacional. Procuramos investigar a institucionalização de EaD portuguesa, sem perder de vista os instrumentos conceituais que regem nossa matriz epistemológica. Verificamos, com isso, que a consolidação dos cursos a distância portugueses possuem um condição fundamentalmente exógena. A UAb-Portugal é a instituição que está, historicamente, na vanguarda da modalidade. Os embates que movimentam o campo são, por isso mesmo, exógenos, considerando-se que, diferentemente do Brasil, a EaD em Portugal se desenvolve no contexto de uma universidade especializada na oferta de cursos a distância. Feitas essas apreciações de caráter predominantemente descritivo, estabelecemos comparações com a realidade brasileira. Sem ignorar as

e propostas educacionais em simplesmente EaD ou presencial, como se já não estivessem permeados por ambas.

circunstâncias histórico-sociais, reafirmamos a interpretação dialética que, também em Portugal, auxilia-nos no entendimento maior do processo de institucionalização e, por conseguinte, construção e manutenção da legitimidade organizacional.

Pois bem, constatamos que o Sistema UAB, em síntese, aproxima-se em alguns sentidos do modelo da UAb-Portugal. Em ambos os casos, as instituições de caráter público – e no Brasil, tem-se uma pluralidade delas –, possuem uma estrutura hierárquico-burocrática, calcada numa divisão departamental. O modelo de docência conta com divisão do trabalho e apoio de uma equipe polidocente. A principal distinção diz respeito à fragmentação mais acentuada no Sistema UAB que conta, por exemplo, com tutores presenciais além de, por vezes, uma separação entre concepção e aplicação de uma unidade curricular ou disciplina. Os professores na UAb-Portugal são sempre docentes efetivos, com bastante autonomia para estruturarem os seus materiais, estando à equipe de apoio disponível em caso de necessidade – nunca como uma imposição, ao menos nas licenciaturas, mestrados e doutorados. Nas experiências analisadas, percebe-se, também no caso português, uma preocupação em garantir sinergia no processo, com tutores atuando de modo colaborativo. Há, porém, hierarquias institucionalizadas, e o vínculo da tutoria é precarizado, tanto em Portugal como no Brasil.

Sobre a discência, não podemos perder de vista que, na UAb-Portugal, tem-se um modelo pedagógico maior que abrange todos os cursos. O Sistema UAB, sendo composto por múltiplas instituições, dificulta uma apreciação de caráter sobejamente generalista, ainda que existam padronizações. Podemos afirmar que, no modelo português, há, comumente, autonomia para que os estudantes escolham entre dois tipos de avaliação: contínua ou final. A UAb-Portugal se baseia no primado da flexibilidade, o que torna momentos síncronos uma exceção – para além dos exames ou p-fólios. O ensino-aprendizagem se baseia principalmente na assincronia e no uso do ambiente virtual. No Sistema UAB, por seu lado, existem muitos cursos com atividades presenciais esporádicas. Essa diferença nos dois países resulta em modelos distintos de suporte físico. Em Portugal, tem-se os CLA, com uma orientação mais voltada à articulação com a comunidade e não tanto à descentralização de atividades administrativas ou pedagógicas. No Brasil, os polos presenciais, muito embora reconheçamos indícios de discussão sobre necessárias mudanças, estão ainda muito baseados na noção de suporte pedagógico, logístico e administrativo, com a realização de atividades como práticas em laboratório, provas presenciais, defesa de trabalhos etc.

Em se tratando especificamente de institucionalização, reiteramos o caráter exógeno, no caso português, que o difere, em certo sentido, do embate intraorganizacional peculiar do Sistema UAB. Neste, encontra-se instituições acomodadas historicamente à oferta de educação presencial que, seduzidas por editais de fomento, passam a oferecer também EaD. Em Portugal, ao contrário, verificamos uma universidade especializada na oferta de cursos a distância que, não obstante a existência de lutas internas – como sempre há em qualquer instituição enquanto aglomerado de sujeitos que agem orientando-se reciprocamente –, teve que se afirmar historicamente num ambiente hostil composto pelas suas congêneres. Com o auxílio da dialética, conseguimos interpretar a realidade dos dois países, relançando a importância das contradições e da conseqüente luta entre contrários que são o motor do processo de institucionalização.

Quando nos debruçamos sobre as atuais circunstâncias do Brasil e de Portugal, observamos que, nos dois casos, vislumbra-se uma tendência histórica à hibridização. Na experiência portuguesa, o novo regime jurídico para a EaD traz fortes abalos no ambiente organizacional, criando caminhos para que universidades ofertem cursos de nível superior a distância. No Brasil, as contradições imanentes ao Sistema UAB parecem conduzir a embates que tendem a se resolver numa superação das dicotomias entre modalidades. Anunciamos, portanto, a educação híbrida como tendência histórica. Ao contrário doutros autores, que compreendem o hibridismo como intermediário capaz de subverter processos educacionais tradicionais, ou mesmo como mera soma entre modalidades, entendemos o fenômeno como os próprios cenários de maior flexibilidade e, mais especificamente, maior apreensão da realidade pelos sujeitos. A educação híbrida, como a entendemos, é o que resulta das lutas entre os contrários. Por ser assim, produz alguma coisa que extrapola a noção de mera soma entre EaD e educação presencial. Envolve, antes de mais, a apreensão e o uso consciente de processos que já estão em curso. A hibridização forja-se em meio ao desenvolvimento histórico. Sendo fenômeno humano, será – e está sendo – construída por todos nós. Não pode ser simplesmente antecipada, ainda que possamos vislumbrá-la. Somente a história irá produzi-la. Caberá à ciência, sempre *a posteriori*, analisar e identificar suas especificidades e nuances, em contextos histórico-sociais. Ao debate científico cabe desvelar os processos, compreendendo-os. Iluminados pelo entendimento mais crítico da realidade, resta aos agentes assumirem o seu papel como sujeitos históricos que, como tal, pensam e fazem a própria história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade e a extensão das análises que apresentamos nesta tese demandam a retomada pormenorizada de alguns pontos que contribuem para dar consistência à pesquisa. Optamos, desse modo, por dividir as considerações finais em alguns eixos que nos parecem, agora, imprescindíveis. De início, vale retomar as principais discussões dos capítulos, revisitando as análises empreendidas e demonstrando como elas estiveram concatenadas. Após isso, é-nos interessante reforçar a tese que propomos para a interpretação do fenômeno investigado. Mais do que meramente descrever e apresentar os resultados, buscamos, neste trabalho, trazer uma interpretação original coerente com a matriz epistemológica adotada. Nossa contribuição, portanto, serve a pesquisadores e pesquisadoras que se interessam pelo tema, a fim de que possam levar a cabo outros estudos para testar e burilar a teoria que resulta de nosso esforço analítico. Assim como em Weber (2011), não nos é possível encerrar este trabalho sem esperar que outros cientistas avancem ainda mais na busca do conhecimento, ultrapassando, revisando e até mesmo falseando nossas afirmações. Afinal, para auxiliar nisso que podemos chamar de compêndio, retomamos os pontos centrais e alguns dos principais argumentos discutidos até então. Começamos com uma síntese dos capítulos.

Depois de introduzirmos a pesquisa, construímos, no Capítulo 2, um arcabouço teórico que situou a nossa perspectiva analítica e instituiu a matriz epistemológica. Apresentamos o objeto de estudo da sociologia compreensiva, evidenciando o seu enfoque na ação social. Introduzimos algumas categorias weberianas, como os tipos ideais da dominação e da ação social, dando ênfase à burocracia como característica importante para o maior entendimento das universidades brasileiras. Em seguida, discutimos sobre o próprio tipo ideal enquanto ferramenta que permite abstrações da realidade empírica com vistas a estabelecer aproximações ou distanciamentos diante dos dados. Ainda no capítulo, apresentamos a teoria institucional, dividindo-a entre duas vertentes principais, a saber: novo e velho institucionalismo. Por fim, evidenciamos a importância da abordagem recursiva, propondo aproximações possíveis entre teoria institucional e sociologia compreensiva. Com isso, definimos a matriz epistemológica que, posteriormente, perpassou todas as análises da tese.

Quanto ao Capítulo 3, discutimos sobre a EaD no âmbito das universidades públicas estaduais e federais. Por meio de revisão bibliográfica, tratamos brevemente sobre o desenvolvimento histórico da modalidade. Seguimos para a apresentação do Sistema UAB e dos debates e movimentos que antecederam a formatação dessa política. Com a sustentação propiciada pelo referencial teórico, descrevemos os dados coletados na pesquisa visando à construção daquilo que seria o tipo ideal de EaD pública. Diluímos as categorias presentes nos instrumentos de coleta em três principais tipologias de análise, sendo elas: estrutura e elementos organizacionais, docência e discência. Vimos que a modalidade se introduz no seio das instituições mediante órgão gestor que, na maior parte dos casos, trata-se de uma secretaria. A unidade gestora está por via de regra subordinada à reitoria. Ainda no Capítulo 3, descrevemos algumas de suas principais funções, sua infraestrutura, seus profissionais técnicos efetivos etc. Ao abordarmos a docência, apresentamos as atividades geralmente exercidas pelos profissionais docentes, evidenciando a precariedade que permeia o trabalho na EaD. Outros pontos importantes foram discutidos, como modelo de tutoria, relações de poder, formas de condução das atividades etc. Finalmente, abrangemos a discência, falando sobre o modelo central-polos do Sistema UAB, sobre o Moodle como ambiente em que acontece o ensino-aprendizagem, sobre as atividades de pesquisa e extensão na EaD, dentre outros.

Já no Capítulo 4, enfocamos o processo de institucionalização da modalidade, buscando identificar avanços e retrocessos. Definimos nosso ponto de partida para o conceito, retomando alguns autores que compõem o arcabouço teórico. Posteriormente, analisamos os dados diluindo-os nas mesmas categorias introduzidas no capítulo anterior, quais sejam, estrutura e elementos organizacionais, docência e discência. Com base nisso, verificamos que a EaD pública ainda depende do financiamento do Sistema UAB. Não obstante, a modalidade tem se introduzido em documentos normativos importantes, como o PDI e o PPI. A presença da modalidade no seio das instituições tem contribuído, aliás, para movimentos de maior sinergia, como o uso do AVA para além dos cursos a distância. No geral, a unidade gestora de EaD também possui autonomia para exercer suas funções, muito embora a modalidade ainda não esteja representada nos conselhos universitários de várias instituições. No que concerne à docência, há predominância de não reconhecimento e incorporação do esforço docente na EaD tanto para progressão na carreira como para preenchimento da carga horária didática semanal. Os tutores (presenciais e virtuais) são, até

então, os trabalhadores com vínculo mais fragilizado. Na perspectiva da distância, verifica-se avanços significativo como: acesso dos estudantes da EaD à carteirinha, cartão ou passe estudantil; possibilidade de participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, inclusive podendo concorrer a bolsas; registro acadêmico equiparado ao dos cursos presenciais e integrado ao AVA; dentre outras coisas. Para finalizar o quarto capítulo, discutimos sobre o preconceito e a resistência com relação à EaD ainda presentes no interior das universidades e elaboramos um esquema teórico-conceitual que, mais à frente, nos serviu como instrumento de explicação causal do fenômeno. Tal esquema enfoca aspectos como construção e manutenção da legitimidade, desestabilização interna da ordem, formalização das práticas etc. à luz dos elementos: sujeitos – ou grupos de sujeitos –, cultura organizacional e burocracia.

Em se tratando de Capítulo 5, lançamos mão da dialética como instrumento conceitual para interpretar o processo de institucionalização da EaD. Iniciamos com uma compreensão mais aprofundada da estrutura e do processo de institucionalização da modalidade a partir de nossa própria visão para o objeto de estudo. Definimos aquilo que entendemos por dialética, revisitando algumas das principais contribuições hegelianas e marxistas. Feita a precisão teórica necessária, direcionamos a discussão para a o que chamamos de essência da institucionalização da modalidade. Discutindo os dados, constatamos que a incorporação orgânica da EaD passa por intensos movimentos de luta sobretudo endógena que vai gerando sínteses. Sem perdermos de vista o esquema teórico-conceitual proposto anteriormente, buscamos deslindar como a desarmonia intraorganizacional conduz à eferescência que, em meio aos embates, constitui-se como força motriz do fenômeno. Essa compreensão do objeto viabilizou a descrição do seu *modus operandi*. Partindo disso, evidenciamos, calcados na empiria, a persistência de entraves e lutas institucionais que têm forte relação com as contradições geradas e mantidas pelo Sistema UAB. Este, aliás, é tido, na visão de muitos sujeitos, como sinônimo da EaD, gerando visões equivocadas que, dentre outras coisas, produzem inércia e arrefecem o movimento da institucionalização. O Sistema UAB, portanto, engendra e faz a manutenção de contradições que levam às dicotomias entre as modalidades. Por seu turno, a visão equivocada de que essa política pública seria, na verdade, a própria EaD, contribui para o que chamamos de institucionalização da precariedade; problema que precisa ser sobrepujado para que se atinja a efetiva incorporação orgânica.



Seguindo nessa linha analítica, propomos, no sexto capítulo, algumas estratégias e ações que possam auxiliar no processo. Antes de discutirmos os dados coletados, distinguimos, à luz das contribuições weberianas, aquilo “que é” daquilo que “deve ser” na consideração científica. Como complemento à discussão teórica, abordamos o caráter hierárquico-burocrático das universidades públicas, demonstrando que essa peculiaridade não pode ser negligenciada ao tratarmos sobre o processo de institucionalização da EaD. Depois disso, no Capítulo 6, introduzimos categorias para pensarmos estratégias visando ao avanço na incorporação orgânica, sendo elas: burocracia, confluência entre modalidades, experiência e cultura. Vimos que a institucionalização da EaD sempre esbarra no problema do financiamento. No entanto, procuramos demonstrar como esse é apenas um dos óbices, haja vista a complexidade do objeto de estudo. Logo, a incorporação da modalidade na burocracia institucional, incluindo previsão orçamentária, deve estar vinculada a ações que: conjuntem a superação das dicotomias e a conseqüente aproximação entre modalidades rumo à educação híbrida; valorizem e disseminem as experiências, especialmente aquelas vivenciadas durante a pandemia de Covid-19; invistam em formação e capacitação de docentes e profissionais técnicos; enfoquem a cultura organizacional e a gestão com vistas à desestabilização estratégica da ordem que movimenta o processo e contribua para avançar na incorporação orgânica; etc. Para encerrar o capítulo, elaboramos um ensaio em que problematizamos as distinções mais recentes feitas entre EaD e ensino remoto emergencial. Foi de nosso interesse demonstrar como a apreensão equivocada dos conceitos e das experiências parece ter relação com a institucionalização da precariedade e com o modelo impingido pelo Sistema UAB que se pretende universal e necessário quando, a bem dizer, é apenas contingencial.

Objetivando finalizar as análises da tese, apresentamos, no último capítulo, os dados coletados durante o período de doutorado sanduíche no exterior. Fizemos uma investigação na UAb-Portugal buscando definir o modelo de EaD. Começamos com um panorama sobre o surgimento da instituição de finalidade única portuguesa. Logo após isso, fizemos uma breve descrição do desenvolvimento histórico do modelo pedagógico da UAb-Portugal. Em seguida, descrevemos o modelo pedagógico virtual atualmente em vigência na instituição portuguesa. Mediante análise dos dados, também apresentamos a estrutura organizacional e o modelo de ensino-aprendizagem na UAb-Portugal, analisando a docência e a discência. Posteriormente à descrição da EaD portuguesa, propusemos comparações para com a

realidade brasileira. Identificamos que a estrutura hierárquico-burocrática da UAb-Portugal se assemelha, em muitos sentidos, àquela das universidades públicas nacionais. O modelo de docência nos dois países conta com divisão do trabalho, sendo esta mais acentuada no Sistema UAB. A tutoria possui vínculo precário em ambas as realidades, constituindo-se como figura docente subordinada a relações de hierarquia para com o docente responsável por uma unidade curricular ou disciplina. No modelo português, a aprendizagem acontece predominantemente a distância e de maneira assíncrona, não havendo, por via de regra, encontros ou atividades presenciais, com exceção dos exames e p-fólios. No Brasil, o Sistema UAB compreende, em muitos casos, encontros nos polos para atividades variadas como defesa de trabalhos, práticas laboratoriais, provas etc. Comparando o processo de institucionalização nos dois países, verificamos que o fenômeno tem um caráter especialmente exógeno em Portugal e endógeno no Brasil. Ao fim do Capítulo 7, definimos aquilo que compreendemos como educação híbrida, apresentando-a como tendência histórica na realidade dos dois países analisados, o que aponta para cenários de maior convergência e superação das dicotomias entre as modalidades.

Diante do exposto, os principais resultados da investigação que permearam os capítulos viabilizaram, em sua totalidade, a construção de nossa própria abordagem para o objeto de estudo. Acreditamos que o movimento de elaboração científica e, conseqüentemente, teórica deve partir de uma análise pormenorizada, em toda a sua complexidade, para que somente após isso, iluminados por uma compreensão que abarque as relações entre os elementos, cheguemos à síntese que redundará numa explicação causal mais objetiva. Ao tratar sobre a teoria da história, Simmel (2011, p. 11) nos diz que: “A compreensão – isto é, o fato de percebermos a coerência de um conjunto de elementos – refere-se exclusivamente ao conteúdo ideal. Ela ocorre quando encontramos esse conteúdo, que nasce na realidade ou na imaginação, no presente ou no passado”. A possibilidade de análise e explicação causal do processo de institucionalização não decorre apenas de sua realidade histórica objetivada, mas porque dela conseguimos compreender conteúdos abstraídos idealmente. Portanto, nossas proposições possuem capacidade de generalização na medida em que são tipos ideais, que apreendem mais a essência do fenômeno e menos suas especificidades empíricas irreduzíveis à generalização dada a dependência de uma miríade de condições que a enquadram. A coerência e as relações entre os elementos do

fenômeno podem ser explicadas, porquanto partimos da abstração da realidade. Nas próximas páginas, rememoramos as principais afirmações que definem a tese ora defendida.

### **Onde chegamos**

No início desta tese, falamos sobre o ponto de partida, demonstrando qual era o esteio que sustentava a estruturação da pesquisa. Nesse momento, caminhamos para uma reflexão sobre o ponto em que chegamos. O que mudou durante e após esse processo que foi um verdadeiro artesanato intelectual? Uma das principais proposições que defendemos ao fim deste trabalho é a de que não existe apenas uma forma de institucionalizar a EaD. A apreensão normativa da realidade negligencia toda a dinâmica do processo sob a percepção dos próprios sujeitos. Pode-se, enquanto investigador, assumir que uma determinada configuração seja mais profícua, com maior aproveitamento de recursos, por exemplo. Também é possível fazer um prognóstico com vistas a entrever modos de cristalização de práticas que tenham maior capacidade de se reproduzirem e que sejam mais resistentes às desestabilizações internas. Isso tudo é diferente, contudo, de imputar à institucionalização da EaD um padrão normativo. Como se todas as outras formas de incorporação fossem, na verdade, desvios sem importância ou que precisam se acomodar àquilo que o pesquisador defende como modelo.

Entendemos que a síntese maior do processo, pensando-se na incorporação orgânica, leva ao rompimento das visões dicotômicas da realidade. Ou seja, chegar-se-á ao entendimento de que EaD e educação presencial não são antagônicas. No entanto, definir como ponto de partida que isso – e apenas isso – é a institucionalização da modalidade significa, em primeiro lugar, ignorar o seu caráter processual. Além disso, tal visão que inculca na realidade um significado normativo acaba por desconsiderar a percepção dos próprios sujeitos que movimentam o processo. Noutros termos, acreditamos que uma incorporação orgânica envolva essa superação do antagonismo que concebe as modalidades num embate em que uma tenta se sobrepor à outra. Mas isso é um prognóstico possível a partir da sustentação que os dados nos dá. Estes, em verdade, mostram que, na realidade prática e, acima de tudo, na interpretação dos sujeitos, EaD e educação presencial são, ainda, vistas como contendoras.

O pesquisador que, diante da empiria, esquivar-se da interpretação daquilo que os dados realmente dizem, incorre em confusão entre “o que é” e “o que deve ser”. Os resultados desta tese são demasiado claros ao demonstrarem que as modalidades, dentro do processo de institucionalização no qual estão envolvidas, lutam por recursos e por soberania institucional. Os exemplos são variados: profissionais da EaD que são vistos com preconceito; professores contratados para atuarem nos cursos a distância que são absorvidos parcial ou inteiramente pela educação presencial; sujeitos definindo os degraus galgados na institucionalização como verdadeiras lutas; necessidade de retirar assuntos de financiamento para a EaD das pautas de colegiados haja vista a resistência gerada; professores que acusam a modalidade a distância de sobreviver à custa dos cursos presenciais; percepção, por parte de certos docentes, de que a EaD poderia “roubar” alunos da educação presencial; dentre outros. Aliás, em face de uma conjuntura cujos recursos para a educação superior pública se tornam ainda mais parcos, tem-se, no mínimo, necessidade, para avançar no processo, de compartilhamento do que antes era apenas para a educação presencial e, agora, deve ser dividido com a EaD.

O cientista pode, obviamente, afirmar que esse não é o cenário que considera mais adequado. Pode, ainda, alegar que deve haver investimento na modalidade a distância sem que se retire recursos da educação presencial. Mas isso não é, como dissemos, o que tem acontecido na prática. Enquanto investigadores, preocupamo-nos, antes de qualquer coisa, com a análise empírica. E a institucionalização, na forma como tem se dado e, especialmente, na interpretação dos sujeitos, está enredada em embates que são dialéticos. A compreensão disso é imprescindível para se pensar, inclusive, em possíveis saídas políticas. EaD e educação presencial podem ser vistas como complementares. Há, também, conformações que vão moldando o processo de incorporação. Só que tudo isso passa pelas lutas internas. Ignorar essa evidência é definir um padrão normativo para o que é a institucionalização, negligenciando a forma como o processo, na verdade, acontece.

A ideia de que a definição para o fenômeno se restringe à confluência harmoniosa nos parece também um equívoco, pois está limitada pelo que se perfila como resultado, esquecendo-se de todo o percurso que lhe dá movimento e forma. É uma visão que toma as sínteses sem apreender os conflitos que as antecedem. Ou seja, trata-se de definição parcial da realidade. Para se conformar à ordem interna historicamente concebida para a oferta de educação presencial a EaD e, conseqüentemente, os sujeitos que a compõem enfrentam

resistência, preconceito, rejeição etc. A essência do processo de institucionalização, na maneira como tem se dado e a partir das vivências e experiências dos sujeitos, compreende embates dialéticos. A incorporação orgânica não resulta de um cenário cujos agentes vão cedendo pacificamente à disseminação da EaD sob o norte de indivíduos, como gestores, que guiam o processo. O fenômeno é tempestuoso, com avanços e retrocessos. Há luta, esforço e entrega dos sujeitos que estão à frente da modalidade. A gestão tem, é claro, papel fundante, mas atribuir tão somente a ela a responsabilidade pela institucionalização é simplificar um fenômeno que, investigado em seus meandros, nada tem de simples, uma vez que lida com aspectos materiais, subjetivos, endógenos, exógenos, políticos, circunstanciais, de gestão, de infraestrutura, de financiamento, dentre outros.

Além disso, a dialética enquanto instrumento conceitual nos permite entender que, embora haja essa tal tentativa de negação recíproca, não há, efetivamente, uma expulsão completa da EaD. O movimento dialético contém a preservação dos antagonismos que engendram, posteriormente, sínteses. As modalidades lutam internamente pela soberania institucional, mas para superar esse momento cingido pelo embate entre contrários, EaD e educação presencial se conservam. A negação da negação só é possível, porque o que foi previamente negado se manteve de alguma forma durante o processo. A síntese é gerada pela tese e pela antítese em suas relações. Uma não pode ser sem as outras. Mas o resultado desse movimento dialético é algo que está para além da mera somatória de modalidades. Usamos o termo *educação híbrida* por acreditarmos que ele, ao menos por ora, representa parte importante de pesquisas recentes que apontam para cenários de superação das dicotomias. O conceito, porém, assume uma acepção, nestas páginas, que não se reduz à simplicidade de mera junção entre EaD e educação presencial, resultando em somatória de modalidades. Trata-se de novos cenários que tendem a subverter, inclusive, nossa própria noção sobre processos educacionais. Sendo desenvolvimento histórico e humano, não está dado, nem tampouco pode ser tomado numa abordagem evolucionista. A educação híbrida sinaliza novas circunstâncias que passam pela apreensão dos sujeitos em face da realidade que os circunda. Está atrelada às condições histórico-sociais concomitantemente à melhor compreensão dos indivíduos no que toca a essas mesmas condições.

## Definição de institucionalização à luz da nossa tese

Fomos caminhando e ensaiando definições parciais, por meio de cada etapa da pesquisa para, finalmente, chegarmos à definição mais abrangente do conceito, que reúne todos os resultados do nosso esforço de investigação. Apresentamos, portanto, um conceito que tem maior capacidade de generalização, podendo explicar o fenômeno em suas características basilares e fundamentais que são identificáveis em diferentes realidades. Noutras palavras, procuramos definir o que é o processo em sua abstração ideal. Desse modo, defendemos que institucionalizar é, antes de tudo, garantir recursividade com probabilidade de reprodução dentro de certa expectativa institucionalmente definida. Isso é o fundamento do processo, havendo diferentes configurações que o atingem. Institucionalizar não tem que ver com um formato determinado de incorporação, posto que definir o processo com um modelo específico é imbuir o conceito de juízo de valor. Isso inviabiliza a generalização e negligencia as especificidades do que é destoante do padrão tomado como normativo. A título de exemplo, a EaD em Portugal está institucionalizada, em muitos sentidos, de maneira diametralmente distinta da realidade brasileira. Outrossim, estamos falando de recursividade com garantias de reprodução desta e não daquela forma. Em ambos os casos, no Brasil e em Portugal, há níveis de institucionalização, apesar de que seja possível delimitar em quais elementos eles se diferem.

Institucionalizar, num olhar mais abrangente e abstrato, não significa atingir apenas certo grau de objetificação, burocratização ou modelo organizacional predefinidos pelo observador. Porque isso tem pouco rigor conceitual, na medida em que ignora, por exemplo, que o Sistema UAB tem recursividade e introjetou, em vários indivíduos, uma visão de que as coisas estão institucionalizadas. É certo que o modelo de financiamento externo traz diversas instabilidades para a EaD. Mas isso tem que ver com a cristalização de procedimentos visando maior possibilidade de resistência perante os abalos institucionais que são inerentes às dinâmicas endógenas e exógenas. A institucionalização é um *continuum* que pode assumir multifacetadas configurações, níveis, gradações etc. Para exemplificar o que estamos dizendo, basta ver que, com uma ação do MEC em 2019, as universidades públicas brasileiras, em face do congelamento de verbas, se viram ameaçadas enquanto instituições (TENENTE; FIGUEIREDO, 2019, *online*). Nada impede, aliás, que dada conjuntura política e histórica leve

às tentativas de privatização. Nenhuma organização, por mais sólida que seja, está completamente imune à *deslegitimação* que pode conduzir à *desinstitucionalização*.

As formas de institucionalizar, com maior ou menor burocracia, maior ou menor apelo à cultura organizacional, definição legal de determinadas práticas, modelos multiformes de gestão e compartilhamento de recursos etc. não são o que definem o conceito. São, a bem dizer, possíveis configurações capazes de gerar maior ou menor poder de resistência diante das desestabilizações da ordem que sempre estão sujeitas a acontecerem. No caso da UAB, o seu atual modelo que não compreende incorporação na matriz orçamentária sujeita-a à possibilidade de esfacelamento ante uma simples troca de governo com um executivo que descontinue a política pública. Por seu turno, as universidades estaduais e federais, em seu atual modelo institucional, são mais resistentes a essas desestabilizações da ordem decorrentes de uma troca presidencial. O nível de cristalização e o formato que assume podem fazer com que as instituições tenham maior capacidade de resistência ante as desestabilizações internas e externas. Só que nada as torna completamente imunes à *deslegitimação*, porque estamos falando, em última instância, de aglomerados de indivíduos. Trata-se de um fenômeno que é intrinsecamente humano e que, assim sendo, se constrói, se desconstrói e se reconstrói no percurso histórico.

Reforçando nossa tese, a institucionalização é um processo de garantia de recursividade, com instrumentos que viabilizem a reprodução dentro do que é institucionalmente esperado, quer dizer, com certa probabilidade de se materializar desta e não daquela forma. Isso é o que pode ser transposto para outros modelos sem negligenciá-los em suas especificidades que são histórico-sociais. Definir que a institucionalização é atingir um determinado formato em vez doutro é imbuir o conceito de caráter normativo, determinando o que será admitido como válido a partir do ponto de vista do pesquisador e não dos investigados. Tal acepção institui brechas como a de afirmar que o modelo de institucionalização é unicamente o brasileiro, e que todos os outros formatos possíveis de outros países, bem como novas configurações que poderiam ser construídas no Brasil, não são, na realidade, processos de institucionalização, muito embora as práticas possam atingir recursividade e capacidade de se reproduzir com alta probabilidade de materialização dentro de expectativas institucionais.

Percebendo-se o fulcro do fenômeno, entende-se que todo o seu invólucro diz respeito a tão somente configurações visando à maior resistência às desestabilizações da

ordem, sendo estas tanto internas como externas. Dentro de um contexto que nunca é universal, mas histórica e socialmente delimitado, uma configuração pode garantir mais mecanismos de resistência aos descompassos. O corte de verbas para alguns cursos presenciais pode prejudicá-los em diferentes sentidos, mas muito provavelmente não conseguirá extingui-los totalmente sobretudo em curto prazo. No caso da UAB, a sua atual forma de *institucionalização da precariedade* faz com que um abalo da ordem gerado pelo corte abrupto do financiamento seja suficiente para, em muitos contextos, descontinuar completamente as novas ofertas de cursos. Há, pois, diferentes capacidades de resistência em face dos abalos que a ordem endógena, mas também exógena pode assumir.

Constata-se que, nesses exemplos supramencionados, tem-se, resguardadas as condições materiais necessárias, recursividade dentro de expectativas definidas. Nos dois casos, certos abalos da ordem interna e externa, mesmo que com níveis e características dessemelhantes, podem gerar a centelha que leva à posterior *desinstitucionalização*. Esses exemplos são, muitas vezes, tidos como modelos de institucionalização, no caso da educação presencial, e de *não* institucionalização, no caso da EaD. Porém, ambos estão sujeitos às interferências desinentes das desestabilizações da ordem intra e interorganizacional. Ambos têm, também, capacidade de reproduzir-se dentro de expectativas institucionalmente esperadas. Essas evidências são, para nós, o indicador cabal de que estamos sempre falando de institucionalização. Todos os outros elementos que introduzem nuances nas várias realidades são configurações diversas visando à resistência perante abalos da ordem. Não existem elementos quantitativos e qualitativos que, generalizáveis, seriam, a rigor, capazes de distinguir por que num caso há institucionalização e noutro não há sem incorrer em desvios valorativos ou limitados exclusivamente pelo modelo brasileiro ou por uma realidade que não pode ser abstraída idealmente.

Concordamos, portanto, com Ferreira, Costa e Mill (2021) ao concebermos a institucionalização como processo que possui diferentes níveis ou gradações. Não se trata de fenômeno binário, redutível aos qualificativos “existente” ou “inexistente” (FERREIRA; MILL, 2014). Especificamos, contudo, a nossa proposição ao falarmos sobre *formatos* de institucionalização. Mais do que níveis ou gradações, busca-se *formas* de cristalizar práticas e assegurar mecanismos que garantam maior poder de resistência ante as desestabilizações da ordem. Tais mecanismos sempre vão depender das características da instituição, do campo organizacional, das circunstâncias histórico-sociais, dentre outras coisas. Mormente, essa



capacidade de resistência, à luz da nossa matriz epistemológica, depende da apreensão das condições materiais pelos sujeitos que, assim, atribuem sentido ao seu agir. Destarte, não existe uma única forma de institucionalizar a EaD, nem tampouco podemos falar naquela que seja universalmente a mais correta. É um fenômeno humano e, como tal, constitui-se como claudicante. Uma prática cristalizada de uma determinada maneira hoje pode mudar completamente a sua configuração no futuro. E tudo isso sempre vai estar relacionado, em maior ou menor grau, à interpretação que os indivíduos fazem da realidade que os circunda. Nós, pesquisadores, podemos fazer prognósticos calcados na empiria e na análise científica dos dados. Mas desde que sempre mantenhamos o cuidado de trabalharmos com a distinção racional entre “o que é” e “o que deve ser”.

### **Reflexões pessoais e proposições para outros estudos**

Arrematando o debate iniciado por estas páginas, vale fazer algumas reflexões pessoais no que concerne às implicações da pesquisa para o desenvolvimento pessoal e profissional do pesquisador. Em primeiro lugar, o esforço de confecção de uma tese de doutorado é, sem grandes novidades, um desafio para quem se propõe a fazê-lo. Como verdadeiro artesanato intelectual, todo o processo de construção analítica e teórica exige esforço, dedicação, paciência e muito trabalho. Antes de mais, esta pesquisa e, especialmente, a matriz epistemológica adotada, ensinou ao pesquisador que produzir conhecimento, no âmbito das Ciências Humanas e numa abordagem fenomenológica, demanda o ato de despojar-se de preconceitos e de uma visão meramente normativa. Por mais difícil que seja, o cientista, quando se propõe a explicar o fenômeno a partir de como os sujeitos investigados o interpretam, deve estar disposto a rever e a ressignificar suas próprias escolhas teóricas e epistemológicas. Acreditamos que a total neutralidade na ciência não é uma possibilidade. No entanto, a fim de que seja mantido o rigor científico, o pesquisador deve ter clareza, tanto quanto for possível, de suas escolhas, sua subjetividade, suas formas de enxergar o objeto, as limitações do recorte, as lacunas teóricas, a incapacidade de apreender o todo e esgotar as relações de causalidade, entre outras coisas.

Posto isso, a construção desta tese foi um aprendizado sem precedentes para o autor. Aprendizado este que extrapola as próprias leituras e o empreendimento científico próprio desse tipo de trabalho. Os quatro anos de desenvolvimento e maturação da pesquisa

contribuíram para a formação intelectual, mas também pessoal do pesquisador. Todas as trocas feitas com o orientador, com os professores, com outros cientistas e com os participantes do estudo foram em demasia importantes. Consideramos que é impossível estabelecer uma relação com outro ser humano sem que isso redunde em uma troca que é, também, dialética. Ao passo que contribuímos para a formação do outro, por ele também somos formados. E isso a teoria de Paulo Freire (1994) muito bem nos mostrou no tocante à docência. Aquele que ensina sempre aprende; de tal sorte que quem aprende também ensina. O mesmo vale para o trabalho científico, ao entendermos que ele não se desvincula daquilo que é próprio da educação enquanto formação humana. Muito para além do resultado da pesquisa materializado nestas páginas e que, esperamos, contribua significativamente para as investigações da área, é certo que todo o processo de elaboração da tese enriqueceu o pesquisador nos mais distintos âmbitos. Afirma-se, pois, que o autor que escreve, agora, estas considerações finais já não é mais o mesmo que, há quatro anos, elaborou um projeto de pesquisa para o doutorado. Trata-se, quiçá, da maior evidência de que esse verdadeiro artesanato intelectual atingiu a contento o seu objetivo de formar o pesquisador. Mas, para além disso, esperamos que os resultados sirvam para a produção científica da área, trazendo uma contribuição importante, pelo que cabe identificar algumas lacunas ou nortes para outras investigações.

De início, a clareza que procuramos manter quanto à nossa escolha epistemológica destaca que não temos a pretensão de esgotar as relações causais que perpassam o fenômeno. Até porque isso, no âmbito das Ciências Humanas, é, para nós, impossível. Buscamos construir uma análise e proposições teórico-conceituais que estivessem alinhadas à interpretação que os sujeitos investigados fazem da realidade. Decerto, por se tratar de um esforço voltado à construção de tese original, não nos limitamos à mera descrição. Todos os dados foram submetidos à nossa interpretação enquanto pesquisadores, a fim de abstraí-los e transformá-los em compreensão ideal da realidade. Tudo isso carrega, obviamente, um certo conteúdo atrelado à subjetividade do pesquisador. Ora, outras pesquisas que tragam diferentes recortes, distintas construções teóricas e, especialmente, outras escolhas epistemológicas tendem a trazer novas contribuições para a compreensão do fenômeno, desbordando das proposições que fazemos nestas páginas.

Outro ponto a se destacar diz respeito à limitação do recorte que enfocou tão somente as universidades estaduais e federais. A abstração do objeto de estudo permite-nos uma

generalização sobre o que é, em nosso entendimento, institucionalizar uma prática. Todavia, a interpretação dialética do processo, bem como as formas que assume no seio das instituições, restringe-se às especificidades das universidades públicas brasileiras. A lógica de funcionamento das organizações privadas, os modelos assim chamados de pós-burocráticos na estrutura organizacional, os institutos federais de ciência e tecnologia com suas peculiaridades, dentre outros apresentam variações significativas com relação ao nosso objeto de estudo, o que acaba por exigir novas pesquisas. Outrossim, nosso trabalho enfoca precisamente o Sistema UAB e suas contradições imanentes, de modo que propostas de EaD pública que atualmente já existem e não fazem parte dessa política de fomento certamente irão apresentar desvios no que toca à nossa interpretação, demandando outros estudos.

Ademais, ao apresentarmos, mais ao fim da tese, o que entendemos por educação híbrida, estamos cientes das limitações e do caráter até então incipiente da análise. Vários outros cientistas têm se debruçado sobre o tema e apresentado resultados mais aprofundados, passando por conceitos como nomadismo, ubiquidade, educação OnLIFE etc. Certamente, uma compreensão dos meandros acerca da educação híbrida e das possibilidades para o futuro dos processos educacionais deve partir de pesquisas que se debruçam especificamente sobre tal temática. Seria assaz pretensioso e equivocado numa tese que tem, como ponto central, a institucionalização, assumir a tarefa de precisar, em poucas páginas – como as que dedicamos às considerações sobre educação híbrida –, aquilo que, com efeito, necessita de investigações de doutorado especificamente voltadas ao tema. Isso significa que não ignoramos outros estudos que têm sido feitos e que, certamente, se aprofundam mais naquilo que, neste trabalho, definimos como tendência história que sinaliza a dissolução das dicotomias entre EaD e educação presencial. A tarefa de deslindar o conceito de educação híbrida – ou qualquer outra nomenclatura que seja usada para analisar tal fenômeno – cabe a outros pesquisadores e pesquisadoras que, diante das limitações desta tese, se proponham a preencher as lacunas que nosso empreendimento científico, por ora, não foi capaz de preencher.

Por fim, mas não menos importante, convidamos outros cientistas a se debruçarem sobre a institucionalização, revisitando nossas contribuições com vistas a melhorá-las, revisá-las ou mesmo falseá-las. Sabemos que nosso recorte envolve especificidades que são inerentes ao Sistema UAB e à forma de organização das universidades públicas. Nada impede, contudo, que nossa construção teórica e nossas proposições sejam testadas noutras

realidades para que possam ser adaptadas, ressignificadas e melhoradas visando à análise doutros contextos. Encerramos esta tese com a clara consciência de que o processo científico, como tudo aquilo que é humano, constrói-se coletivamente e ao longo do tempo, pois é histórico e social. Estas páginas não colocam, em nenhuma medida, um ponto final na temática. Muito pelo contrário, esperamos contribuir com novas descobertas e proposições para o fenômeno da institucionalização, sempre cientes de que outros pesquisadores e pesquisadoras precisam dar continuidade na busca do conhecimento. Reiteramos as considerações weberianas ao dizermos que não é possível terminar esta pesquisa sem esperar que outros cientistas nos superem, avançando ainda mais na compreensão pormenorizada daquilo que constitui a institucionalização da EaD.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R. de; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM – Journal of Information Systems and Technology Management**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 maio 2020.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 83-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>>. Acesso em: 6 maio 2020.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 24 set. 2021.
- ALVES, R. R.; CASTRO, C. C. de; SOUTO, C. L. Processo de institucionalização do curso de administração pública a distância em uma Universidade Federal. **Revista de Administração Contemporânea [online]**, 2014, v. 18, n. 1, p. 20-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552014000100003>>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- AMANTE, L. Formação de professores a distância: a experiência da Universidade Aberta de Portugal. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 09-26, jan./jun. 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/261987838\\_Formacao\\_de\\_professores\\_a\\_Distancia\\_A\\_experiencia\\_da\\_Universidade\\_Aberta\\_de\\_Portugal](https://www.researchgate.net/publication/261987838_Formacao_de_professores_a_Distancia_A_experiencia_da_Universidade_Aberta_de_Portugal)>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- AMANTE, L.; CABRAL, P. O modelo pedagógico da Universidade Aberta de Portugal: aprender online no curso de educação. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 65-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1028>>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- ANDRADE, L. S. O acesso à educação e os polos de apoio presencial: sujeitos em transformação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. D. (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 184-198.
- ANTUNES, M. M. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2616>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- ARAÚJO, S. M.; FREITAS, M. T. M. O processo de Institucionalização da EaD na Educação Superior: entraves e desafios. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD 2013**. Belém: 2013. p. 1-14.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n.

4, p. 438-442, 2011. Disponível em: <[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf)>. Acesso em: 6 maio 2020.

BARRERA, D. F. **O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, 115 p.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

BLUMER, H.; REIS, C. M. Sociedade como interação simbólica. **Plural**, v. 25, n. 2, p. 282-293, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/153656>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 747 p.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 314 p. Disponível em: <[http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU\\_Pierre.\\_O\\_poder\\_simb%C3%B3lico.pdf](http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. CAPES. **Referenciais para o processo de institucionalização da educação a distância (EaD) no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, 2017a.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 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. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em 24 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em 24 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> . Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: principais resultados**. 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)> Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2020.

BUNIOTTI, D.; GOMES, P. C. Educação a Distância não é Ensino Remoto: Identificando Ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2020. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 31 ago. 2021. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1197>>. Acesso em: 24 set. 2021.

CAEIRO, D.; MOREIRA, J. A. Fabricar a inovação na Educação Superior: estratégias para a Educação a Distância em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 19 - 34, abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82460>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CANTANHEDE, C. **Organização do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1973.

CARMO, H. A institucionalização da UAb de Portugal e as suas metamorfoses. *In*: KZAM, F.; SABA, C. (Org.). **Os desafios para a formação de professores em EAD: ecos do I Encontro Internacional da UAB**. Brasília: [s.n.], 2009, p. 1-13. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1840>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. M. F.; SILVA, S. M. G. A trajetória conservadora da Teoria Institucional. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 10, n. ed. esp., p. 469-496, 2012.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>>. Acesso em: 24 set. 2021.

CHAQUIME, L. P. **A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos no período de 2006 a 2018**. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019.

CHAQUIME, L. P.; AREÃO, A. S. A tutoria como docência: aproximações sobre os papéis dos tutores virtual e presencial na Educação a Distância. In: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D. (org.). **Educação a distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 139-150.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido:: uma Inovação Disruptiva?**. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <[https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2022.

COLLIOT-THÉLÈNE, C. **A sociologia de Max Weber**. Tradução de Cláudio José do Valle Miranda. Petrópolis: Vozes, 2016. 175 p.

COSTA, C. J. da; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 71-90, out. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/978>>. Acesso em: 04 maio 2020.

COSTA, J. R. da M. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa universidade aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, p. 281-295, jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149>>. Acesso em 03 maio 2020.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005. Disponível em? <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/37123/35894>>. Acesso em: 10 mar. 2020.



DUARTE, A. B. S. GRUPO FOCAL ONLINE E OFFLINE COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 17, n. 1, 4 abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/487>>. Acesso em: 4 maio 2020.

DUARTE, T. A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). **CIES e-WorkingPaper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Edipro, 2016.

DURKHEIM, E. **O suicídio**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Edipro, 2014.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a revolução da ciência Segundo o senhor Eugen Dühring**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

FALQUETO, J. M. Z.; FARIAS, J. S. A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira. **REVISTA GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p22>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio-jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07>>. Acesso em: 22 abril 2020.

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MILL, D. Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EAD no Brasil. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 3, 28 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/13242>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n122/a06v35n122.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONDIM, L. M. P.; LIMA, J. C. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1994.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**, *Educause Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 24 set. 2021.

JOÃO, M. I. **A fundação da Universidade Aberta (1988-1994)**. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7734>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

JÚNIOR, J. A. C. de C. M. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. **Pensamento Plural**, [s. l.], n. 6, p. 147-164, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3659>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JUNIOR, K. S. A institucionalização da educação a distância no Brasil: cenários e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 113-124, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23767>>. Acesso em: 04 maio. 2020.

KAUFMANN, J. **A entrevista compreensiva: um Guia para pesquisa de campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 202 p.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LEVASSEUR, L.; TARDIF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas das sociedades ocidentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22621.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

LIMA, D. da C. B. P. Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição. In: SANTOS, C. de A.; LIMA, D. da C. B. P.; NOGUEIRA, D. X. P. (org.). **Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2021. p. 23-35. Disponível em: <<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/92>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LIMESURVEY. **Limesurvey**: the online survey tool - open source surveys. 2017. Disponível em: <<https://www.limesurvey.org/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACÊDO, A. A. de. **Processo de institucionalização da educação a distância: o caso da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em

Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da; CRUBELLATE, J. M. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Rev. adm. Contemp**, v. 9, n. 1, p.9-39, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522005000500002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522005000500002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MAGRO, C. B. D.; RAUSCH, R. B. Plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 427–454, ago./set. 2012. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/85>>. Acesso em: 4 maio 2020.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 875 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, H. A.; AGUIAR, T. C. M.; NUNES, R. S. dos R. A institucionalização e os desafios da educação superior a distância na Universidade Federal de Mato Grosso. *In*: SANTOS, C. de A.; LIMA, D. da C. B. P.; NOGUEIRA, D. X. P. (org.). **Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2021. p. 179-195. Disponível em: <<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/92>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MATOS, R. S.; BECK, G. G. de L.; SOUZA, I. M. de. A institucionalização da educação a distância nas universidades públicas federais: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 186-209, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/72300>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MELO, A. P. C. de. **Institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (2005-2015).** 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MENDES, A. Q.; BASTOS, G.; AMANTE, L.; AIRES, L. L.; CARDOSO, T. **Modelo pedagógico virtual: cenários de desenvolvimento.** Lisboa: Universidade Aberta, 2018. Disponível em: <[https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2019/09/MPV\\_01.pdf](https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2019/09/MPV_01.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica.** Campinas: Papyrus, 2012, 304 p.

MILL, D. **Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas.** In: Revista de Educação Pública, v. 25, n. 59/2, maio/ago. 2016. Cuiabá: EDUFMT. Disponível em: <

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>>.

Acesso em: 05 maio 2020.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 407-426, abr./jun. 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200407&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200407&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 4 maio 2020.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MILL, D.; CHAQUIME, L. P. Apontamentos sobre a educação híbrida como estratégia educacional para a cultura digital. In: MILL, D.; SANTIAGO, G. (org.). **Luzes sobre a gestão da educação a distância: uma visão propositiva**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 227-245.

MILL, D.; SANTIAGO, C. F.; NEVES, I. de S. V. Trabalho docente na Educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extraclasse**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, fev. 2008. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/trabalho-docente-na-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 02 maio 2020.

MILL, D.; VALLE, L. do. Espaço, tempo, presença e distância: conceitos para pensar a formação humana. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, Daniel. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 103-114.

MILL, D.; VELOSO, B. Reflexões sobre a institucionalização da modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). **Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 95-113.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Robert Galman. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2007. 398 p.

MORAES, L. F. R de; FILHO, A. D. M.; DIAS, D. V. O Paradigma Weberiano da Ação Social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, [s. l.], v. 7, ed. 2, p. 57-71, abr./jun. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-6552003000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552003000200004)>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MORAIS, I. R. D.; do NASCIMENTO, J. P. R.; RÊGO, M. C. F. D. Institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: uma abordagem teórico-empírica. **UniRede**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 159-172, 2015. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/viewFile/65/83>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-46.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 24 set. 2021.

MUSSE, R. A dialética como discurso do método. **Tempo Social**, v. 17, n. 1, p. 367-389, jun. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v17n1/v17n1a15>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

NASCIMENTO, G. C.; RODRIGUES, V. J. R. J.; MEGLIORINI, E. M. Conceitos da Teoria Institucional: fonte propulsora de evolução para a gestão de desempenho. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Custos**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/761>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

NASCIMENTO, J. P. R. do; VIEIRA, M. das G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000200308&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200308&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NETO, V. B. dos S.; BORGES, M. C. Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 53-72, 15 maio 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54796>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

NEVES, I. de S. V. Diálogos sobre EaD e práticas pedagógicas. In: NEVES, I. de S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. de (Org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: Eduemg, 2016, p. 15-24.

NEVES, C.; HENRIQUES, S.; ABRANTES, P.; BACKSTROM, B.; JACQUINET, M.; MAGANO, O. Licenciados da Universidade Aberta: percursos, motivações e aprendizagens em ambiente digital. **Investigar em Educação**, Braga, n. 6, p. 175-197, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16768/1/2017\\_Lics%20da%20UAb%20-%20percursos%20mots%20e%20aprendiz%20em%20amb%20digital.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16768/1/2017_Lics%20da%20UAb%20-%20percursos%20mots%20e%20aprendiz%20em%20amb%20digital.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, C. M. de. Método e sociologia em Weber: alguns conceitos fundamentais. **Revista Inter-Legere**, Natal, p. 1-10, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4751>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ONODY, V. da S. M.; ALBUQUERQUE, A. A. de; LIZARELLI, F. L. O sistema Universidade Aberta do Brasil e os recursos destinados à educação pública a distância. In: MILL, Daniel; VELOSO,

B.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M. (org.). **Escritos sobre educação a distância: perspectivas e dimensões teórico-práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 151-168.

PASSOS, M. L. S.; NUNES, V. B.; MAISSIAT, J.; BARBOSA, M. B. A.; JÚNIOR, J. M. C. Modelos de institucionalização de cursos a distância em uma instituição de ensino pública. **Anais do 23º CIAED**, Vitória, p. 1-10, 2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/220.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PEREIRA, F. A. de M. A evolução da teoria institucional nos estudos organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, ano 8, ed. 16, p. 275-295, jul./dez/ 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/3396>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

PEREIRA, A.; MENDES, A. Q.; MORGADO, L.; AMANTE, L.; BIDARRA, J. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

PETER, M. da G. A.; THERRIEN, J.; PETER, F. A. Aspectos do projeto político pedagógico institucional nas universidades federais brasileiras. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4, 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: RI UFSC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35750?show=full>>. Acesso em: 02 maio 2020.

PIMENTA, A. M. **A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil**. 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 55/2018, de 06 de julho de 2018. Regulamento de avaliação, classificação, qualificação e certificação da Universidade Aberta. **Diário da República**, Lisboa, 06 jul. 2018. N. 129, p. 2928-2943. Disponível em: <<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 133/2019, de 03 de setembro de 2019. Aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. **Diário da República**, Lisboa, 03 set. 2019a. N. 168, p. 49-57. Disponível em: <<https://files.dre.pt/1s/2019/09/16800/0004900057.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PORTUGAL. Lei n. 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, 14 out. 1986. N. 237, p. 3067-3081. Disponível em: <<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PORTUGAL. Lei n. 62/2007, de 10 de outubro de 2007. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. **Diário da República**, Lisboa, 10 out. 2007. Disponível em: <<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-107985094>>. Acesso em: 14 fev. 2022.



PORTUGAL. Portaria n. 359/2019, de 08 de outubro de 2019. Procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância. **Diário da República**, Lisboa, 08 out. 2019b. N. 193, p. 17-29. Disponível em: <<https://files.dre.pt/1s/2019/10/19300/0001700029.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RIBEIRO, J. E. K. **Análise de políticas públicas: um estudo sobre a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal do Paraná**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

RIPA, R.; VENTURA, L. Docência na educação a distância: apontamentos sobre o trabalho virtual no ensino superior. *In*: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D. (Orgs.). **Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 91-106.

RIZZATTI, G.; DOBES, C. E. I. A complexidade do processo decisório em universidades. **Anais do III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Buenos Aires, p. 1-10, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116559?show=full>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ROSSETTO, C. R.; ROSSETTO, A. M. Teoria institucional e dependência de recursos na adaptação organizacional. **RAE eletrônica: uma visão complementar**, [s. l.], v. 4, ed. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482005000100010&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482005000100010&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ROTHER, D. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, junho 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 abril 2020.

ROUSSEAU, J. **O contrato social**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SADER, E. Apresentação. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 09-15.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, ano 50, v. 17, p. 124-144, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTINELLO, J., COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista** [online], 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.76042>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/32-45%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SANTOS, M. R. dos; CHAVES, M. R.; SILVA, A. V. da; NEVES, F. T.; Estrutura Organizacional e Funcionamento das Universidades Brasileiras: revisão de literatura. In: **Anais do Simpósio de Metodologias Ativas: Inovações para o ensino e aprendizagem na educação básica e superior**. Blucher Education Proceedings, v. 2, n. 1. São Paulo: Blucher, 2017. p. 144-157. Disponível em: <<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/estrutura-organizacional-e-funcionamento-das-universidades-brasileiras-revisao-de-literatura-25390>>. Acesso em: 02 maio 2020.

SARAIVA, L. A. S. Cultura organizacional em ambiente burocrático. **Revista de Administração Contemporânea** [online], 2002, v. 6, n. 1, p. 187-207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552002000100011>>. Acesso em 29 mar. 2022.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10 (1), 2020. p. 01-25. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1463/858/3143>>. Acesso em: 19 set. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SCOTT, W. R. Contributing to a Theoretical Research Program. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great Minds in Management: The Process of Theory Development**. Reino Unido: Oxford University Press, 2007.

SCHLEMMER, E. Hibridismo, multimodalidade e nomadismo: codeterminação e coexistência para uma educação em um contexto de ubiquidade. In: MILL, D.; REALI, A. (Org.). **Educação a Distância qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 61-85.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 431 p.

SCHWETZ, P. F.; DAL PAI, D.; JACQUES, J. J. DE .; HOFFMANN, A. T. . O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul durante a pandemia de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 16 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/763>>. Acesso em: 22 set. 2021.



SELL, C. E. **Máquinas petrificadas**: Max Weber e a sociologia da técnica. *Scientiae Studia* [online]. 2011, v. 9, n. 3, p. 563-583. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300006>>. Acesso em 21 set. 2021.

SELZNICK, P. Institutionalism “old” and “new”. *Administrative Science Quarterly*, v. 41, n. 02, p. 270-278, jun. 1996.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SILVA, G. M. da. **O processo de institucionalização da educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – IFTO**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 159-174.

SOARES, L. N.; CESÁRIO, P. M. Educação híbrida na educação superior: um estudo sobre as estratégias mais desenvolvidas. **EDUCVALE**: Revista de educação do Vale do Jequitinhonha, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 72-96, dez. 2019. Disponível em: <<http://www.educvale.ppgedufvjm.com.br/index.php/educvale/article/view/22>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOUZA, T. F. M. de; SPILKER, M. J.; AMANTE, L. Literacia digital: o módulo de ambientação online na Universidade Aberta. **Atas - Challenges 2015**, Braga, p. 924-938, 2015. IX Conferência Internacional de TIC na Educação. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/278028743>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

TAYLOR, J. C. Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2001.

TENENTE, L.; FIGUEIREDO, P. Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores. **G1**, [S. l.], online, 15 maio 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>>. Acesso em: 9 mar. 2022.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R.; CALDAS, M.; FANCHIN, R.; FISCHER, T. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 196-219.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

UAB. Estatutos da Universidade Aberta. 2018. Disponível em: <<https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/04/Estatutos-da-Universidade-Aberta-revistos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UAB. **Plano Estratégico**: por uma universidade aberta ao mundo, inovadora e sustentável. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <<https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2020/08/Plano-Estrategico-2019-2023.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

UAB. **Portal da UAb**. A Uab. 2021. Disponível em: <<https://portal.uab.pt/conhecer-a-uab/>>. Acesso em 18 fev.

VALERIO, C. L. L.; PANIAGO, M. C. L. Os desafios de implementação das licenciaturas oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil no Instituto Federal de Mato Grosso em Cuiabá. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/2251/2049>>. Acesso em: 1 maio 2020.

VELOSO, B. **A condição da docência na educação a distância pública brasileira**. Curitiba: CRV, 2020.

VELOSO, B. **Organização do trabalho docente na educação a distância**: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VELOSO, B.; MILL, D. Polo de apoio presencial. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 513-516.

VIEIRA, L. R. Racionalização e mudança social em Max Weber. **Educação a Filosofia**, Uberlândia, v. 7, ed. 14, p. 179-188, 1993. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1081>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Estrutura Organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 899 a 920, 2003. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6506>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea** [online], v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552004000200010>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. 3. ed. Brasília: UnB, 1994. v. 1.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 580 p. v. 2.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. 5. ed. [S. l.]: Campinas: Editora da Unicamp, 2016. 687 p.

WEISS, R. Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Revista de Sociologia e Política [online]**, 2014, v. 22, n. 49, p. 113-137. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782014000100007>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

WHATSAPP. **Recursos**. 2020. Disponível em:<<https://www.whatsapp.com>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. DELPHI - uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. abr./jul. 2000, p. 54-65, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/single.php?id=001173053>>. Acesso em: 03 maio 2020.

# ANEXO A

## PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Incorporação da Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior: uma análise sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil

**Pesquisador:** BRAIAN GARRITO VELOSO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 88180218.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.647.439

#### Apresentação do Projeto:

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que tem crescido vertiginosamente nos últimos anos. No Brasil, ela tem sido fomentada, há aproximadamente uma década, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tratando-se de uma política pública de caráter emergencial, este Sistema foi estruturado sob problemáticas que se constituem como percalços no processo de institucionalização da modalidade. Ante a atual crise

político-econômica do Brasil, a incorporação da EaD às práticas institucionais é condição sine qua non para assegurar a oferta de cursos a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), independentemente da existência de subsídios específicos. Posto isso, o estudo procura analisar a forma como as IPES atuantes no âmbito do Sistema UAB têm se organizado a fim de incorporar a EaD às práticas institucionais.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral do estudo é analisar a forma como as Instituições Públicas de Ensino Superior atuantes no âmbito do Sistema Universidade Aberta

do Brasil têm se organizado a fim de incorporar a Educação a Distância às práticas institucionais.

Objetivo Secundário:

Identificar os modelos de Educação a Distância (EaD) adotados por Instituições Públicas de Ensino

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.647.439

Superior (IPES) que atuam no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); definir os sistemas organizacionais referentes à EaD nas IPES integrantes do Sistema UAB; analisar o processo de institucionalização da EaD nas IPES que integram o Sistema UAB; e executar um estudo bibliométrico sobre a produção científica da área.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Possíveis constrangimentos e possíveis desconfortos físicos ocasionados pelo tempo de exposição à entrevista e ao questionário virtual.

Benefícios:

A pesquisa pretende contribuir para a institucionalização da EaD no Brasil. Acredita-se que, ante a atual crise político-econômica do País, torna-se mister o desenvolvimento de estratégias com vistas a assegurar a oferta de cursos a distância independentemente do Sistema UAB. Assim, acredita-se que a investigação poderá contribuir no que concerne à incorporação e à manutenção da EaD no seio institucional das universidades públicas

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa pertinente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentados estão de acordo.

**Recomendações:**

sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

sem pendência.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1092291.pdf	10/04/2018 15:00:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Pesquisa_BraianVeloso.pdf	10/04/2018 14:59:14	BRAIAN GARRITO VELOSO	Aceito

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.647.439

Investigador	Projeto_de_Pesquisa_BraianVeloso.pdf	10/04/2018 14:59:14	BRAIAN GARRITO VELOSO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/04/2018 14:55:29	BRAIAN GARRITO VELOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	10/04/2018 14:54:53	BRAIAN GARRITO VELOSO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_BraianVeloso.pdf	10/04/2018 14:53:59	BRAIAN GARRITO VELOSO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 10 de Maio de 2018

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

**APÊNDICE A**  
**PRIMEIRA VERSÃO DO QUESTIONÁRIO VIRTUAL ANTES DA APLICAÇÃO DA**  
**TÉCNICA DELPHI**

**Planejamento**

1. Indique quantos cursos na modalidade de EaD são atualmente oferecidos pela instituição NO ÂMBITO do Sistema UAB:

<b>Cursos</b>	<b>Nenhum</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Graduação (licenciaturas)							
Graduação (bacharelados)							
Especialização							
Aperfeiçoamento							
Extensão							
Mestrado							
Doutorado							
Cursos livres							

2. Indique quantos cursos na modalidade de EaD são atualmente oferecidos pela instituição FORA do âmbito do Sistema UAB:

<b>Cursos</b>	<b>Nenhum</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Graduação (licenciaturas)					
Graduação (bacharelados)					
Especialização					
Aperfeiçoamento					
Extensão					
Mestrado					
Doutorado					
Cursos livres					

3. Há projeção de abertura de novas vagas para cursos a distância?

- (sim, no âmbito do Sistema UAB; sim, fora do âmbito do Sistema UAB; sim, dentro e fora do âmbito do Sistema UAB; não).

4. Se possível, liste os cursos (indique se é graduação ou pós-graduação):

- (resposta aberta).

5. A instituição prevê e estimula, em seu regimento, a oferta de disciplinas a distância em até 40% da carga horária total dos cursos presenciais? Justifique a resposta.

- (sim; não).

6. A EaD possui representatividade nos Conselhos Universitários?

- (sim; não).

7. Se possível, indicar como isso ocorre:
  - (resposta aberta).
8. Atualmente, a instituição possui autonomia orçamentária para o oferecimento da EaD?
  - (sim, para os cursos fora do âmbito do Sistema UAB; sim, para os cursos apenas no âmbito do Sistema UAB; sim, para todos os cursos a distância; não).
9. Se desejar, comente sobre a resposta acima:
  - (resposta aberta).
10. Quais são os principais subsídios financeiros para a manutenção da EaD na instituição?
  - (recursos oriundos do Sistema UAB; matriz orçamentária própria da instituição; recursos provenientes da fundação de apoio; cursos de pós-graduação lato sensu pagos; recursos provenientes da iniciativa privada; outro).
11. Se desejar, comente sobre a resposta acima:
  - (resposta aberta).

## Organização

1. Quais documentos contemplam a EaD na instituição?
  - (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Estatuto ou regimento da instituição; Resolução referente ao uso de disciplinas a distância na educação presencial; Regulamentos de organização didática; Projeto Político Pedagógico de cursos presenciais; Regimento do núcleo gestor da EaD; outro).
2. Qual o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela instituição?
  - (não possui AVA; Moodle; outro)
3. *(Se a resposta anterior for verdadeira)* Indique as diferentes formas de uso do AVA na instituição para além da EaD:
  - (disciplinas a distância na educação presencial; ensino híbrido na educação presencial; repositório de dados da instituição; capacitação/formação docente em geral; capacitação/formação de funcionários técnico-administrativos em geral; ferramentas de acessibilidade para alunos e/ou professores com deficiência).
4. Se necessário, indique outras formas de uso do AVA na instituição para além da EaD:
  - (resposta aberta).



5. Indique a frequência de uso do AVA nas diferentes opções abaixo (considere: 1=raramente; 5=frequentemente):

Opções	1	2	3	4	5	Não usa	Não sei responder
Licenciaturas presenciais							
Bacharelados presenciais							
Pós-graduações lato sensu presenciais							
Pós-graduações stricto sensu presenciais							

6. Pela sua percepção, indique, entre as opções abaixo, o nível de preconceito/resistência existente na instituição para com a EaD (considere: 1= não há preconceito/resistência; 5=há muito preconceito/resistência):

Opções	1	2	3	4	5	Não sei responder / Não se aplica
Entre os docentes da educação presencial						
Entre os docentes que atuam nas duas modalidades						
Entre os funcionários técnico-administrativos						
Entre a reitoria da instituição						
Entre as pró-reitorias da instituição						
Entre os departamentos da instituição						
Entre os gestores da instituição						
Entre os alunos da educação presencial						

7. Se necessário, indique outras formas de preconceito/resistência existente na instituição para com a EaD:
- (resposta aberta).
8. Na sua opinião, quais são os principais motivos referentes ao preconceito/resistência para com a EaD na instituição?
- (resposta aberta).
9. De que maneira o preconceito/resistência para com a EaD na instituição pode ser mitigado?
- (resposta aberta).

## Infraestrutura

1. Indique o tipo de estrutura da unidade gestora da EaD na instituição:
- (diretoria; núcleo, secretaria; coordenação; unidade acadêmica; centro de referência; campus; outro).

2. Indique a localização da estrutura física da unidade gestora da EaD na instituição:
  - (situada em local exclusivo - sede própria dentro do campus -; situada em local exclusivo - sede própria fora do campus -; situada em local exclusivo – alugado ou cedido –; situada em local diverso dentro do campus; situada em local compartilhado com a reitoria; outro).
3. Se a unidade gestora da EaD for uma UNIDADE ACADÊMICA, indique a quantidade de docentes lotados nela:
  - (nenhum; 1 a 5; 6 a 10; 11 a 20; mais de 20).

4. Indique quais são as principais atribuições da unidade gestora de EaD na instituição:

Apoio institucional na oferta de cursos a distância
Apoio na elaboração de projetos de cursos a distância ou semipresenciais
Administração do Ambiente Virtual de Aprendizagem
Softwares ou sistemas de apoio educacional
Apoio institucional na oferta de disciplinas a distância na educação presencial
Apoio na elaboração de inovações educacionais e pedagógicas
Produção de videoaulas e outros materiais audiovisuais
Apoio institucional no uso de tecnologias digitais na educação
Atividades referentes à pesquisa
Atividades referentes à extensão
Produção de materiais didáticos como livros digitais e/ou impressos, revistas, entre outros
Transmissões ao vivo
Apoio audiovisual na realização de eventos acadêmicos dentro da instituição
Unidade acadêmica (oferta de cursos)
Produção de softwares educativos e outros objetos de aprendizagem
Produção de softwares, materiais didáticos e/ou tecnologias assistivas para pessoas com deficiência

5. Indique, se houver, outras atribuições para além das listadas acima:
  - (resposta aberta).
6. Indique quais das opções abaixo fazem parte da infraestrutura física e/ou virtual da unidade gestora de EaD na instituição:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem
sistema de gestão acadêmica
acervo (repositório)/biblioteca digital
serviços de webconferência
estúdios para gravação de videoaulas
laboratórios virtuais
software e estrutura física para produção de material didático
salas de tutoria
salas de videoconferência
salas de aula/auditórios
laboratórios didático-pedagógicos

instalações administrativas
polos de atendimento presencial

7. Indique, se houver, outros espaços que fazem parte da infraestrutura física da unidade gestora da EaD na instituição:
  - (resposta aberta).
8. Indique em quais espaços acontecem as atividades presenciais da EaD na instituição:
  - (polos de apoio presencial do Sistema UAB; polos de apoio presencial federais para além do Sistema UAB; polos de apoio presencial municipais para além do Sistema UAB; campus da própria instituição; outro).
9. A instituição oferece ou prevê a oferta de cursos a distância de graduação ou pós-graduação (especialização) sem o uso de polos de apoio presencial (cursos totalmente a distância)?
  - (sim; não)
10. Se desejar, comente sobre a resposta acima:
  - (resposta aberta).

## Pessoal

1. Indique a quantidade aproximada de recursos humanos que atuam na EaD dentro da unidade gestora da modalidade na instituição:

Recursos humanos	Nenhum	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 20	Mais de 20
Docentes <b>efetivos na unidade gestora</b> da EaD					
Servidores técnico-administrativos efetivos na unidade gestora da EaD					
Bolsistas do Sistema UAB na unidade gestora da EaD					
Estagiários na unidade gestora da EaD					
Colaboradores celetistas					
Profissionais terceirizados					

2. A instituição, de forma geral, considera horas de ensino na EaD como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira? Por quê?
  - (sim; não).
3. *(Se resposta anterior for falsa)* A instituição tem buscado formas de considerar horas de ensino na EaD como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira?
  - (sim; não).

4. *(Se resposta anterior for falsa)* Justifique a resposta acima:
  - (resposta aberta).
5. *(Se resposta anterior for falsa)* De que forma isso está acontecendo?
  - (resposta aberta).
6. Indique quais profissionais efetivos atuam na equipe da unidade gestora de EaD na instituição:
  - (pedagogo; técnico em assuntos educacionais; secretário; designer instrucional; revisor/editor de textos; diagramador; ilustrador; programador visual; técnico de TI; técnico de audiovisual; analista de sistemas; roteirista; operador de câmera; outro).

## Serviço Estudantil

1. Os discentes da EaD têm carteirinha estudantil?
  - (sim; não).
2. *(Se resposta anterior for verdadeira)* A carteirinha oferece, para os alunos da EaD, quais acessos?
  - (Restaurante Universitário; biblioteca; acesso à instituição presencial; outros)
3. Os alunos da EaD podem participar/concorrer a bolsas de iniciação científica?
  - (sim, podendo concorrer a bolsas de iniciação científica; sim, mas não podem concorrer a bolsas de iniciação científica; não).
4. Se desejar, comente sobre a resposta acima:
  - (resposta aberta).
5. Os alunos da EaD têm acesso a um sistema acadêmico virtual?
  - (sim; não).
6. *(Se resposta anterior for verdadeira)* Quais acessos o aluno da EaD possui no sistema acadêmico virtual?
  - (histórico escolar; declaração de matrícula; matrícula/rematricula no curso; matrícula em disciplinas; solicitação de carteirinha estudantil; solicitação de trancamento do curso; solicitações de serviços de secretaria variados; outros).
7. *(Se resposta anterior for verdadeira)* Em qual sistema se dá o registro acadêmico dos alunos da EaD?
  - (no mesmo sistema acadêmico da educação presencial; em sistema próprio da unidade gestora de EaD; em sistema próprio dos polos de apoio presencial; outro).

## Comentários gerais

1. Considerando a presença da EaD em sua instituição, avalie o nível de relevância da modalidade para as diferentes categorias listadas abaixo (considere: 1=pouco relevante; 5=muito relevante):

Nível	1	2	3	4	5
Mudança nos paradigmas institucionais					
Melhoria no processo de ensino-aprendizagem presencial					
Democratização da oferta de cursos e, conseqüentemente, do acesso ao conhecimento					
Adequação da instituição às demandas da contemporaneidade					
Uso de tecnologias digitais na instituição					
Elaboração de materiais e recursos adaptados a pessoas com deficiência					

2. Além dos listados acima, indique, se houver, outros aspectos em que a EaD possui relevância na instituição:
  - (resposta aberta).
3. Como você considera a incorporação da EaD na instituição?
  - (não está institucionalizada; encontra-se em processo de institucionalização; está institucionalizada).
4. Você poderia comentar sobre aspectos que seriam importantes/imprescindíveis no processo de institucionalização da EaD nas instituições públicas de ensino superior?
5. Você poderia comentar sobre a importância da EaD na sociedade contemporânea e, por consequência, nas instituições públicas de ensino superior do Brasil? (fique à vontade para fazer comentários negativos, se for o caso).

## Finalização

1. Se necessário, você aceitaria participar da segunda etapa da pesquisa, que envolve a realização de grupos focais e/ou entrevistas semiestruturadas?
  - (sim; não).
2. *(Se resposta anterior for verdadeira)* Você poderia informar dados para contato?
  - (e-mail; telefone; WhatsApp).
3. Se desejar, deixe comentários gerais sobre a pesquisa, o questionário ou quaisquer outros elementos:
  - (resposta aberta).

# APÊNDICE B

## VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO VIRTUAL APÓS APLICAÇÃO DA TÉCNICA DELPHI

Questionário sobre Institucionalização da EaD

06/08/2020 09:32

### Questionário sobre Institucionalização da EaD

1. Apresentação do TCLE ao respondente:

Concordo

#### Questões sobre Planejamento

2. Indique quantos cursos na modalidade a distância são atualmente oferecidos pela instituição NO ÂMBITO do Sistema UAB:

	Nenhum	1	2	3	4	5	6	7	8	Especificar o número
Graduação (licenciaturas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Graduação (bacharelados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aperfeiçoamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Indique quantos cursos na modalidade a distância são atualmente oferecidos pela instituição FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB:

	Nenhum	1	2	3	4	5	6	7	8	Especificar o número
Graduação (licenciaturas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Graduação (bacharelados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aperfeiçoamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Há projeção de abertura de novos cursos a distância?

- Sim, no âmbito do Sistema UAB
- Sim, fora do âmbito do Sistema UAB
- Sim, dentro e fora do âmbito do Sistema UAB
- Não

5. (Se a resposta anterior for verdadeira) Quais são os novos cursos a distância que serão ofertados?

---

---

---

---

6. Há projeção de abertura de novas vagas para cursos a distância já existentes na instituição?

- Sim, no âmbito do Sistema UAB
- Sim, fora do âmbito do Sistema UAB
- Sim, dentro e fora do âmbito do Sistema UAB
- Não

7. (Se a resposta anterior for verdadeira) Quais são os cursos a distância já existentes em que há projeção de abertura de novas vagas?

---

8. Indique a periodicidade aproximada, em sua instituição, de abertura de vagas para os cursos a distância:

- Anualmente
- Semestralmente
- Indefinido
- Outro: \_\_\_\_\_

9. A instituição prevê, em seus documentos normativos (como o Plano de Desenvolvimento Institucional), a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais?

- Sim
- Não

10. (Se a resposta anterior for verdadeira) A instituição tem adotado estratégias para implementar e estimular a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais? Se sim, indique algumas dessas principais estratégias. Se não, indique, se possível, por que não estão sendo adotadas essas estratégias.

---

---

---

---

---

11. (Se a resposta da questão 9 for falsa) Você saberia dizer por que a instituição NÃO prevê, em seus documentos normativos, a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais?

---

---

---

---

---

12. A EaD possui representatividade nos Conselhos Universitários?

- Sim  
 Não  
 Não sei informar

13. (Se a resposta anterior for verdadeira) Se possível, indicar como ocorre a representatividade nos Conselhos Universitários:

---

---

---

---

---

14. Atualmente, a instituição possui previsão orçamentária para o oferecimento de cursos a distância?

- Sim, para os cursos apenas no âmbito do Sistema UAB  
 Sim, para os cursos fora do âmbito do Sistema UAB  
 Sim, para todos os cursos a distância  
 Não  
 Não sei informar



15. Se desejar, comente sobre a resposta anterior:

---

---

---

---

---

16. Quais são os principais subsídios financeiros para a manutenção da EaD na instituição?

- Recursos oriundos do Sistema UAB
  - Matriz orçamentária própria da instituição
  - Recursos provenientes da fundação de apoio
  - Cursos de pós-graduação lato sensu pagos
  - Recursos provenientes da iniciativa privada
  - Projetos de fomento de governos ou entidades federais, estaduais ou municipais
- Outro:  \_\_\_\_\_

#### Questões sobre Organização

17. Quais documentos normatizam a EaD na instituição?

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
  - Estatuto ou regimento da instituição
  - Resolução referente ao uso de disciplinas a distância na educação presencial
  - Regulamentos de organização didática
  - Projeto Político Pedagógico de cursos presenciais
  - Regimento do núcleo gestor da EaD
- Outro:  \_\_\_\_\_

18. Qual(is) o(s) Ambiente(s) Virtual(is) de Aprendizagem (AVA) utilizado(s) pela instituição?

- Moodle
  - Google Classroom
  - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)
- Outro:  \_\_\_\_\_

19. Indique as diferentes formas de uso do(s) AVA(s) na instituição para além da EaD:

- Disciplinas a distância na educação presencial
- Ensino híbrido na educação presencial
- Repositório de dados da instituição
- Capacitação/formação docente em geral
- Capacitação/formação de funcionários técnico-administrativos em geral
- Ferramentas de acessibilidade para alunos e/ou professores com deficiência
- O(s) AVA(s) NÃO é/são utilizado(s) na instituição para além da EaD

20. Se necessário, indique outras formas de uso do(s) AVA(s) na instituição para além da EaD:

---



---



---



---



---

21. Indique a frequência de uso do(s) AVA(s) nas diferentes opções abaixo (considere: 1=raramente; 5=freqüentemente):

	Não usa	1	2	3	4	5	Não sei responder
Licenciaturas presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bacharelados presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pós-graduações lato sensu presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pós-graduações stricto sensu presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Pela sua percepção, indique, entre as opções abaixo, a existência de preconceito/resistência na instituição para com a EaD (considere 1= não há preconceito/resistência; 5=há muito preconceito/resistência):

	1	2	3	4	5	Não sei responder / Não se aplica
Entre os docentes da educação presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre os docentes que atuam nas duas modalidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre os funcionários técnico-administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre a reitoria da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre as pró-reitorias da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre os departamentos da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre os gestores da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre os alunos da educação presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Se necessário, indique outras formas de preconceito/resistência existente na instituição para com a EaD:

---



---



---



---



---

24. Na sua opinião, quais são os principais motivos referentes ao preconceito/resistência para com a EaD na instituição?

---

---

---

---

---

25. Na sua opinião, de que maneira o preconceito/resistência para com a EaD na instituição pode ser mitigado?

---

---

---

---

---

#### Questões sobre Infraestrutura

26. Indique o tipo de estrutura da unidade gestora da EaD na instituição:

- Diretoria  
 Núcleo  
 Secretaria  
 Coordenação  
 Coordenadoria  
 Unidade acadêmica  
 Centro de referência  
 Campus  
 Outro: \_\_\_\_\_

27. Onde está situada, na estrutura organizacional, a unidade gestora de EaD?

- Subordinada à reitoria  
 Subordinada à pró-reitoria de graduação/ensino  
 Subordinada à pró-reitoria de extensão  
 Subordinada a um campus  
 Subordinada aos conselhos superiores  
 Regimental como os demais centros  
 Outro: \_\_\_\_\_

28. A unidade gestora de EaD possui autonomia para executar as suas funções? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---

29. Indique a localização da estrutura física da unidade gestora da EaD na instituição:

- Situada em local exclusivo (sede própria dentro do campus)
- Situada em local exclusivo (sede própria fora do campus)
- Situada em local exclusivo (alugado ou cedido)
- Situada em local diverso dentro do campus
- Situada em local compartilhado com a reitoria
- Situada em prédio locado
- Outro: \_\_\_\_\_

30. Se a unidade gestora da EaD for uma UNIDADE ACADÊMICA, indique a quantidade de docentes lotados nela:

- Não é unidade acadêmica
- Nenhum
- 1 a 5
- 6 a 10
- 11 a 20
- Mais de 20

31. Indique quais são as principais atribuições da unidade gestora de EaD na instituição:

- Apoio institucional na oferta de cursos a distância
- Apoio na elaboração de projetos de cursos a distância ou semipresenciais
- Administração do Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Softwares ou sistemas de apoio educacional
- Apoio institucional na oferta de disciplinas a distância na educação presencial
- Apoio na elaboração de inovações educacionais e pedagógicas
- Produção de videoaulas e outros materiais audiovisuais
- Apoio institucional no uso de tecnologias digitais na educação
- Atividades referentes à pesquisa
- Atividades referentes à extensão
- Produção de materiais didáticos como livros digitais e/ou impressos, revistas, entre outros
- Transmissões ao vivo
- Apoio audiovisual na realização de eventos acadêmicos dentro da instituição
- Unidade acadêmica (oferta de cursos)
- Produção de softwares educativos e outros objetos de aprendizagem
- Produção de softwares, materiais didáticos e/ou tecnologias assistivas para pessoas com deficiência

32. Indique, se houver, outras atribuições para além das listadas acima:

---

---

---

---

---

33. Indique quais das opções abaixo fazem parte da infraestrutura física e/ou virtual da unidade gestora de EaD na instituição:

- Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- Sistema de gestão acadêmica
- Acervo (repositório)/biblioteca digital
- Serviços de webconferência
- Estúdios para gravação de videoaulas
- Laboratórios virtuais
- Software e estrutura física para produção de material didático
- Salas de tutoria
- Salas de videoconferência
- Salas de aula/auditórios
- Laboratórios didático-pedagógicos
- Instalações administrativas
- Polos de atendimento presencial

34. Indique, se houver, outros espaços que fazem parte da infraestrutura física ou virtual da unidade gestora da EaD na instituição:

---

---

---

---

---

35. Indique em quais espaços acontecem as atividades presenciais da EaD na instituição:

- Polos de apoio presencial do Sistema UAB
- Polos de apoio presencial federais que não fazem parte do Sistema UAB
- Polos de apoio presencial estaduais que não fazem parte do Sistema UAB
- Polos de apoio presencial municipais que não fazem parte do Sistema UAB
- Polos de apoio presencial situados no próprio campus/sede da instituição

Outro:  \_\_\_\_\_

36. A instituição oferece ou prevê cursos totalmente a distância, isto é, sem a utilização de infraestrutura física na realização das atividades acadêmicas?

- Sim
- Não

37. Se desejar, comente sobre a resposta acima:

---



---



---



---



---

#### Questões sobre Pessoal (Recursos Humanos)

38. Indique a quantidade aproximada de recursos humanos que atuam na EaD dentro da unidade gestora da modalidade na instituição:

	Nenhum	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 20	Mais de 20	Não sei responder
Docentes efetivos na unidade gestora da EaD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Servidores técnico-administrativos efetivos na unidade gestora da EaD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolsistas do Sistema UAB na unidade gestora da EaD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estagiários na unidade gestora da EaD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estagiários do Sistema UAB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboradores celetistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissionais terceirizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisadores do Sistema UAB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voluntários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. A instituição/departamento/unidade acadêmica, de forma geral, considera horas de ensino na modalidade a distância como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira?

- Sim  
 Não

40. (Se a resposta anterior for verdadeira) De que forma isso ocorre?

---



---



---



---

41. (Se a resposta da questão 39 for falsa) A instituição/departamento/unidade acadêmica tem buscado formas de considerar horas de ensino na modalidade a distância como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira?

Sim

Não

42. (Se a resposta anterior for verdadeira) De que forma isso está acontecendo?

---

---

---

---

---

43. (Se a resposta da questão 41 for falsa) Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

44. A instituição/departamento/unidade acadêmica, de forma geral, considera horas de ensino e/ou trabalho na modalidade a distância como parte dos encargos do professor para preenchimento da carga horária de trabalho semanal?

Sim

Não

45. (Se a resposta anterior for verdadeira) De que forma isso ocorre?

---

---

---

---

---

46. (Se a resposta da questão 44 for falsa) Você considera isso importante? Por quê?

---

---

---

---

---

47. Indique quais profissionais técnicos efetivos atuam na equipe da unidade gestora de EaD na instituição:

- Pedagogo
- Técnico em assuntos educacionais
- Secretário
- Designer instrucional
- Revisor/editor de textos
- Diagramador
- Ilustrador
- Programador visual
- Técnico de TI
- Técnico de audiovisual
- Analista de sistemas
- Roteirista
- Operador de câmera

48. Indique, se houver, outros profissionais técnicos efetivos que atuam na equipe da unidade gestora de EaD na instituição:

---

#### Questões sobre Serviço Estudantil

49. Os discentes dos cursos a distância têm carteirinha/cartão/identidade estudantil?

- Sim
- Não

50. (Se resposta anterior for verdadeira) A carteirinha/cartão/identidade estudantil oferece, para os alunos da EaD, quais acessos?

- Restaurante Universitário
- Biblioteca
- Acesso à instituição presencial

51. Indique, se houver, outros acessos proporcionados pela carteirinha/cartão/identidade estudantil dos alunos da EaD:

---

---

---

---

---



52. Os alunos dos cursos a distância podem participar/concorrer em projetos de ensino, pesquisa e extensão?

- Sim, podendo concorrer a bolsas  
 Sim, mas não podem concorrer a bolsas  
 Não

53. Indique, dentre as opções abaixo, quais tipos de assistência estudantil são oferecidas aos alunos dos cursos a distância:

- Acesso a médicos  
 Acesso a psicólogos  
 Auxílio financeiro para diversos fins  
 Bolsa permanência  
 Moradia estudantil

Outro:  \_\_\_\_\_

54. Se desejar, comente sobre a resposta acima:

---

---

---

---

---

55. Os alunos dos cursos a distância são registrados num sistema acadêmico informatizado/online?

- Sim  
 Não

56. (Se resposta anterior for verdadeira) Em qual sistema se dá o registro acadêmico dos alunos dos cursos a distância?

- No mesmo sistema acadêmico da educação presencial  
 Em sistema próprio da unidade gestora de EaD  
 Em sistema próprio dos polos de apoio presencial  
 Outro: \_\_\_\_\_

57. (Se a resposta da questão 55 for verdadeira) O sistema acadêmico informatizado/online é integrado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem?

- Sim  
 Não

58. (Se a resposta da questão 55 for falsa) Quais documentos/serviços os alunos dos cursos a distância podem solicitar por meio do registro no sistema acadêmico informatizado/online?

- Histórico escolar  
 Declaração de matrícula  
 Matrícula/rematrícula no curso  
 Matrícula em disciplinas  
 Solicitação de carteirinha estudantil  
 Solicitação de trancamento do curso  
 Solicitações de serviços de secretaria variados

59. Indique, se houver, outros documentos/serviços oferecidos pelo sistema acadêmico informatizado/online para alunos dos cursos a distância:

---



---



---



---

#### Comentários Gerais

60. Considerando a presença da EaD em sua instituição, avalie a relevância da modalidade para as diferentes categorias listadas abaixo (considere: 1=pouco relevante; 5=muito relevante):

	1	2	3	4	5	Não sei responder
Mudança nos paradigmas institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria no processo de ensino-aprendizagem presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Democratização da oferta de cursos e, conseqüentemente, do acesso ao conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação da instituição às demandas da contemporaneidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de tecnologias digitais na instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de materiais e recursos adaptados a pessoas com deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. Além dos listados acima, indique, se houver, outros aspectos em que a EaD possui relevância na instituição:

---



---



---



---

62. Como você considera a incorporação da EaD na instituição?

- Não está institucionalizada
- Encontra-se em processo de institucionalização
- Está institucionalizada

63. Se a EaD ainda não está institucionalizada, você saberia indicar possíveis tendências ou estratégias adotadas pela instituição com vistas a avançar nesse processo?

---

64. Você poderia comentar sobre aspectos que seriam importantes/imprescindíveis no processo de institucionalização da EaD nas instituições públicas de ensino superior?

---

---

---

---

65. Você poderia comentar sobre o papel/presença da EaD na sociedade contemporânea e, por consequência, nas instituições públicas de ensino superior do Brasil?

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TÉCNICA DELPHI)

Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Pesquisador: Braian Garrito Veloso

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

Olá,

Nós, do **Grupo Horizonte** (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens) da **Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**, convidamos você a participar, voluntariamente, da pesquisa: **Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas**. A investigação está sendo desenvolvida pelo doutorando Braian Veloso sob orientação do Prof. Daniel Mill.

A sua participação, neste questionário, consiste em indicar a relevância de cada uma das questões inicialmente propostas para gestores e coordenadores no âmbito da EaD em instituições públicas. Utilizando-se da técnica Delphi, o objetivo principal é burilar as questões e o formato do questionário a partir da avaliação de experts na área.

**O tempo de participação no questionário é, em média, 25 minutos.** A maior parte das questões é quantitativa, com vistas a avaliar cada pergunta inicialmente proposta pelo pesquisador numa escala Likert de 1 a 5 (1=dispensável; 5=indispensável). Ao fim de cada seção, há um espaço para que o participante faça comentários qualitativos, propondo melhorias e novas questões para o questionário final.

Ressaltamos que a sua contribuição será muito importante para a conclusão e o sucesso da pesquisa, pelo que agradecemos desde já. Ademais, a participação não acarretará quaisquer vantagens financeiras. E, em consonância com a legislação brasileira, todas as informações pessoais serão mantidas em sigilo, de sorte que os dados serão utilizados tão somente para fins científicos.

Em caso de dúvidas e/ou mais esclarecimentos, contate-nos (dados abaixo):

**Braian Garrito Veloso**

Rua \*\*\*\*\*

Bairro \*\*\*\*\* – CEP \*\*\*\*\* – Franca-SP.

Telefone: (\*\*) \*\*\*\*\_\*\*\*\* / (\*\*) \*\*\*\*\*\_\*\*\*\* (WhatsApp)

E-mail: [braiangarritoveloso@gmail.com](mailto:braiangarritoveloso@gmail.com)

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GRUPOS FOCAIS)

Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Pesquisador: Braian Garrito Veloso

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

Olá,

Este é um convite para participar, voluntariamente, da pesquisa: **Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas**. O objetivo principal da investigação é: Analisar a forma como as universidades públicas (estaduais e federais), atuantes no âmbito do Sistema UAB, têm se organizado a fim de incorporar organicamente a EaD em suas práticas institucionais, bem como identificar os fatores que influem nesse processo.

A sua participação consiste em interagir dentro de um *Grupo Focal* virtual que será realizado por meio do aplicativo para *smartphones* WhatsApp. Cada grupo de participantes terá, em média, 8 integrantes, que terão, em comum, a experiência na EaD, mais especificamente no âmbito do Sistema UAB. As participações vão ocorrer com a moderação do pesquisador, que irá propor questões norteadoras, com vistas a fomentar o debate. Os participantes, durante a realização do Grupo Focal, poderão interagir sobre a temática, propondo outros questionamentos, estabelecendo discussões e levantando problemáticas.

A duração do Grupo Focal será de aproximadamente 1 mês, mediante interações assíncronas. Todas as mensagens compartilhadas pelos integrantes serão registradas pelo WhatsApp para que sejam utilizadas posteriormente na análise dos dados para a pesquisa. No entanto, conforme legislação brasileira, todas as informações pessoais que possam, de alguma forma, identificar os participantes, serão mantidas em sigilo e não serão compartilhadas em nenhuma circunstância sem autorização prévia.

Ressaltamos que a sua participação neste estudo não trará qualquer vantagem financeira. Ademais, você poderá desistir da participação a qualquer momento. Outrossim, as suas mensagens compartilhadas no grupo não serão utilizadas, se em qualquer ocasião assim o desejar. Cabe salientar, por fim, que a sua contribuição será muito importante para a conclusão e o sucesso da pesquisa, pelo que agradecemos desde já.

Sendo necessário algum esclarecimento sobre o estudo, poderá fazer contato com o pesquisador a qualquer momento (dados abaixo):

**Braian Garrito Veloso**

Rua \*\*\*\*\*

Bairro \*\*\*\*\* – CEP \*\*\*\*\* – Franca-SP.

Telefone: (\*\*) \*\*\*\*-\*\*\*\* / (\*\*) \*\*\*\*\*-\*\*\*\* (WhatsApp)

E-mail: [braiangarritoveloso@gmail.com](mailto:braiangarritoveloso@gmail.com)

**APÊNDICE E**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO**  
**VIRTUAL)**

Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Pesquisador: Braian Garrito Veloso

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

Olá,

Este é um convite para participar, voluntariamente, da pesquisa: **Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas**. O objetivo principal da investigação é: Analisar a forma como as universidades públicas (estaduais e federais), atuantes no âmbito do Sistema UAB, têm se organizado a fim de incorporar organicamente a EaD em suas práticas institucionais, bem como identificar os fatores que influem nesse processo.

A sua participação consiste em responder a algumas perguntas, via questionário online com questões abertas (subjetivas) e fechadas (objetivas). Sua contribuição será muito importante para a conclusão e sucesso da pesquisa, pelo que agradecemos. Conforme legislação brasileira, ressaltamos que todas as informações por você fornecidas serão utilizadas em sigilo, especialmente os dados pessoais. Os resultados da investigação estarão à sua disposição quando esta for finalizada. Todavia, ressaltamos que a sua participação neste estudo não trará qualquer vantagem financeira.

Sendo necessário algum esclarecimento sobre o estudo, poderá fazer contato com o pesquisador (dados abaixo):

**Braian Garrito Veloso**

Rua \*\*\*\*\*

Bairro \*\*\*\*\* – CEP \*\*\*\*\* – Franca-SP.

Telefone: (\*\*) \*\*\*\*\_\*\*\*\* / (\*\*) \*\*\*\*\*\_\*\*\*\* (WhatsApp)

E-mail: [braiangarritoveloso@gmail.com](mailto:braiangarritoveloso@gmail.com)

**\*01 Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e CONCORDO em participar.**

**APÊNDICE F**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTAS NO BRASIL)**

Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Pesquisador: Braian Garrito Veloso  
Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

Olá,

Este é um convite para participar, voluntariamente, da pesquisa: **Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas**. O objetivo principal da investigação é: Analisar a forma como as universidades públicas (estaduais e federais), atuantes no âmbito do Sistema UAB, têm se organizado a fim de incorporar organicamente a EaD em suas práticas institucionais, bem como identificar os fatores que influem nesse processo.

A sua participação consiste em responder a perguntas que versam sobre o processo de institucionalização da EaD por meio de interação virtual síncrona, utilizando-se de *softwares* para videochamadas como o Skype ou o Google Hangouts.

A duração da entrevista será de aproximadamente 1h, e haverá um roteiro semiestruturado para conduzir as questões. No entanto, o participante poderá discorrer sobre diferentes aspectos que julgar necessários, de modo que o pesquisador irá se guiar com base nos distintos elementos levantados durante a entrevista.

A conversa será gravada e, posteriormente, transcrita com vistas à análise por parte do investigador. Em consonância com a legislação brasileira, todos os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Ressaltamos que a sua participação neste estudo não trará qualquer vantagem financeira. Ademais, você poderá desistir da participação a qualquer momento. Cabe salientar, por fim, que a sua contribuição será muito importante para a conclusão e o sucesso da pesquisa, pelo que agradecemos desde já.

Sendo necessário algum esclarecimento sobre o estudo, poderá fazer contato com o pesquisador a qualquer momento (dados abaixo):

**Braian Garrito Veloso**

Rua \*\*\*\*\*

Bairro \*\*\*\*\* – CEP \*\*\*\*\* – Franca-SP.

Telefone: (\*\*) \*\*\*\*-\*\*\*\* / (\*\*) \*\*\*\*\*-\*\*\*\* (WhatsApp)

E-mail: [braiangarritoveloso@gmail.com](mailto:braiangarritoveloso@gmail.com)

**APÊNDICE G**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTAS EM PORTUGAL)**

Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas

Pesquisador: Braian Garrito Veloso  
Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

Olá,

Este é um convite para participar, voluntariamente, de pesquisa de doutoramento, realizada no âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Brasil, sob o tema: **Incorporação Orgânica da Educação a Distância nas Universidades Públicas**. Parte do estudo está sendo realizado, por meio de programa de Doutorado Sanduiche no Exterior, na Universidade Aberta de Portugal (UAb).

A sua participação consiste em responder a perguntas que versam sobre as experiências na UAb, bem como sobre percepções gerais relacionadas ao Ensino a Distância (EaD) em Portugal, por meio de interação virtual síncrona, utilizando-se preferencialmente do Google Meet.

A duração da entrevista será de aproximadamente 40min, e haverá um roteiro semiestruturado para conduzir as questões. No entanto, o participante poderá discorrer sobre diferentes aspectos que julgar necessários.

A conversa será gravada (áudio e vídeo) e, posteriormente, transcrita com vistas à análise por parte do investigador. Em consonância com os termos legais e éticos da pesquisa científica, todos os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Ressaltamos que a sua participação neste estudo não trará qualquer vantagem financeira. Ademais, você poderá desistir da participação a qualquer momento. Os dados serão usados unicamente para fins científicos.

Cabe salientar, por fim, que a sua contribuição será muito importante para a conclusão e o sucesso da pesquisa, pelo que agradecemos desde já.

Sendo necessário algum esclarecimento sobre o estudo, poderá fazer contato com o pesquisador a qualquer momento (dados abaixo):

**Braian Garrito Veloso**

Rua \*\*\*\*\*

Freguesia \*\*\*\*\* – Código Postal \*\*\*\*\* – Porto.

Telefone: (\*\*) \*\*\*\*\*\_\*\*\*\* / (\*\*) \*\*\*\*\*\_\*\*\*\* (WhatsApp)

E-mail: [braiangarritoveloso@gmail.com](mailto:braiangarritoveloso@gmail.com)



## APÊNDICE H

### ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (DOCENTES)

#### 1. Introdução

- Olá a todas e todos. Sejam bem-vindas e bem-vindos a este Grupo Focal, que tem como principal objetivo discutir aspectos relacionados o processo de institucionalização da EaD nas instituições públicas. Novamente agradeço a disponibilidade e a participação de vocês.
- Eu sou o Braian Veloso, doutorando pela UFSCar, e irei moderar as discussões.

##### 1.1 Sobre o formato do Grupo Focal:

- Basicamente, nosso Grupo Focal terá uma média de 10 participantes que possuem, em comum, a experiência docente no âmbito do Sistema UAB.
- A duração do Grupo Focal será de aproximadamente 1 mês, e as interações serão assíncronas. Ou seja, todos e todas podem participar de acordo com o tempo disponível no decorrer das interações que acontecerão neste espaço.

##### 1.2 Sobre a dinâmica do Grupo Focal:

- Para manter a dinâmica do grupo, irei propor, eventualmente, algumas questões norteadoras que serão destinadas a todos e todas. Eventualmente, quando surgirem aspectos que necessitam de aprofundamento, irei direcionar questionamentos a cada participante, na medida em que for necessário.
- Todas e todos podem e devem interagir no grupo propondo outros questionamentos, levantando problemáticas, indagando determinados aspectos, etc. Para isso, fiquem à vontade para interagir livremente com todos e todas aqui presentes. Isto é, vocês podem direcionar questões a cada integrante, ou a mim, sempre que desejarem. É fundamental, para a qualidade dos dados, que o grupo mantenha interações ricas e aprofundadas.
- Lembrando que estou à disposição a qualquer momento. Basta entrar em contato comigo de forma privada, me chamando aqui mesmo no WhatsApp. Estou de prontidão para atender a todos e todas.
- Feitas as devidas introduções, vamos às interações.

#### 2. Questionamentos

- Vocês ainda atuam na EaD?
  - Atuam em quais funções?
- Vocês possuem vínculo com alguma instituição que ofereça EaD?
- Na perspectiva suas, enquanto docentes, a EaD está institucionalizada na instituição em que vocês atuam?
  - Poderiam especificar alguns indicativos que fizeram vocês chegarem a essa conclusão?
- Vocês consideram que institucionalizar a EaD é importante para a instituição?
  - Vocês poderiam especificar o porquê dessa resposta?
- Ainda existe preconceito para com a EaD na instituição em que vocês atuam?

- Como se dá esse preconceito?
- Em quais setores e/ou quais profissionais demonstram maior preconceito?
- Para vocês, quais são os maiores desafios para a implantação de uma EaD de qualidade?
- A instituição em que vocês atuam têm adotado estratégias específicas com vistas à institucionalização da EaD?
  - Vocês poderiam especificar algumas dessas estratégias?
- Os cursos em que vocês atuam possuem encontros presenciais?
  - Em quais locais acontecem/aconteciam a maior parte desses encontros?
- Àqueles que possuem cargo efetivo, a instituição, de forma geral, considera horas de ensino na EaD como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira?
  - Vocês saberiam me dizer o por quê?
- Quando ofertam ou elaboram alguma disciplina para a EaD, vocês possuem auxílio de profissionais técnicos, como designer instrucional, técnico de som e vídeo, profissional de TI etc.?
  - Se sim, é a própria instituição que possui esse conjunto de profissionais no quadro efetivo?
- Na instituição em que vocês atuam, a unidade gestora da EaD possui autonomia para a oferta e a criação de cursos a distância?
- Na instituição em que vocês atuam, a unidade gestora da EaD fomenta o uso de tecnologias digitais diversas na educação presencial?
  - Se sim, vocês saberiam descrever de quais formas esse fomento acontece?
- Vocês utilizam qual AVA na EaD?
  - Vocês se sentem satisfeitos utilizando esse atual AVA? Por quê?
- Àqueles que atuam também na educação presencial, atualmente, vocês costumam utilizar o AVA nas aulas presenciais?
  - Se sim, a EaD contribuiu para esse uso? Por quê?
- Vocês conhecem outros docentes que utilizam o AVA na educação presencial?
  - Se sim, vocês acreditam que EaD contribuiu para esse uso? Por quê?
- A oferta de cursos na EaD, na instituição em que vocês atuam, trouxe mudanças significativas na mentalidade dos profissionais, incluindo docentes e gestores?
  - Vocês poderiam descrever como essa mudança tem ocorrido ou ocorreu?
- A oferta de cursos na EaD, na instituição em que vocês atuam, trouxe mudanças significativas na infraestrutura da instituição?
  - Vocês poderiam descrever como essas mudanças têm ocorrido ou ocorreram?
  - Vocês poderiam levantar alguns aspectos positivos que resultaram dessa mudança na infraestrutura?

# APÊNDICE I

## ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (TUTORES)

### 1. Introdução

- Olá a todas e todos. Sejam bem-vindas e bem-vindos a este Grupo Focal, que tem como principal objetivo discutir aspectos relacionados o processo de institucionalização da EaD nas instituições públicas. Novamente agradeço a disponibilidade e a participação de vocês.
- Eu sou o Braian Veloso, doutorando pela UFSCar, e irei moderar as discussões.

#### 1.1 Sobre o formato do Grupo Focal:

- Basicamente, nosso Grupo Focal terá uma média de 8 participantes que possuem, em comum, a experiência como tutor no âmbito do Sistema UAB.
- A duração do Grupo Focal será de aproximadamente 1 mês, e as interações serão assíncronas. Ou seja, todos e todas podem participar de acordo com o tempo disponível no decorrer das interações que acontecerão neste espaço.

#### 1.2 Sobre a dinâmica do Grupo Focal:

- Para manter a dinâmica do grupo, irei propor, eventualmente, algumas questões norteadoras que serão destinadas a todos e todas. Eventualmente, quando surgirem aspectos que necessitam de aprofundamento, irei direcionar questionamentos a cada participante, na medida em que for necessário.
- Todas e todos podem e devem interagir no grupo propondo outros questionamentos, levantando problemáticas, indagando determinados aspectos, etc. Para isso, fiquem à vontade para interagir livremente com todos e todas aqui presentes. Isto é, vocês podem direcionar questões a cada integrante, ou a mim, sempre que desejarem. É fundamental, para a qualidade dos dados, que o grupo mantenha interações ricas e aprofundadas.
- Lembrando que estou à disposição a qualquer momento. Basta entrar em contato comigo de forma privada, me chamando aqui mesmo no WhatsApp. Estou de prontidão para atender a todos e todas.
- Feitas as devidas introduções, vamos às interações.

### 2. Questionamentos

- A instituição em que vocês atuam oferece algum curso de formação para atuar na EaD?
  - Poderiam falar mais a respeito?
- Vocês já pensaram ou discutiram sobre o que seria a institucionalização da EaD?
  - O que vocês entendem, pois, por institucionalização da EaD?
- Vocês já ouviram, na instituição em que atuam, alguma discussão referente à temática da institucionalização?
  - Se sim, poderiam dar mais detalhes?
- Na experiência de vocês, o que precisaria ser melhorado com mais urgência no trabalho enquanto tutor da EaD?

- Quais melhorias vocês acham que os tutores poderiam ter se a EaD fosse efetivamente institucionalizada no âmbito do Sistema UAB?
- Vocês consideram que os tutores possuem autonomia para exercer a profissão?
  - Até que ponto essa autonomia (ou a falta dela) interfere na atuação de vocês?
- Vocês acham que, se houvesse uma delimitação mais clara e precisa de todas as funções e papéis do tutor, isso iria contribuir para a autonomia e para um melhor exercício da profissão?
  - Poderiam justificar essa resposta?
- Vocês se deslocam, esporadicamente, à instituição na qual vocês atuam?
  - Se houve esse deslocamento em algum momento, a instituição contribuiu com transporte e/ou auxílio financeiro?
- Vocês têm acesso a aspectos relacionais à infraestrutura física da instituição, como biblioteca, laboratórios de informática, estúdio de videoaulas, etc?
- Enquanto tutores vocês se sentem, de alguma forma, pertencentes à instituição em que atuam?
  - Poderiam especificar os motivos da resposta?
- Nas experiências que vocês tiveram em distintas instituições, vocês percebem diferenças na função de tutoria e no tratamento dado pelos professores formadores e/ou conteudistas, bem como no tratamento dado pela instituição aos tutores?
  - Poderiam detalhar esses aspectos?
- Apesar das condições precárias de contratação e remuneração, vocês gostam de atuar no âmbito do Sistema UAB?
  - Poderiam especificar os motivos da resposta?

## **APÊNDICE J**

### **ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL (DISCENTES)**

#### **1. Introdução**

- Olá a todas e todos. Sejam bem-vindas e bem-vindos a este Grupo Focal, que tem como principal objetivo discutir aspectos relacionados o processo de institucionalização da EaD nas instituições públicas. Novamente agradeço a disponibilidade e a participação de vocês.
- Eu sou o Braian Veloso, doutorando pela UFSCar, e irei moderar as discussões.

##### **1.1 Sobre o formato do Grupo Focal:**

- Basicamente, nosso Grupo Focal terá uma média de 10 participantes que possuem, em comum, a experiência discente no âmbito do Sistema UAB.
- A duração do Grupo Focal será de aproximadamente 1 mês, e as interações serão assíncronas. Ou seja, todos e todas podem participar de acordo com o tempo disponível no decorrer das interações que acontecerão neste espaço.

##### **1.2 Sobre a dinâmica do Grupo Focal:**

- Para manter a dinâmica do grupo, irei propor, eventualmente, algumas questões norteadoras que serão destinadas a todos e todas. Eventualmente, quando surgirem aspectos que necessitam de aprofundamento, irei direcionar questionamentos a cada participante, na medida em que for necessário.
- Todas e todos podem e devem interagir no grupo propondo outros questionamentos, levantando problemáticas, indagando determinados aspectos, etc. Para isso, fiquem à vontade para interagir livremente com todos e todas aqui presentes. Isto é, vocês podem direcionar questões a cada integrante, ou a mim, sempre que desejarem. É fundamental, para a qualidade dos dados, que o grupo mantenha interações ricas e aprofundadas.
- Lembrando que estou à disposição a qualquer momento. Basta entrar em contato comigo de forma privada, me chamando aqui mesmo no WhatsApp. Estou de prontidão para atender a todos e todas.
- Feitas as devidas introduções, vamos às interações.

#### **2. Questionamentos**

- Quais e quantos cursos vocês já fizeram por meio da EaD?
- Antes da EaD, vocês já fizeram algum curso de graduação ou pós-graduação presencial?
- Enquanto alunos da EaD, vocês já se deslocaram à instituição em algum momento?
  - Poderiam especificar em quais momentos isso acontece e por quê?
- Caso tenham se deslocado à instituição em algum momento, vocês contaram com algum transporte ou apoio financeiro?
  - Se sim, quem ofereceu esse suporte, o polo de apoio presencial ou a instituição?

- Vocês acham que seria importante a instituição oferecer eventos para alunos da EaD dentro da instituição?
- Se houvesse oportunidade, vocês frequentariam com mais frequência a infraestrutura física da instituição?
  - Por quê? Se a resposta for sim, por quais motivos vocês frequentariam?
- Vocês possuem carteirinha estudantil?
  - Se sim, ela dá direito a quais acessos na instituição (Restaurante Universitário, biblioteca, Acesso a áreas físicas, etc.)?
- Vocês possuem algum registro acadêmico virtual?
  - Se sim, quais acessos vocês possuem nesse espaço virtual (certificado de matrícula, histórico escolar, créditos de disciplinas, etc.)?
- Vocês saberiam informar se a instituição em que vocês atuam permite a transferência interna do curso na EaD para o mesmo ou algum outro curso presencial?
- Com qual dos profissionais docentes, da equipe da instituição, vocês possuem mais contato?
  - Como se dá esse contato, vocês poderiam especificar?
- Vocês têm/tiveram ou sabe se a instituição oferece possibilidades científicas como iniciação científica para os alunos da EaD?
  - Se sim, saberiam me dizer se os alunos da EaD podem ter bolsa de iniciação científica assim como os alunos da educação presencial?
- Vocês já fizeram ou terão de fazer um trabalho de conclusão de curso?
  - Se sim, saberiam especificar como é a relação entre orientandos/alunos e orientadores/professores?
- Enquanto discentes vocês se sentem pertencentes à instituição da mesma forma que os alunos da educação presencial?
  - Poderiam especificar os motivos da resposta?
- Por que vocês optaram por um curso a distância em vez do presencial?
- Vocês, enquanto alunos da EaD, consideram que possuem alguma desvantagem em relação aos alunos da educação presencial?
  - Poderiam especificar os motivos da resposta?
- Se vocês tivesse a oportunidade, e isso inclui disponibilidade na vida pessoal e profissional, vocês trocariam o curso que fazem/fizeram a distância pelo mesmo curso presencialmente na instituição?
  - Poderiam especificar os motivos da resposta?

## APÊNDICE K

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES BRASILEIROS)

#### 1. Identificação

- Em qual instituição você está atuando no momento?
- Qual a sua experiência para com a EaD?
- Você também atua na educação presencial? De que forma? Há quanto tempo?
- Na instituição em que você atua, como acontece a EaD? Quais são os cursos? Há quanto tempo a instituição atua na modalidade?
- A instituição ainda atua no âmbito do Sistema UAB? Se sim, de que forma? Se não, há quanto tempo deixou de atuar?

#### 2. Planejamento

- No momento, há projeção de abertura de novas vagas e/ou cursos para a EaD na sua instituição? Se sim, quais? Se não, por quê?
- A EaD possui representatividade nos conselhos universitários da instituição?
- A instituição prevê e estimula, em seu regimento, a oferta de disciplinas a distância em até 40% da carga horária total dos cursos presenciais? Por quê?
- (De acordo com a portaria: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>)
- Você saberia me dizer se, atualmente, a instituição possui autonomia orçamentária para o oferecimento da EaD?
- Você saberia me dizer quais são, atualmente, os principais subsídios para a manutenção da EaD na instituição?

#### 3. Organização

- Você saberia me dizer quais documentos normativos contemplam a EaD na instituição?
- Qual o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado atualmente na instituição?
- O AVA é usado também na educação presencial?
- A instituição oferta disciplinas a distância nos cursos presenciais? Se sim, você identifica algum entrave quando da oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais?
- Você utiliza o AVA em suas aulas? Se sim, de que forma isso acontece? Se não, por que não utiliza?
- Você acredita que a presença da EaD na instituição contribuiu de alguma forma para a educação presencial? Por quê?
- Atuar na EaD trouxe conhecimentos que você utiliza atualmente na educação presencial? Poderia falar um pouco mais sobre isso?

#### **4. Infraestrutura**

- Atualmente, qual a unidade gestora da EaD na instituição?
- Você saberia dizer que tipos de suporte essa unidade gestora oferece à instituição como um todo (não somente à EaD)?
- A instituição conta com espaços para gravação de videoaulas e/ou webconferência? Se sim, onde eles se encontram?
- A instituição oferece equipe para suporte técnico no uso de tecnologias, gravação de videoaulas, oferecimento de webconferência, etc.?
- A instituição possui espaços de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais diversas (não só para a EaD)? Onde isso acontece?
- Você saberia me dizer quais foram as principais mudanças na infraestrutura da instituição após o surgimento e a expansão da EaD?
- Os cursos em que você atuou/atua possuem encontros em polos de apoio presencial? Se sim, onde ficam situados esses polos?

#### **5. Pessoal**

- A instituição, de forma geral, considera horas de ensino na EaD como elemento de avaliação de desempenho docente para progressão na carreira? Por quê?
- A instituição, de forma geral, considera horas de ensino na EaD para o preenchimento da carga horária de trabalho docente? Por quê?
- Caso ainda esteja atuando na EaD, você recebe bolsa específica para isso? Como você avalia o pagamento de bolsas para atuar na modalidade?
- Atualmente, existem professores efetivos na instituição que atuam exclusivamente na EaD?
- Você, ou a instituição, trabalha com tutores virtuais e/ou presenciais? Qual a importância do tutor para um curso a distância?
- Você considera que o trabalho do tutor é precário? Por quê?
- Você acha que é possível realizar cursos totalmente a distância sem tutores? Se sim, como isso poderia acontecer? Se não, seria possível que os tutores fossem os próprios docentes da instituição?

#### **6. Serviço Estudantil**

- Você saberia me dizer se a instituição oferece carteirinha estudantil aos alunos da EaD? Se sim, que acessos ela oferece?
- A instituição prevê a participação de alunos da EaD em projetos de pesquisa como iniciação científica? Se sim, isso acontece com ou sem bolsa?
- Você considera que é importante para alunos da EaD participarem de projetos de pesquisa? Por quê?
- Na sua opinião, os alunos da EaD têm a mesma qualidade de ensino daqueles da educação presencial? Por quê?
- Você acredita que a instituição forma, pela EaD, profissionais com a mesma qualidade dos cursos presenciais? Por quê?



- Você saberia me dizer se os alunos da EaD possuem algum registro acadêmico? Se sim, de que forma esse registro se dá?

## **7. Comentários gerais**

- A EaD ainda sofre preconceito em sua instituição? De que forma isso ocorre?
- Você acredita na qualidade da EaD? Por quê?
- O que você entende por institucionalização da modalidade?
- Você considera que a EaD, em sua instituição, apresenta-se institucionalizada? Por quê?
- Você saberia dizer quais estratégias a instituição tem adotado para incorporar a EaD em sua rotina institucional?
- Na sua opinião, quais são os principais elementos que devem ser considerados na institucionalização da EaD? O que ainda precisa ser feito e que é, nesse momento, urgente?
- Você considera que a EaD é importante para a sua instituição? Por quê?
- Você considera que a EaD é importante para a sociedade contemporânea? Por quê?
- Na sua opinião, qual o papel das instituições públicas em face das novas demandas que surgem na contemporaneidade (formação imbuída de tecnologias digitais, crescimento da EaD, novas metodologias de ensino, estudantes altamente tecnológicos, etc.)?

## APÊNDICE L

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (TUTORES BRASILEIROS)

#### 1. Identificação

- Em qual instituição você está atuando no momento?
- Qual a sua experiência para com a EaD?
- Você também atua na educação presencial? De que forma? Há quanto tempo?
- O que te levou a atuar na EaD?

#### 2. Planejamento

- Atualmente, qual a sua carga horária formal de trabalho na EaD? Essa carga horária condiz com a realidade, ou seja, com a sua efetiva atuação? Por quê?
- Como você ingressou na função de tutor? Poderia especificar os requisitos necessários para pleitear uma vaga como tutor no curso em que você atua?
- Os tutores são, de alguma forma, ouvidos em decisões feitas pela coordenação do curso (elaboração de material didático, estruturação da disciplina, alterações no formato e prazo das atividades, etc.)? Poderia descrever melhor como isso ocorre?
- Atualmente, você recebe bolsa para atuar como tutor?
- Se recebe bolsa, por qual órgão você recebe essa bolsa? A sua bolsa, em algum momento, já atrasou? Se sim, isso acontece com frequência?

#### 3. Organização

- Qual o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado atualmente no curso em que você atua?
- Você gosta de trabalhar com o AVA da sua instituição? Por quê?
- Você possui alguma dificuldade em trabalhar com o AVA da sua instituição? Poderia descrever melhor isso?
- Você acredita que a sua atuação na EaD contribuiu de alguma forma para a sua atuação na educação presencial? Por quê?
- Atuar na EaD trouxe conhecimentos que você utiliza atualmente na educação presencial? Poderia falar um pouco mais sobre isso?

#### 4. Infraestrutura

- Atualmente, você saberia me dizer qual a unidade gestora da EaD na instituição (secretaria, coordenadoria, centro, etc.)?
- Qual suporte a instituição e/ou a unidade gestora oferece a você, enquanto tutor, e ao curso, de forma geral?
- Você atua preponderantemente de casa? A instituição oferece algum suporte financeiro ou técnico referente à infraestrutura de quem atua em forma de teletrabalho (*home office*)?

- Atuando de casa, você sente falta de algum equipamento ou infraestrutura que seria necessária para uma melhor execução da função de tutoria? Poderia descrever melhor isso?
- Você já se deslocou à instituição em algum momento do curso? Se sim, quais seriam esses momentos e qual a periodicidade disso?
- Você tem acesso à biblioteca e a outros serviços físicos da instituição? Se sim, você já utilizou em algum momento? Se não utilizou, qual foi o motivo?
- Você saberia me dizer se instituição conta com espaços físicos, programas ou tecnologias para gravação de videoaulas e/ou webconferência? Se sim, você, enquanto tutor, utiliza ou já utilizou esses espaços? Se não usou, quais seriam os motivos?
- A instituição oferece equipe, para suporte técnico aos tutores, no uso de tecnologias, gravação de videoaulas, oferecimento de webconferência, etc.?
- Os cursos em que você atuou/atua possuem encontros em polos de apoio presencial? Se sim, você já foi a esses encontros? Qual a periodicidade disso? Poderia descrever melhor a forma como esses encontros acontecem?
- Se já visitou alguns polos, você considera a infraestrutura desses lugares adequada? Poderia descrever melhor isso?

## **5. Pessoal**

- A sua atuação na EaD acontece em paralelo a outras atividades remuneradas? Se sim, você poderia dizer, em média, quantas horas semanais você trabalha, incluindo as atividades na EaD?
- Se tivesse a oportunidade de trabalhar exclusivamente como tutor na EaD, você trabalharia? Por quê? Se a resposta for positiva, quais seriam as condições necessárias para você se dedicar inteiramente à modalidade?
- Se recebe bolsa, como você avalia o pagamento de bolsas para atuar na modalidade?
- Com quais profissionais você possui contato dentro do AVA?
- Você tem contato com os tutores presenciais? Se sim, como isso acontece?
- Como é a sua relação para com os professores-autores/conteudistas e/ou docentes-aplicadores-formadores?
- Existem relações de hierarquia dentro da atuação na EaD? Se sim, poderia descrever melhor como isso acontece?
- Você acredita que possui autonomia no exercício de suas funções enquanto tutor? Por quê?
- Como você avalia o papel e a relevância do tutor para os cursos a distância?

## **6. Serviço Estudantil**

- Você saberia me dizer se a instituição oferece carteirinha estudantil aos alunos da EaD? Se sim, que acessos ela oferece?
- Você, enquanto tutor, possui alguma carteirinha estudantil ou benefício equivalente?

- A instituição em que você atua prevê a participação de alunos ou tutores da EaD em projetos de pesquisa como iniciação científica? Se sim, isso acontece com ou sem bolsa?
- Você considera que é importante para alunos da EaD participarem de projetos de pesquisa? Por quê?
- Na sua opinião, os alunos da EaD têm a mesma qualidade de ensino daqueles da educação presencial? Por quê?
- Você acredita que a instituição forma, pela EaD, profissionais com a mesma qualidade dos cursos presenciais? Por quê?
- Você saberia me dizer se os alunos da EaD possuem algum registro acadêmico? Se sim, de que forma esse registro se dá?

## **7. Comentários gerais**

- No seu trabalho, você ainda identifica algum preconceito para com a EaD na instituição? Se sim, de que forma isso ocorre?
- Enquanto tutor, você já lidou com algum tipo de preconceito atuando na EaD pela instituição? Se sim, de que forma isso ocorreu?
- Quais foram ou são as principais fontes de conhecimento para trabalhar como tutor na EaD (relação entre pares, leituras de pesquisas na área, cursos de formação, etc.)?
- Você gosta de trabalhar na EaD? Por quê?
- Você acredita na qualidade da EaD? Por quê?
- Você considera que a EaD é importante para a sua instituição? Por quê?
- Você considera que a EaD é importante para a sociedade contemporânea? Por quê?
- Na sua opinião, qual o papel das instituições públicas em face das novas demandas que surgem na contemporaneidade (formação imbuída de tecnologias digitais, crescimento da EaD, novas metodologias de ensino, estudantes altamente tecnológicos, etc.)?

## **APÊNDICE M**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DISCENTES BRASILEIROS)**

#### **1. Identificação**

- Qual curso você fez ou faz na modalidade a distância? Por qual instituição?
- Por que você optou por esse curso e pela modalidade de EaD?
- Como se deu o seu ingresso no curso?

#### **2. Planejamento**

- Você saberia me dizer se o seu curso é ofertado no âmbito do Sistema UAB?
- Você tem conhecimento de outras turmas do seu curso? Se sim, essas turmas são anteriores ou posteriores à sua?
- Você tem conhecimento de turmas de outros cursos a distância da sua instituição? Poderia especificar melhor isso?
- Você saberia me dizer quais outros cursos são ofertados no seu polo de apoio presencial? Se sim, saberia me dizer uma periodicidade aproximada de abertura de vagas?

#### **3. Organização**

- Qual o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado atualmente na instituição?
- Você gosta de utilizar esse ambiente? Por quê? Poderia citar aspectos positivos e negativos?
- Quais materiais didáticos estão presentes no seu AVA?
- No geral, os materiais didáticos presentes no AVA são bons? Por quê?
- Como se dá o processo de ensino-aprendizagem no seu curso? Quais são as atividades realizadas por vocês, alunos?
- Você considera o processo de ensino-aprendizagem bom e bem organizado? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- O seu curso possui encontros presenciais? Se sim, em que momentos isso ocorre?
- Você considera esses encontros presenciais importantes? Por quê?
- Você possui ou possuiu algum tipo de contato com alunos da educação presencial da sua instituição? Se sim, poderia especificar como isso ocorre ou ocorreu?
- Se você for professor, o fato de ser aluno da EaD trouxe conhecimentos que você utiliza atualmente na educação presencial? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Seu curso possui Trabalho de Conclusão? Se sim, como foi a experiência de realizá-lo? Você contou com suporte de orientador? Se sim, quem te orientou e como foi essa orientação?

#### **4. Infraestrutura**

- Você saberia me dizer qual a unidade gestora da EaD na instituição (secretaria, coordenadoria, coordenação, núcleo, etc.)?

- Você saberia me dizer que tipos de suporte essa unidade gestora oferece a você enquanto aluno da EaD?
- O seu curso conta com videoaulas e/ou webconferência? Se sim, esses materiais são bem produzidos? Como você avalia a qualidade deles?
- A instituição oferece suporte técnico a você, enquanto aluno? Se sim, poderia especificar melhor como isso ocorre?
- Em algum momento, você já se deslocou presencialmente à instituição de ensino? Se sim, poderia especificar melhor em quais momentos e quais atividades foram realizadas?
- Caso tenha se deslocado à instituição em algum momento, você contou com algum transporte ou apoio financeiro? Se sim, quem ofereceu esse suporte, o polo de apoio presencial ou a instituição?
- Caso tenha se deslocado à instituição em algum momento, como você avalia essas atividades realizadas presencialmente?
- Se houvesse oportunidade, você frequentaria com mais frequência a infraestrutura física da instituição? Por quê? Por quais motivos você frequentaria?
- Você frequenta o polo? Que tipos de suporte o polo de apoio presencial oferece aos alunos? Quais espaços físicos estão presentes nesses polos?
- Como você avalia a infraestrutura física e tecnológica do polo de apoio presencial?
- Se houvesse oportunidade, você frequentaria com mais frequência a infraestrutura física do polo presencial? Por quê? Por quais motivos você frequentaria?
- O polo ou a instituição já ofereceu evento científico para os alunos da EaD? Se sim, como isso aconteceu? Você participou? Por quê?
- Se tivesse oportunidade, você participaria de eventos científicos oferecidos pela universidade e/ou polo? Quais seriam as condições para isso?

## **5. Pessoal**

- Com quais docentes você tem contato no curso? Quantos docentes-tutores virtuais são por turma ou disciplina?
- Como é o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem no AVA? Quais docentes moderam o processo de ensino-aprendizagem?
- O seu contato com os docentes no AVA é bom? Poderia falar mais sobre isso?
- No AVA, existe algum tipo de profissional que dá suporte técnico para os alunos? Se sim, poderia falar mais sobre isso?
- Você tem contato com o docente-tutor presencial? Se sim, poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Na sua opinião qual a importância dos tutores (virtuais e presenciais) para o processo de ensino-aprendizagem?
- Você saberia me dizer quais funcionários fazem parte e se você tem contato com eles no polo de apoio presencial (secretários, técnicos, estagiários, etc.)?
- Em algum momento você já necessitou de suporte técnico no polo de apoio presencial? Se sim, poderia especificar quando isso ocorreu e como foi esse suporte?

- De forma geral, como você avalia o suporte oferecido pela equipe do polo de apoio presencial?

## **6. Serviço Estudantil**

- A sua instituição oferece carteirinha estudantil aos alunos da EaD? Se sim, que acessos ela oferece?
- A sua instituição prevê a participação de alunos da EaD em projetos de ensino, pesquisa e extensão como iniciação científica ou à docência? Se sim, vocês podem concorrer a bolsas? Como se dá o processo seletivo?
- Você já participou de algum projeto de pesquisa enquanto aluno da EaD? Se sim, poderia falar mais sobre isso?
- Você considera que é importante para alunos da EaD participarem de projetos de ensino, pesquisa e extensão? Por quê?
- Se tivesse oportunidade, você participaria de mais ou outros projetos de ensino, pesquisa e extensão enquanto aluno da EaD? Se sim, poderia falar um pouco mais sobre isso e especificar quais condições seriam necessárias?
- Na sua opinião, os alunos da EaD têm a mesma qualidade de ensino daqueles da educação presencial? Por quê?
- Você acredita que a instituição forma, pela EaD, profissionais com a mesma qualidade dos cursos presenciais? Por quê?
- Você, enquanto aluno da EaD, possui algum registro acadêmico? Se sim, de que forma esse registro se dá? Quais serviços você tem acesso por meio desse registro acadêmico?
- Você saberia me dizer se a sua instituição possibilita a transferência interna, tanto para outros como para o mesmo curso? Se sim, saberia me dizer como isso ocorre?

## **7. Comentários gerais**

- Você saberia me dizer se a EaD ainda sofre preconceito em sua instituição? Se sim, de que forma isso ocorre?
- Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser aluno da EaD? Se sim, poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Você acredita na qualidade da EaD? Por quê?
- Enquanto aluno da modalidade, por meio do trabalho docente, das ações promovidas pela instituição e pelo polo, pelos serviços oferecidos, pela qualidade do ensino, etc., você se sentiu ou se sente pertencente à universidade da mesma forma que provavelmente se sente um aluno da educação presencial? Por quê?
- Você considera que a EaD é importante para o Brasil? Por quê?
- Na sua opinião, quais seriam as principais vantagens e desvantagens da EaD? O que você mudaria para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem?
- Você faria algum outro curso a distância? Se sim, qual e por quê?

## APÊNDICE N

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DOCENTES PORTUGUESES)

#### 1. Identificação

- Fale um pouco sobre a sua formação e área de atuação/pesquisa.
- Fale um pouco sobre sua experiência com EaD no geral.
- Há quanto tempo você atua na UAb? Fale um pouco sobre sua experiência especificamente nessa Instituição.
- Nos documentos normativos da UAb constata-se variações na terminologia (ensino a distância, educação a distância, e-learning etc.) embora haja predominância do termo “ensino a distância”. Há alguma distinção teórica e conceitual feita dentro da universidade quanto a isso? Culturalmente, vocês docentes, pessoal técnico e alunos utilizam o termo “ensino a distância”?

#### 2. Docência e ensino

- Como é a equipe de trabalho no contexto das UC da UAb? Quais são os membros (técnicos, secretários, tutores etc.)?
- Como é o processo de elaboração dos materiais didáticos, da sala virtual, dos recursos multimídia etc.? Você conta com suporte de equipe multidisciplinar, como *designers* instrucionais, técnicos de audiovisual, técnicos de informática, dentre outros?
- Durante a oferta das UC os professores contam com apoio de técnicos com vistas a solucionar eventuais problemas no AVA, nos materiais, nas tecnologias etc.?
- Durante a oferta das UC você possui flexibilidade para fazer alterações nos conteúdos, nas atividades etc.? Se sim, isso é necessário? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Quando da realização de atividades síncronas como webconferências, você conta suporte de equipe técnica para solucionar eventuais problemas técnicos?
- Qual é o papel do tutor nas UC dentro do contexto da UAb?
- Qual o tipo de vínculo dos tutores para com a UAb?
- Como se dá a seleção dos tutores para as UC?
- Suas UC costumam contar com o trabalho de tutores?
- Você considera que a tutoria é importante para a EaD? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- A atualização mais recente do modelo pedagógico fala em monitores e ampliação desse perfil nos ciclos de estudos. Você saberia me dizer como funciona a monitoria na UAb e qual sua importância para os ciclos de estudos?
- No geral, você considera que possui autonomia para o exercício da docência? Poderia falar um pouco mais sobre isso?

#### 3. Discência e aprendizagem

- Menciona-se, no modelo pedagógico da UAb, o portfólio dos alunos. Ele também é importante na legislação sobre EaD aplicada aos ensinos básico e secundário. No



contexto da UAb, poderia falar um pouco mais sobre esse portfólio, abordando seu formato, sua importância, suas formas de elaboração etc.?

- Que tipos de atividades você costuma elaborar nas suas unidades curriculares?
- O modelo pedagógico fala sobre a predominância de atividades assíncronas. Que tipos de atividades são realizadas nesse sentido? Qual o papel dos fóruns nos cursos da UAb?
- Tanto no novo Regime Jurídico da EaD (RJEaD) como nos documentos normativos da UAb (mormente o estatuto), há menção de um concurso local organizado pela própria instituição para concorrer às vagas. Isso significa que o ingresso na EaD se dá mediante prova realizada pela própria UAb, diferentemente do ingresso nos cursos superiores presenciais?
- As vagas para os cursos da UAb são limitadas? Há limite de vagas para cada oferta de unidade curricular?
- Você saberia me dizer como é a inserção dos egressos da UAb no mercado de trabalho português? Há algum tipo de resistência ou predileção por parte de empresas, instituições, empregadores etc. para contratar egressos da UAb?

#### **4. Atividades presenciais e Centros Locais de Aprendizagem (CLA)**

- Os cursos da UAb e, mais especificamente, suas UC têm encontros presenciais? Se sim, poderia falar um pouco mais sobre o formato e a frequência desses encontros?
- Poderia falar um pouco sobre a importância e as ações empreendidas pelos Centros Locais de Aprendizagem (CLA)? Com o RJEaD, a UAb tem projetado mudanças nas formas de atuação dos CLA?
- Os CLA oferece algum tipo de suporte técnico presencial para os alunos?
- Os CLA contam com algum tipo de suporte docente presencial para os alunos?
- Você considera que os encontros presenciais são importantes para a EaD? Poderia falar um pouco mais sobre isso?

#### **5. Preconceito e resistência com relação à UAb-Portugal e à EaD no país**

- Existe algum preconceito por parte de outras instituições portuguesas, especialmente aquelas de maior tradição, com relação à EaD e, mais especificamente, com relação à UAb?
- Os docentes e pesquisadores da UAb sofrem algum tipo de preconceito com relação a outras instituições de ensino superior portuguesas? Há alguma resistência em convidá-los para eventos, palestras, formações etc.?
- Se existia preconceito, isso tem mudado de alguma forma em decorrência das experiências vivenciadas na pandemia?

#### **6. Atuação da UAb-Portugal durante a pandemia, RJEaD e projeções para o futuro da EaD**

- Como foi a atuação da UAb durante o ensino remoto emergencial? Foram feitas parcerias? Se sim, foram apenas no ensino superior ou também compreendeu o ensino básico? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Instituições de nível superior de maior prestígio em Portugal se interessaram pela possibilidade de ofertar cursos a distância e/ou em parceria com a UAb depois da publicação do RJEaD? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- O que você acha da flexibilização na legislação portuguesa que agora permite a oferta de cursos predominantemente a distância por outras instituições para além da UAb?
- Você considera que, em sua maior parte, o RJEaD é importante ou prejudicial para a UAb e, no geral, para a EaD em Portugal?
- Como você enxerga a EaD nos próximos anos em Portugal? Qual o papel da UAb nesse futuro?

## **7. Comentários gerais**

- Fique à vontade para fazer comentários adicionais sobre a pesquisa, sobre a UAb, sobre a EaD, ou sobre quaisquer assuntos que julgar necessários.

## APÊNDICE O

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DISCENTES PORTUGUESES)

#### 1. Identificação

- Você atualmente trabalha? Se sim, qual sua área de atuação?
- Em qual curso você está matriculado na UAb?
- Você fez algum curso superior antes de ingressar na UAb? Poderia falar um pouco da sua trajetória acadêmica?
- Poderia falar um pouco dos motivos que o levaram a optar pelo referido curso?
- Por que você escolheu estudar na UAb?
- Como se deu o acesso ao referido curso? Poderia falar um pouco sobre o concurso de acesso à vaga na UAb e o processo de preparação para realizá-lo?

#### 2. Avaliação do curso

- Quando ingressou na UAb, você cursou o Módulo de Ambientação Online (MAO)? Se sim, poderia falar um pouco sobre como foi a experiência? Você considera que o MAO foi importante no seu processo formativo? Ele prepara adequadamente os alunos para o modelo pedagógico da UAb e para o uso das ferramentas tecnológicas empregadas no curso?
- Como você avalia a qualidade dos materiais didáticos e conteúdos do curso? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Como você avalia a atuação dos professores e tutores (quando há) nos cursos? De que forma eles costumam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem?
- Menciona-se, no modelo pedagógico da UAb, os portfólios (e-fólios e p-fólios) dos alunos. Poderia falar um pouco mais sobre esses portfólios? Como são realizados? Na sua opinião, qual a importância deles para o curso? Eles condizem com o que é trabalhado nos materiais didáticos?
- Como você avalia a qualidade das atividades formativas? Elas são obrigatórias? Se não, você costuma realizá-las com frequência? Os *feedbacks* de autoavaliação se mostram adequados? Essas atividades formativas contribuem significativamente para a sua formação?
- Nos cursos de 1º ciclo, quando a disciplina não obriga a avaliação contínua, você costuma optar por qual das duas modalidades (contínua ou final)? Por que essa escolha?
- Como você avalia os procedimentos de avaliação e classificação da UAb? Você considera que eles são capazes de avaliar as competências adquiridas pelos alunos?

#### 3. Colaboração e redes de aprendizagem no curso

- O curso prevê a realização de muitos trabalhos em grupo? Se sim, eles se dão sempre virtualmente?

- Como você avalia a importância dessas atividades em grupo? Costumam existir problemas ou dificuldades nesses trabalhos em equipe? Se sim, poderia falar mais sobre isso?
- Como é o seu contato e sua relação com os outros alunos da UAb? Você estabeleceu amizades com as quais mantém contato para além das atividades do curso?
- Você estabeleceu amizade ou contato para além das exigências do curso com professores, tutores ou funcionários da UAb?
- A UAb contribuiu de alguma forma para aumentar sua rede de contatos acadêmicos e profissionais? Poderia falar mais sobre isso?
- Você conhece ou se encontra presencialmente com algumas das pessoas com quem fez amizade na UAb (alunos, professores, funcionários etc.)?

#### **4. Atividades presenciais e Centros Locais de Aprendizagem (CLA)**

- Você frequenta os Centros Locais de Aprendizagem (CLA) em quais momentos?
- Você frequenta os CLA para além dos momentos obrigatórios do curso? Se sim, poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Os CLA oferecem algum suporte pedagógico presencial, caso seja necessário? Se sim, poderia falar como isso ocorre? Se não, você considera que isso seria importante ou necessário?
- Como você avalia o atendimento, o suporte e a infraestrutura dos CLA?
- Você tem acesso a eventos da UAb como congressos, aulas abertas, seminários etc.? Se sim, eles são sempre virtuais ou às vezes presenciais? Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Quando precisa de serviços de secretaria em geral, o acesso é sempre virtual ou você possui algum suporte também presencial nos CLA?

#### **5. Preconceito e presença da EaD em Portugal**

- De acordo com a sua experiência, em Portugal, existe algum preconceito com relação ao EaD?
- De acordo com a sua experiência, em Portugal, existe algum preconceito com relação especificamente aos alunos da UAb? Você já sofreu algum preconceito por ser aluno do EaD?
- Você considera que os alunos da UAb têm as mesmas chances em concursos públicos?
- Você saberia me dizer como é a empregabilidade dos egressos da UAb? Existe uma boa inserção no mercado de trabalho para alunos e ex-alunos da UAb?
- O fato de estar estudando na UAb já te trouxe algum benefício no trabalho (promoção, maior valorização profissional, prestígio etc.)?
- Num plano ideal, se você tivesse a oportunidade e/ou as circunstâncias necessárias que oportunizassem tal escolha, trocaria o curso na UAb por outro na educação presencial? Por quê?

## **6. Impactos da pandemia e projeções para o futuro da EaD**

- Você percebe que a pandemia trouxe algumas mudanças na visão em Portugal com relação ao EaD? Poderia comentar mais sobre isso?
- Como foi a atuação da UAb durante a pandemia? Os cursos continuaram normalmente? Se sim, como foram realizadas as provas e as atividades avaliativas?
- Para além de mudanças mais pontuais (como provas sendo realizadas virtualmente), você percebeu alguma mudança significativa no curso durante a pandemia? Poderia falar mais sobre isso?
- Como você enxerga o EaD nos próximos anos em Portugal? Qual o papel da UAb nesse futuro?

## **7. Comentários gerais**

- No geral, você está gostando do curso que fez a distância? Por quê?
- No geral, você gosta de estudar na UAb? Por quê?
- Quais dicas você daria para alguém que está interessado em estudar a distância? Quais dificuldades, quais desafios, quais competências a desenvolver, quais qualidades etc.?
- Fique à vontade para fazer comentários gerais sobre questões anteriores, sobre aspectos não abordados na entrevista, sobre a pesquisa, ou sobre quaisquer elementos que julgar necessários.