

**Práticas do ensino a distância: um ensaio teórico-comparativo entre Brasil e Portugal****Distance teaching practices: a theoretical-comparative test between Brazil and Portugal**

10.34140/bjbv2n3-027

Recebimento dos originais: 20/05//2020

Aceitação para publicação: 20/06/2020

**Alexandre Santos**

Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUCSP

Instituição: SENAC

Endereço: Av. Eng. Eusébio Stevaux, 823 - Santo Amaro, São Paulo – SP

E-mail: alexandre\_professor@hotmail.com

**Rachel Xenia Chang**

Mestre em Gestão Internacional pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)

Instituição: SENAC

Endereço: Av. Eng. Eusébio Stevaux, 823 - Santo Amaro, São Paulo - SP, 04696-000

E-mail: rxchang32@gmail.com

**Caio Augusto Carvalho Alves**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Instituição: SENAC

Endereço: Av. Eng. Eusébio Stevaux, 823 - Santo Amaro, São Paulo - SP, 04696-000

E-mail: caioaca@yahoo.com.br

**RESUMO**

Este estudo tem como objetivo o estudo comparativo das práticas de ensino a distância entre Brasil e Portugal em relação a: (i) aceitabilidade e aderência do ensino a distância no processo de aprendizagem dos estudantes universitários de graduação de ambos os países, (ii) congruências e lacunas existentes entre a expectativa do aluno como agente ativo de seu processo de aprendizagem a distância e os programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de ambos os países, (iii) semelhanças encontradas entre as práticas de gestão do ensino a distância entre ambos os países, (iv) lacunas existentes entre as modalidades de ensino a distância de ambos os países, (v) áreas de aplicabilidade do ensino a distância em ambos os países e (vi) lições aprendidas e oportunidades de melhoria do processo de aprendizagem a distância com base na experiência de ambos os países. A abordagem a ser adotada prevê uma análise qualitativa, com base no método de estudo de casos múltiplos, utilizando como técnica de coleta de dados o uso de questionários com docentes de IES oriundas de ambos os países, bem pesquisa de informações disponibilizadas na internet. A técnica de análise prevê o uso de análise de conteúdo das informações coletadas. Como contribuição acadêmica, espera-se que este estudo apresente um benchmarking a ser aproveitado por ambos os países, considerando-se o potencial de replicabilidade devido a pequena distância psíquica entre Brasil e Portugal.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Ensino a distância, Estudo comparativo, Brasil, Portugal

**ABSTRACT**

This study aims at the comparative study of distance learning practices between Brazil and Portugal in relation to: (i) acceptability and adherence of distance learning in the process of undergraduate university students' learning in both countries, (ii) congruences and gaps between the student's expectation as an active agent of their distance learning process and the programs offered by Higher Education Institutions (HEIs) in both countries, (iii) similarities found between distance learning management practices between both countries, (iv) gaps between the distance learning modalities of both countries, (v) areas of applicability of distance learning in both countries and (vi) lessons learned and opportunities for improving the distance learning process based on the experience of both countries. The approach to be adopted foresees a qualitative analysis, based on the case study method multiple, using questionnaires with HEI professors as data collection technique from both countries, well researching information available on the internet. The technique of analysis provides for the use of content analysis of the information collected. As an academic contribution, this study is expected to present a benchmarking to be used by both countries, considering the potential for replicability due to the small psychic distance between Brazil and Portugal.

**Keywords:** Learning, Distance learning, Comparative study, Brazil, Portugal

**1 INTRODUÇÃO**

A educação a distância teve seu primeiro registro em 1728 nos Estados Unidos, com a divulgação de aulas semanais por correspondência ministradas na Gazeta de Boston dos Estados Unidos (NUNES, 2008). No século XIX, surgiram diversas iniciativas isoladas dessa forma de aprendizagem. O Instituto Líber Hermondes, inaugurado em 1829 na Suécia, ministrou diversos cursos à distância. No Reino Unido, estabeleceu-se a oferta de cursos de taquigrafia por correspondência a partir de 1840. O início das atividades de ensino de idiomas a distância teve registro em 1856, na Alemanha, com a oferta de cursos de francês por correspondência pela Sociedade de Línguas Modernas. O primeiro programa de extensão a distância no mundo baseado em correspondências foi estabelecido pela Universidade de Chicago em 1892 (ALVES, 2011; NUNES, 2008).

No século XX, houve a disseminação da educação a distância por meio de diversas experiências relacionadas ao estudo por correspondência e, posteriormente, ao uso de novos meios de comunicação em massa como o rádio e a televisão (NUNES, 2008). Seu crescimento ocorreu principalmente após 1971, com a oferta de cursos pela Open University do Reino Unido transmitidos pela televisão (MORAES, 2010).

No Brasil, a educação a distância se iniciou de 1904, com o oferecimento de cursos profissionalizantes de datilógrafos oferecidos por correspondência e anunciados em jornais de veiculação no Rio de Janeiro (ALVES, 2008; ALVES, 2011). Contudo, seu reconhecimento no país somente ocorreu anos depois. Com base na publicação do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu-se que o poder público deveria

incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o Art. 80 da Lei nº 9.386, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e condensando as metas estabelecidas nesta legislação para a educação a distância em: (i) defini-la como uma modalidade de ensino por meio da qual é organizada a metodologia, a gestão e a avaliação; (ii) prever a obrigatoriedade de momentos presenciais; (iii) estabelecer que a avaliação do desempenho dos alunos seja critério para a promoção e a conclusão dos estudantes; (iv) responsabilizar o MEC pela padronização das normas e dos procedimentos para implantação desta modalidade de ensino e para organizar e integração entre diversos sistemas de ensino; (v) apresentar as instruções e normatização para a oferta de cursos na modalidade a distância: educação básica, ensino superior e pós-graduação (BRASIL, 2005).

Atualmente, os estudantes buscam um curso a distância porque acreditam que essa modalidade de ensino seja mais fácil, menos custosa e com possibilidade de otimizar o tempo investido em sua formação. Imaginam que a distância será fácil, porém na maioria das vezes, é necessária dedicação maior do que em um curso presencial. Muitos estudantes acabam desistindo no início do curso, não tanto pela dificuldade da matéria, mas pela falta de disciplina, de organização e de apoio da família. Os estudantes que não desistem têm, geralmente mais tempo disponível, e procuraram ter maior organização do seu tempo. Assim, para ser um aluno a distância, administrar seu tempo, tendo em vista a interatividade virtual, é fundamental. Para Souza (2011), a maioria dos alunos pesquisados (60%) fica em média de 1 a 3 horas por dia conectada à internet, contra 22% que mencionaram ficar conectados em média de 3 a 6 horas por dia. A menor parcela de alunos pesquisados (16%) mencionou em pesquisa ficar conectados mais de 6 horas.

Como objetivos gerais, este estudo tem como objetivo a comparação das práticas e metodologia de ensino a distância entre Brasil e Portugal em relação a sua aceitabilidade e aderência ao processo de aprendizagem dos estudantes universitários de graduação de ambos os países. Como objetivos específicos, tem-se: (i) averiguar as congruências e lacunas existentes entre a expectativa do aluno como agente ativo de seu processo de aprendizagem a distância e os programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de ambos os países; (ii) identificar as semelhanças encontradas entre as práticas de gestão do ensino a distância entre ambos os países; (iii) identificar as lacunas existentes entre as modalidades de ensino a distância de ambos os países; (iv) destacar as áreas de aplicabilidade do ensino a distância em ambos os países; e (v) obter as lições aprendidas e oportunidades de melhoria do processo de aprendizagem a distância com base na experiência de

ambos os países, bem como entender a aplicabilidade das boas práticas do ensino português nas IES brasileiras.

## **2 REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE BRASIL E PORTUGAL**

No âmbito da educação a distância, o termo design educacional parece melhor se adequar. As concepções pedagógicas contemporâneas do Brasil, ou seja, as abordagens teóricas e metodológicas de ensino-aprendizagem, priorizam a interação e o diálogo como essência do processo educativo (MATTAR, 2014). Deste modo, o Designer Educacional tem seu campo de ação um ambiente virtual de aprendizagem, pois seu principal objetivo busca promover a confluência entre a concepção do projeto pedagógico e a vivência nas salas de aulas virtuais, tendo em vista que o Design Instrucional propõe uma nova concepção de planejar a aplicar o conhecimento. Podemos perceber que integração e a aplicabilidade das ferramentas do Design visam contribuir de maneira significativa para um processo de ensino aprendizagem eficaz pelas interações e cognições sobre o conteúdo facilitando a compreensão da mensagem que precisa ser transmitida a comunidade virtual.

Na visão de Mattar (2014), a aprendizagem é decisivamente influenciada pelo seu contexto; dessa forma a característica principal da cognição situada é o posicionamento da cognição individual no contexto físico e social mais amplo das interações, ferramentas e significados construídos culturalmente. Não haveria sentido, portanto, em simplesmente fatiar conteúdo ou decompor conhecimentos fora do contexto, como é proposta de diversos modelos de design instrucional. Assim, o papel do design deve ser visto mais em termos de interação e menos em termos de planejamento racional, e as teorias de design devem ser escolhidas em função da situação de aprendizagem. Nesse sentido, é natural começar o processo de design educacional pela compreensão do contexto da aprendizagem.

Alguns dos principais aspectos que proporcionam o ambiente institucional no âmbito do EaD devem ser usuais pois são as ferramentas de comunicação interpessoal. Acreditamos que para haver uma boa interatividade devemos ter uma comunicação clara e afetividade no processo de aprendizagem durante o curso ou disciplina. No que se refere à afetividade, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (KOHL, 2003).

Para Moran (2000), o ensino e educação são conceitos diferentes. Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. A afetividade, segundo o autor, está no respeito às diferenças e no diálogo aberto. Deste modo, para Sihler *et al* (2011), realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem e de interatividade nos cursos, sejam eles, na modalidade presencial ou a distância.

Surge, então, a necessidade e importância de um estudo comparativo com instituições na modalidade a distância de outro país, com objetivo de analisar as práticas pedagógicas e design educacional e verificar a semelhanças e lacunas encontradas entre a gestão do ensino a distância de ambas localidades. A análise comparativa decorrente da internacionalização do ensino não se trata de um processo novo: por exemplo, no século XIII, a Universidade de Paris, posteriormente denominada Sorbonne, foi criada pela congregação de professores e estudantes vindos de diversos países da Europa, e que utilizavam o uso do Latim para se comunicar (RANIERI, 2004).

A opção por Portugal se dá justamente pelo tom do trabalho, voltado ao esforço de efetuar um estudo de Educação Comparada pensando em possibilidades de cooperação internacional. Esse ramo de estudos dentro da área educacional surgiu da necessidade de aprender com o outro, já que os sistemas educacionais, na busca incessante pelo melhor sistema, ou pelo melhor único possível sistema, encontra “o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza” (NÓVOA, 2009, p. 24). O comparatista, nessa atitude intelectual aqui proposta, precisa estar consciente dos limites da sua interpretação, sendo que a comparação, nos dias atuais, procura “novas questões que lhe permitam construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas até agora” (NÓVOA, 2009, p. 24), não se abstendo dos desafios lançados pelo pós-modernismo, que nos obriga a “questionar as relações entre o conhecimento e o poder com base em sua localização num determinado espaço-tempo (NÓVOA, 2009, p. 24).

Já que a comparação exige uma consciência do contexto (espaço-tempo) de onde e para onde se compara, Portugal surge como lugar de comparação pela sua proximidade com a nossa língua e cultura. Porém, a Educação Comparada, que teve como projeto inicial os estudos de Marc-Antoine Jullien de Paris no início do século XIX para a construção do melhor sistema de ensino possível para o império napoleônico, possui muitas vertentes e modelos de análise dada o seu tempo de existências, os interesses que levaram ao seu uso e à discussão acadêmica que a envolveu desde a década de 1960. Tal gama de abordagens permitiu que Antonio Nóvoa (2009) cartografasse essas perspectivas em um plano gráfico cruzando suas configurações, aproximações e respectivos autores, como podemos ver abaixo:

Figura 1: Teorias e abordagens dos sistemas de ensino.



Fonte: NÓVOA, 2009, p. 40

Os vários modelos de análise propostos são posicionados de acordo com quatro critérios: 1) vertical: teorias do consenso baseadas no pressuposto de equilíbrio social/ teorias do conflito, baseadas na ideia de mudança social; 2) horizontal: abordagens descritivas baseadas em fenômenos e fatos reais/ abordagens conceituais que consideram os discursos como condicionantes da realidade. Comparar não é uma simples tarefa, pois exige pressupostos, concepções sobre a realidade, procedimentos e fundamentos para a ação. Deste cruzamento, como podemos observar na Figura 1, Nóvoa (2009) agrupou oito configurações:

**A:** Perspectiva Historicistas – Os autores dessa perspectiva “evidenciam um conceito relativamente simples de comparação, baseado numa espécie de justaposição dos diferentes sistemas. Não há uma teoria de comparação propriamente dita” (NÓVOA, 2009, p. 39), mas há descrições de comportamentos culturais e aspectos educativos que marcam um certo contexto educacional. Constitui um saber enciclopédico sobre sistemas educacionais, num sentido descritivo e factual.

**B:** Perspectivas Positivistas – Estes autores buscam, a partir da observação dos diferentes sistemas de ensino, formular leis gerais, objetivas e científicas a respeito do funcionamento e da evolução dos sistemas educativos. Valorizam dados quantitativos e são convictos de que a abordagem científica é



a meta da Educação Comparada. Utilizam como teoria de referência o funcionalismo estrutural, que atribui à educação um papel de suporte e reprodução da estrutura social.

**C:** Perspectivas da Modernização – Considerada eclética por reunir autores diferentes, tem como ponto comum a crença de que a educação é um fator para o desenvolvimento/modernização. Sendo assim, a Educação Comparada é um momento para a tomada de decisão por parte das autoridades, sendo que os trabalhos dessa perspectiva criam tipologias e classificações voltadas para as políticas educacionais tanto para Estados nacionais, quanto para agências internacionais (NÓVOA, 2009). O nível de conceituação é relativamente fraco, dado que a teoria desempenha um papel instrumental, o que pode tornar iguais problemas diferentes, apesar das precauções que seus autores parecem tomar.

**D:** Perspectivas da Resolução de Problemas – Referência para muitos estudos comparativos, essa perspectiva se assemelha muito a anterior por se voltar às ações governamentais. A busca por buscar em prática “generalizações contextualizadas” permite que essa perspectiva estabeleça “leis-hipóteses que possam ajudar a prever, num determinado contexto, acontecimentos futuros por meio de um processo puramente dedutivo que tem por finalidade contribuir para a solução de um problema concreto” (NÓVOA, 2009, p. 44). Seu tom é neo-relativista influenciada pelo pragmatismo norte-americano.

**E:** Perspectivas Críticas – Apresenta um rompimento com as perspectivas anteriores quando volta sua preocupação não para a descrição de um sistema ou problema específico, mas para o apoio aos processos de mudança.

*A maior parte destes autores produz um discurso crítico, nomeadamente no que diz respeito à ação levada a cabo pelas organizações internacionais e sobre as políticas conduzidas para com os países do Terceiro Mundo. O projeto de comparação não é guiado pela vontade de orientar a decisão política, mas pelo estabelecimento de uma proximidade com os “atores educativos”, de modo a fornecer-lhes os instrumentos de tomada de consciência e emancipação (NÓVOA, 2009, p. 45).*

Representa uma aproximação da Educação Comparada com a Sociologia e com as Ciências Políticas, parecendo suas teses dar menos importância à definição de um método específico.

**F:** Perspectivas do Sistema Mundial – O conceito de globalização é essencial para compreensão dessa perspectiva uma vez que ela rompe com a concepção tradicional de espaço-tempo, sempre condicionada pelo conceito de Estado nacional. A ideia é que “a educação não é uma instituição nacional, mas um componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e de modernização” (NÓVOA, 2009, p. 48). Sendo assim, o discurso voltado a uma cultura global não compreende fronteiras, mas sim grupos sociais, sociedades e agrupamentos variados ligados por aspectos culturais,

sociais e institucionais. Esse olhar privilegia a perspectiva histórica, a rejeição de um olhar eurocêntrico e o tratamento de um objeto teoricamente definido.

**G:** Perspectivas Sociohistóricas – Trata dos fatos em seus sentidos históricos, ou seja, exige uma comparação de maior espessura histórica contemplando as várias interpretações dos sujeitos que vivem essa história em suas análises. “Os fenômenos educativos e as práticas discursivas que lhes dão sentido são encaradas como um saber particular, historicamente formado, que torna legítimas as maneiras de conceber o mundo” (NÓVOA, 2009, p. 49). Assim, o objeto de comparação se volta tanto para os aspectos em evidência, quanto para os negligenciados dentro de um sistema de ensino, já que a invisibilidade é também considerada uma prática discursiva. Esse jogo de luz e sombras, aliado com as múltiplas interpretações de um fato, confere complexidade a essas abordagens.

Refletindo sobre as perspectivas apresentadas por Nóvoa (2009), dentre as oito descritas, a que mais se aproxima da proposta que esse trabalho traz é a Perspectiva Sociohistórica, uma vez que se volta à preocupação com práticas e metodologias dentro do ensino a distância e uma abordagem complexa exige a busca pela atribuição de sentidos de alunos, gestores e professores envolvidos, em “um vaivém entre o local e o global” (NÓVOA, 2009, p. 51), compreendendo as práticas discursivas entre atores que organizam e reorganizam esses aparatos educacionais em nível nacional e internacional.

A justificativa para o uso da Educação Comparada se dá atualmente por conta do momento que o país vive tendo em vista as cooperações internacionais. No que diz respeito à Educação comparada, percebemos maior veemência no período do pós-guerra, quando foi resgatada de outros tempos históricos para assumir duas funções: a primeira, com caráter político e “atenta às mudanças dos sistemas educativos pós-Segunda Guerra Mundial e à importância que a educação assumiria em face das teorias desenvolvimentistas” (SOUZA; MARTÍNEZ, 2010, p. 308); e a segunda, de caráter científico, como uma “tentativa de construir uma Educação Comparada apoiada em teorias e metodologias das ciências sociais vigentes, conduzindo à construção do outro por intermédio de processos de translação/exportação de modelos políticos ou científicos” (SOUZA; MARTÍNEZ, 2010, p. 308).

Nesse contexto, países centrais eram fonte de inspiração para países periféricos, que observavam iniciativas educacionais de forma instrumental, buscando modelos para construir seus sistemas de ensino de forma muito passiva, com leves apropriações. Nesse contexto, a Educação Comparada começou a perceber os problemas no confronto entre o local e o global, que destacou certa dificuldade na adequação de modelos às características de uma população específica (NÓVOA, 2005), e levou autoridades políticas e intelectuais da educação a buscar contextos culturalmente mais



próximos para realizar estudos comparativos. Assim, temos Portugal como um país que abriga iniciativas educacionais interessantes na medida em que nossas populações partilham de grande parte da história, da língua e das manifestações culturais.

A necessidade de comparar realidades educacionais culturalmente próximas foi somada à oportunidade dada pela gama de acordos bilaterais e multilaterais, como o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, firmado em 2000, com desdobramentos em 2005, que estreitou o relacionamento cultural e científico entre Brasil e Portugal, em um esforço para unir países lusófonos (MADEIRA, 2009). Esses acordos:

[...] começaram a apresentar sinais de crescimento justamente quando a integração europeia se concretizou, ao final dos anos 1980, momento em que Portugal restabeleceu a formulação de políticas atlânticas, minoradas ao longo da priorização de sua política de integração à Comunidade Europeia (CE). Assim, estaria em vista o estabelecimento de novas relações entre Portugal e suas ex-colônias, baseadas na língua e, de modo amplo, na cultura, sugerindo a retomada da ideia de uma comunidade lusófona que, em face dos interesses da CE, também se manifestariam no campo político e econômico (SOUZA; MARTÍNEZ, 2010, p. 310).

Desta forma, essa pesquisa procura consolidar esse laço de identidade ampliando o diálogo entre os países de modo que possamos aprender com o que é produzido no Ensino a Distância nas principais universidades portuguesas, pensando possibilidades de aprendizagem nessa relação.

### **3 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO**

Ensaio é um meio de análise e elucubrações em relação ao objeto, independentemente de sua natureza ou característica. Não é instrumento da identidade entre sujeito e objeto, mas é meio para apreender a realidade, por renúncia ao princípio da identidade. Então surge como tentativa permanente de resolver a questão central da filosofia moderna: a separação e tensão permanente entre sujeito e objeto na compreensão da realidade. A radicalidade estabelece-se na forma como o ensaísta vai à raiz do objeto analisado. Assim, a radicalidade é ir à raiz sem dogmatizar em métodos ou sistemas fechados na compreensão dos objetos.

Para Meneghetti (2011), O mais comum, no entanto, é atribuir um objeto de análise já no início do ensaio. Ocorre que o processo de análise só é possível na manifestação do objeto como fenômeno. O ponto central está na compreensão do fenômeno, levando em consideração que o fenômeno é aquilo que se apresenta a separação entre essência e aparência é uma consequência natural. Assim, conforme Marx afirma, se a essência fosse igual à aparência, a ciência inteira não existiria. Analogamente, se o objeto fosse igual ao fenômeno, não seria possível a formação da consciência. A compreensão do objeto requer escolhas de ordem epistemológicas. Elas não implicam cair no dogmatismo da epistemologia escolhida. A experimentação de epistemologias diferentes para

analisar o objeto requer cuidados para evitar que implicações lógicas não sejam totalmente divergentes, de tal forma que inviabilizem a compreensão mínima do objeto estudado. Além disso, O ensaio adquire sua legitimação no conjunto dos indivíduos, independentemente da área de conhecimento ou especialidade.

Conforme mencionado por Meneghetti (2011), nas ciências, em geral, a objetividade é uma das características determinantes na formação do conhecimento. Por meio da objetividade do método adotado, dos procedimentos de coleta, da análise dos dados, dos protocolos que precisam ser seguidos na aplicação em procedimentos específicos, da formatação e apresentação do trabalho final, etc. a ciência constrói um saber socialmente compartilhado. Não se trata de questionar a importância da objetividade da ciência, pois esta por todos os benefícios gerados para a humanidade já justifica a necessidade da criação do conhecimento objetivado. A objetividade sistematizada, como se apresenta na ciência, por exemplo, cede espaço às reflexões rápidas e baseadas em componentes associadas à subjetividade do ensaísta, o que não implica associá-lo a uma aventura meramente subjetiva. A objetividade não está no método, como ocorre na ciência, mas na surpresa que o ensaio provoca em quem o lê. A objetividade não acontece na formalidade de se aceitar um método consolidado e validado por sucessivas repetições sistematizadas de um procedimento. Ela consiste inicialmente no reconhecimento da originalidade do ensaio por parte daqueles que o leem. Desta forma, a objetividade é desnudada do formalismo burocratizante da ciência. A objetividade do ensaio não está associada exclusivamente à construção de um sistema racional compartilhado e que se reifica com o tempo devido à natureza afirmativa da ciência. O ensaio tem como característica não cair em dogmas de natureza afirmativa. O fato é que a objetividade do mundo contemporâneo leva a uma racionalidade limitada, de compreensão de um espectro reduzido ao sensível e baseado na aparência do fenômeno. Apesar de trabalhar com a ideia que o objeto existe independentemente do sujeito, pois o próprio ensaio é a prova disso, o mesmo constrói a objetividade no próprio processo de conhecer o objeto. A legitimação do ensaio está na aceitação daqueles que os leem e independentemente de concordarem ou não, o legitimam por reconhecerem sua originalidade e demais características, por meio da integração e envolvimento na construção do conhecimento, durante o processo de interação do ensaísta com o objeto do ensaio. O ensaio adquire sua legitimação no conjunto dos indivíduos, independentemente da área de conhecimento ou especialidade.

O ensaio, um objeto existe por si só, ou seja, é uma coisa em si. Mesmo que este objeto não seja concreto ou material e verificável, porque se pode pegá - lo. O que importa no ensaio é que o objeto pode ser concreto ou não, material ou imaterial ou ainda imaginário. Assim, um objeto pode ser algo objetivo para o ensaísta e para outras pessoas, estar associado a mais profunda subjetividade

do sujeito, mas o que importa é que ele seja real por se apresentar como um vir a ser cognoscível, mesmo para um número reduzido de indivíduos. O objeto aparece como fenômeno, isto é, apresenta-se como coisa parasi. O fenômeno é resultado de um objeto que adquire propriedades específicas por simplesmente interagir com o imediatamente dado as demais coisas em si que existem e estão presentes no contexto do objeto. Os fenômenos, assim, aparecem como o objeto que está interagindo em um contexto imediatamente dado, além de já adquirir propriedades de quem observa o fenômeno. O fenômeno é, portanto, resultado de um para si, formado no indivíduo que o presencia dentro do contexto imediatamente dado. Todavia, o indivíduo não vivencia o fenômeno isoladamente. No ensaio, o ensaísta não se divorcia da sua subjetividade em favor da objetividade da ciência apenas se conforma no contexto imediatamente dado. O ensaísta não precisa renunciar a tudo em favor da objetividade ou da originalidade, pois ambas são construídas a Documentos e Debates. O ensaio convida também o leitor da área a participar dele. No ensaio, há forma própria de relacionar a subjetividade do ensaísta com a objetividade da realidade como algo que existe em si mesmo. As subjetividades são convidadas a vivenciar o processo de objetivação, sem fazer com que alguém renuncie às suas particularidades. O fato é que a realização de um ensaio, em muitas situações, exige mais esforços do que o método científico de fazer ciência, visto que, sem as devidas caracterizações descritas anteriormente, não se pode atribuir a qualidade de ensaio a um conjunto de conceitos, teorias e argumentos. (MENEGETTI, 2011).

Com o objetivo de resgatar algumas das vertentes teóricas relacionadas ao ensino a distância e ao processo de ensino e aprendizagem, é apresentada a seguir a tabela 1.

Tabela 1 - Quadro-resumo de revisão de literatura sobre processo de Aprendizagem.

Autores	Conceitos-chave	Objetivo do artigo	Conceitualização teórica de Processos de Aprendizagem	Tipo de análise	Tamanho amostral	Resultados
AMARAL et Al (2010)	Práticas Pedagógicas; Mídias Integradas; Material Didático; Conteúdos Educacionais e Educação a Distância	Apresentar a experiência vivenciada em programas de EAD, no que se refere desde a gestão das práticas pedagógicas na implantação e avaliação dos procedimentos, advindos na construção do material didático veiculados nos conteúdos educacionais a partir da integração das mídias educacionais	há.	estudo exploratório e qualitativo	Evidências empíricas qualitativas coletadas por meio de pesquisa participante e técnicas múltiplas tais como: análise de cenário da modalidade de ensino a distância.	Interação significa, entre outras coisas, ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade. As interações entre colegas de turma, a diversidade de opiniões frente às informações, a reflexão e o debate possibilitam que os conhecimentos possam ser construídos e reconstruídos numa ação proativa dos participantes do grupo.
SANTOS, Cibele Galvão, SCHERRE (2012)	Educação no Brasil. Educação a Distância. Complexidade. Relação	identificar a relação entre a EAD e a Complexidade. Em âmbito específico, busca: (a) caracterizar a EAD e a Complexidade; (b) relacionar ambos os temas e (c) refletir sobre a EAD na perspectiva da Complexidade.	Não há.	Qualitativo e pesquisa bibliográfica.	Não específica	Após a análise da EAD e a Complexidade que emergiram no período contemporâneo modificando a atuação em sala de aula e trazendo novas orientações para o ensinar e para o aprender. percebe-se que ambas possibilitam a construção de práticas educacionais abertas, flexíveis e que permitem a utilização de diferentes TICs, com flexibilidade metodológica, de tempo e de espaço. Trazem também possibilidades de interatividade e de interação que ocorrem por meio de uma dinâmica relacional de natureza complexa. Além disso, ambas se

						adaptam a diferentes contextos de ensino e de aprendizagem, nos mais diferentes níveis e propósitos educacionais.
SCHLEMMER et al (2007)	Educação a Distância, Avaliação de Softwares, Gestão do Ensino, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.	Apresentar um modelo de avaliação de softwares para Educação a Distância ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que considera uma perspectiva interdisciplinar, para apoiar a escolha de tecnologias adequadas, e que contempla o Paradigma da Complexidade e uma concepção interacionista/constructivista/sistêmica de Educação a Distância.	Há	Qualitativo.	A análise foi composta das questões do modelo proposto nos quadros 1 a 3. A avaliação abrangeu sete AVAs: AulaNet, DoiLEARN, Intralearn, Moodle, Teleduc, Webaula e o AVA desenvolvido internamente pela instituição de ensino, que vinha sendo adotado há cerca de 7 anos na instituição.	Permanência do uso do AVA desenvolvido internamente pela e para a instituição educacional, considerando-se, principalmente, a sua concepção didático-pedagógica, fundamentalmente baseada em comunidades virtuais e com uma lógica sistêmica e construtivista. Verificou-se a carência da consideração desse modelo como lógica central nas demais ferramentas avaliadas. Especialmente as grades de análise sob as perspectivas didático-pedagógica e também a tecnológica e comunicacional/social) colaboraram para essa conclusão geral a respeito dos AVAs externos avaliados.

#### 4 CONCLUSÕES E OPORTUNIDADES DE ESTUDOS FUTUROS

Com base neste ensaio teórico, podemos concluir que, independente da concepção de educação adotada e das ferramentas didáticas utilizadas (televisão, rádio, internet, material impresso), o papel do tutor da interação e um bom sistema de tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância. Neste procedimento, cabe ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições para a aprendizagem. Assim, é de suma importância as instituições promoverem capacitação e treinamento com os tutores, justamente para que possam utilizar métodos e meios instrucionais estruturados para produzir um eficiente processo de ensino aprendizagem. O uso adequado das ferramentas educacionais como recurso didático e interativo e importante no processo de avaliação.

Diante disso, fica claro que a atuação do professor no sentido de conduzir o aprendizado de seus alunos, principalmente em EAD, deve estar fundamentada em ações e condutas afetivas, permitindo ao aluno se sentir seguro e motivado durante o processo de ensino-aprendizagem. A afetividade tem suma importância no aprendizado do aluno, pois o afeto é fundamental no funcionamento da inteligência. Sendo o professor um dos responsáveis para o desenvolvimento e a busca do uso da afetividade na educação. Nos cursos EaD, mesmo que seja a distância é necessário que os educadores planejem estratégias para abordar esse tipo de relacionamento, motivando e evitando que os alunos desistam do curso. Enfim, a afetividade ela faz com que os alunos se relacionem e sintam prazer em estudar, como também estimulam a inteligência e a busca pelo aprendizado.

Neste sentido se faz necessário analisar, no âmbito da educação a distância, o Designer Instrucional (DI), atua de forma semelhante a um coordenador e supervisor de projetos em EaD,

contribuindo de formas diferentes para o planejamento, a elaboração e a implantação de cursos (COSTA, 2012). Para o autor, o DI trabalha de forma semelhante a um coordenador pedagógico em educação a distância, com bons conhecimentos de tecnologia (principalmente softwares). As teorias são a base, o designer instrucional o meio e a tecnologia, o suporte da prática. É necessário transferir, transpor uma aula, uma disciplina ou curso, oferecido na modalidade presencial, para a modalidade a distância caracterizando a atividade como um processo pedagógico com intencionalidade educacional e com a clara finalidade de ensinar alguma coisa a alguém. O trabalho do DI compreende verificar se o curso atende aos objetivos do treinamento, modificando o planejamento sempre que necessário, com a intenção de atingir os objetivos pedagógicos mais adequados, decidindo a melhor estratégia didática aplicada. Assim como as ferramentas necessárias para o aprendizado, as leituras complementares, os exercícios de fixação que serão utilizados e as formas de avaliação que analisarão a evolução do processo de aprendizagem.

O *designer* instrucional, que normalmente é chamado simplesmente de DI, também é conhecido como *designer* educacional, desenhista instrucional ou projetista instrucional. Sua atuação se dá tanto em educação a distância quanto presencial, apesar dessa segunda ser pouco citada. (GORGULHO JÚNIOR, 2012, p.11).

Assim, o Designer Instrucional tem um papel de suma importância neste cenário educacional justamente por conhecer as diferenças para que a escolha de uma ou de outra teoria aconteça conforme os objetivos de cada curso ou disciplina. Muitas vezes será necessária uma adaptação para torná-los apropriados às estratégias de aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

ALBERTO, Sérgio. Reunião da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). 2016.

Albuquerque, M. R. d., & Silva, I. M. M. (2012). Materiais didáticos impressos para educação a distância: Interfaces com práticas de linguagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(2), 75-93. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-358736>. Acessado em 10 maio 2018.

AMARAL, Rita de Cássia Borges de Magalhães; et al. A Gestão das Práticas Pedagógicas na EaD: Construção do Material Didático, Mídias Integradas e Conteúdos Educacionais como Elementos Centrais em Apoio ao Aluno. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010185315.pdf>. Acessado em: 10 Mai 2018.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. P. 9-13.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 22. nov. 2016.

BRASIL, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. Relatório de Gestão de 2008: objetivos e metas institucionais e/ou programáticos. Brasília: SEED, 2008, p.3. Disponível em > Acesso em: 29 ago. 2016.\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2016.

COSTA, Júlio Resende. Análise do design instrucional do curso “formação docente na educação de jovens e adultos”. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/viewFile/404/278>. Acessado em 14 julho 2013.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: J. Poupart et al. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Jussara Beatriz de. O Perfil e o preparo dos alunos de Cursos a Distância. Disponível em: <[http://www.anated.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=249:o-perfil-e-o-preparo-dos-alunos-de-cursos-a-distancia-&catid=53:artigos&Itemid=192](http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=249:o-perfil-e-o-preparo-dos-alunos-de-cursos-a-distancia-&catid=53:artigos&Itemid=192)>. Acesso em: 18 set. 2013.

GORGULHO JÚNIOR, José Hamilton Chaves. **O Designer Instrucional e a Equipe Multidisciplinar**. Ed. Storbem, NEaD da UNIFEI, 2012.

SCHLEMMER, Eliane, SACCOL, Amarolinda Zanella, GARRIDO, Susane. UM MODELO SISTÊMICO DE AVALIAÇÃO DE SOFTWARES PARA EDUCAÇÃO A



DISTÂNCIA COMO APOIO À GESTÃO DE EAD. Disponível em: <file:///C:/Users/alexandre.santos20/Downloads/36592-43129-1-PB.pdf>. Acessado 12 Maio 2018.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

KOHL, Marta de O.; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

MADEIRA, Ana Luiza. O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Niterói, v. 25, n. 1, p. 33-60, jan./abr. 2009

MATTAR, J. Projeto educacional: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico?. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/840/84018474010/>. Acessado em 04 junho 2018.

MORAES, R. C. Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Senac, 2010.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus 2000.

NÓVOA, António. *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998.

ANTOS, Cibele Galvão, SCHERRE, Paula Pereria. Educação a Distância e Complexidade:

uma relação possível? Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/3224/2228>. Acessado 11 Maio 2018.

\_\_\_\_\_. Modelo de análise em educação comparada: o campo e o mapa. IN: SOUZA, D. B. de; Martínez, S. A. *Educação Comparada: Rotas do Além-Mar*, São Paulo: Xamã, 2009.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2008. P. 2-8.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. *RBPAAE* – v.26, n.2, p.307-324, mai./ago. 2010.