



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

CARLOS ALBERTO DOS SANTOS BEZERRA

**WEBUNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES CONSTITUTIVAS
DE IDENTIDADES NO CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Fortaleza

2017

CARLOS ALBERTO DOS SANTOS BEZERRA

**WEBUNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES CONSTITUTIVAS
DE IDENTIDADES NO CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Sociologia. Linha de pesquisa: Cultura, Política e Conflitos Sociais.

Orientadora: Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

Fortaleza

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B469w Bezerra, Carlos Alberto dos Santos.
Webuniversitários : Um estudo sobre as relações constitutivas de identidades no ciberespaço da educação superior a distância / Carlos Alberto dos Santos Bezerra. – 2017.
219 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.
1. Webuniversitário. 2. Educação a distância. 3. Identidade. 4. Ciberespaço. 5. Cibereducação. I. Título.
CDD 301
-

CARLOS ALBERTO DOS SANTOS BEZERRA

**WEBUNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES CONSTITUTIVAS
DE IDENTIDADES NO CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Sociologia. Linha de pesquisa: Cultura, Política e Conflitos Sociais.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (orientadora).
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Irapuan Peixoto de Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Aires de Castro Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Dedico este trabalho aos meus pais, “Seu” Bezerra e Dona Maria,
primeiros a acreditarem em minhas potencialidades,
primeiros a corrigirem meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

A todos, que de algum modo, colaboraram para a realização desta pesquisa.

À minha irmã Elizabete e ao meu companheiro André, que suportaram todos os momentos de mau humor, nos quais geralmente se vociferam lamentações ou indagações sobre os motivos de se fazer um doutorado...

Aos amigos que incentivaram meu retorno ao doutorado e contribuíram para a realização desta pesquisa, e em especial Otiliana, Nodja e Bruninha, pessoas iluminadas, com as quais aprendi meus primeiros passos neste webmundo da educação.

Aos professores da Banca Examinadora, pelas preciosas sugestões, críticas e contribuições, que fortaleceram a tese de doutoramento com suas visões especializadas de pesquisadores e de educadores atentos às transformações sociais e políticas por quais passamos, complexo contexto no qual se insere a pesquisa.

E, em especial, à professora Danyelle Nilin Gonçalves, ou simplesmente Dany, por suas indicações, análises, ponderações, questionamentos e contraposições, que a colocam na condição de excelente orientadora de pesquisa, parceria científica sem a qual podemos nos perder em ilações infundadas.

A ESCOLA

Escola é ... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaraderagem, é conviver, é se “amarrar nela”!

Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

PAULO FREIRE

RESUMO

A pesquisa partiu da hipótese de que a identidade do webuniversitário teria a dimensão individual como a chave de sua interpretação, marcadamente descomprometida: embora esteja em uma comunidade, a ela pouco ou em nada quer estar ligado. Tratou-se de uma pesquisa analítica, indutiva e qualitativa, cujos procedimentos e técnicas foram os levantamentos bibliográfico e documental, e as observações participante e não participante em campo ou *on-line*, tanto na modalidade *lucker* quanto na modalidade *insider*. O primeiro momento da pesquisa foi a observação direta extensiva, entre setembro de 2014 e junho de 2015, com questionário de trinta e duas questões, construído na ferramenta virtual *google forms*, encaminhado aos alunos via e-mail. A amostragem da observação extensiva foi não probabilística, arbitrária e por conveniência: aproximadamente 4,1 mil alunos foram estimulados à participação, tendo respondido 256. Os dados foram tabulados pelo *google forms* e também importados em *excel*. O segundo momento da pesquisa de campo foi a observação direta intensiva com 13 sujeitos. Na pesquisa, a hipótese inicial foi confirmada: o webuniversitário pesquisado não toma como relevantes ou essenciais as interações com seus tutores ou colegas: não há o “nós” em sua fala; também não percebe como relevantes ou essenciais as práticas nos lugares presenciais da cibereducação, disponibilizados em seu polo; o webuniversitário privilegia o AVA, as interações estritamente virtuais. O principal monumento da cibereducação está fora dela: o diploma; o lugar é o AVA e o não lugar mais importante é a fila para realizar as provas. O público mapeado foi composto predominantemente por “nativo digital”, portanto, por jovem que possui familiaridade com o mundo virtual; ele escolheu a EaD por se adaptar à sua rotina, às suas obrigações familiares ou de trabalho; ele não se vê como um “comprador de diplomas” e se defende como um estudante, elegendo a disciplina, a determinação e a dedicação como virtudes essenciais para aqueles que querem aprender a distância; embora não se sinta integrado à comunidade acadêmica, não se sente desvalorizado diante do aluno presencial, mas de igual valor, porque sua relação é “de consumo”; ele indica, já indicou, pretende fazer novos cursos em EaD e não pretende trocar pela educação presencial; ele está em constantes interações com simulacros de professores, simulacros de coordenadores, simulacros de colegas, pois não lhe são reais, mas projeções de imagens idealizadas de personagens reais, cujo distanciamento resulta no ensimesmamento: fortalece-se a identidade-eu em detrimento de uma percepção coletiva da identidade-nós. Observou-se ainda importante receio de ter sua condição de portador de um diploma em EaD descoberta, pairando sobre ele o estigma do “diploma simulacro”. Os desafios da empregabilidade

do diploma em EaD foram compreendidos a partir do espaço da formação profissional, marcado por um complexo jogo de lutas ou interesses entre organizações de classe, compradores de trabalho, sistemas formais de ensino e poder público, ou seja, entre os que defendem, os que compram, os que produzem e os que regulam os diplomas.

PALAVRAS-CHAVE: Webuniversitário. Educação a Distância. Identidade. Ciberespaço. Cibereducação.

ABSTRACT

The research started from the hypothesis that the identity of the web-university student would have the individual dimension as the key of their interpretation, thoroughly uncompromised: despite being in a community, they hardly want to be connected to it. It was an analytical, inductive and qualitative research, whose procedures and techniques included bibliographic and documentary surveys, and observations were participant and non-participant in campus or online, both for *lucker* and *insider* modes. The first moment of the research was the extensive direct observation between September 2014 and June 2015, with a questionnaire of 32 questions, virtually available as a tool on google forms, sent to students via e-mail. Extensive observation sampling was probabilistic, not arbitrary and by convenience: approximately 4100 students were encouraged to participate, 256 having answered. The data was tabulated by google forms and also imported into Excel. The second moment of the field research was the intensive direct observation with 13 people. In the survey, the initial hypothesis was confirmed: the web-university student approached does not take as relevant or essential interactions with their mentors or colleagues: there is no "us" in their speech; also, they do not consider as relevant or essential practices in the classroom of ciber-education, available in their campus; the web-university student highlights the AVA (Student Virtual Environment), the strictly virtual interactions. The main monument of cyber-education is out of it: the diploma; AVA is the place and the most important non-place is in the queue to take the tests. The audience was composed predominantly by "virtual-native people", that is to say, by young people who are familiar with the virtual world; they have chosen Distant Learning once it adjusts to their routine, their family or work obligations. They don't see themselves as a "buyer of diplomas" and defend themselves as a student, with discipline, determination and dedication as essential virtues for those who want to learn online, although they do not feel integrated in the academic community, not feeling devalued before the student who attends classes, but of equal value, because their relationship is that of "consumption". They recommend, have already recommended and intend to take other E-learning courses and do not intend to change the classroom education profile. They are constantly interacting with simulacra of teachers and coordinators, simulacra of their colleagues, for they are not real to them, but projections of idealized images of real characters, whose distance results in self-absorbed reaction: the I-identity is strengthened at the expense of a collective perception of the we-identity. Another relevant aspect noticed was the fear of having people discovering that they had a diploma from a distant learning course, hovering over

them the stigma of possessing a "simulacrum" of a diploma. The challenges of employability of the diploma from a distant learning course were understood from the professional training environment, marked by a complex game of interests among organizations of class, work buyers, formal teaching systems and public authorities, i.e. among those who defend, those who buy, those who produce and those who regulate the diplomas.

Keywords: Web-university student. Distance education. Identity. Cyberspace. Cyber-education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: E-mail com convite e link do questionário da observação direta extensiva.	49
FIGURA 02: Abrangência de polos entre agosto de 2014 e junho de 2015	50
FIGURA 03: Papéis desempenhados por atores sociais da cibereducação	94
FIGURA 04: Os ambientes virtuais do Sistema Integrado Acadêmico (SIA) e do Webaula, Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) da IES	96
FIGURA 05: Ferramentas de atividades complementares do Webaula (AVA) da IES	97
FIGURA 06: Ferramentas de comunicação do Webaula (AVA) da IES	102
FIGURA 07: Ferramentas de aulas do Webaula (AVA) da IES	105
FIGURA 08: Ferramentas de acervos do Webaula (AVA) ou do Sistema Integrado Acadêmico (SIA) da IES	106
FIGURA 09: Vantagens da EaD em publicidade da IES	118
FIGURA 10: “Amigo indica” em publicidade da IES	122
FIGURA 11: Cinturão Digital do Ceará, em 2017.....	145
FIGURA 12: Carteira de habilitação poderá ser tirada pela Internet	158
FIGURA 13: Orientação psicológica on-line	180
FIGURA 14: Tentativa de Graduação de Direito a Distância	182
FIGURA 15: Ângulo do prédio da Reitoria da Universidade Federal do Ceará	194
FIGURA 16: Imagens do software livre MOODLE, usado como AVA em diversas IES no Brasil e no Mundo	197

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Participação em redes sociais virtuais	53
GRÁFICO 02: Experiência dos graduandos em EAD nas modalidades por correspondência, por rádio ou por televisão	55
GRÁFICO 03: Outras experiências dos graduandos em EaD	55
GRÁFICO 04: Canal de conhecimento pelo qual ficou sabendo da graduação em EaD	56
GRÁFICO 05: Rotina de frequência ao polo	92
GRÁFICO 06: Frequência a palestras, eventos, biblioteca ou atendimento com o coordenador ou tutor presencial no polo	93
GRÁFICO 07: Percepção da importância de momentos presenciais com docentes e com colegas de curso	100
GRÁFICO 08: Qualidade de acesso interativo com o tutor	104
GRÁFICO 09: Percepção do incentivo do tutor às interações no AVA	108
GRÁFICO 10: Uso das ferramentas do AVA	109
GRÁFICO 11: Grau de dificuldade na utilização das ferramentas do AVA	111
GRÁFICO 12: Ferramentas do AVA conforme dificuldade na utilização	111
GRÁFICO 13: Importância atribuída a motivos da escolha pela modalidade EAD online	119
GRÁFICO 14: Fator de credibilidade das modalidades de EAD por correspondência, por rádio, por televisão e por internet, conforme percepção dos graduandos em EAD por internet	121
GRÁFICO 15: Possibilidade de migrar para modalidades presencial ou semipresencial	123
GRÁFICO 16: Autopercepção da participação na comunidade acadêmica	124
GRÁFICO 17: Percepção da importância que lhe é dada pela universidade	124
GRÁFICO 18: Percepção geral sobre a empregabilidade no mercado de trabalho	126
GRÁFICO 19: Medo geral de perder alguma oportunidade de trabalho	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Sociografia dos webestudantes entrevistado	52
QUADRO 02: Informações gerais sobre os webegressos entrevistados	59

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: percentual de citações ao serem solicitadas três palavras que viessem à mente dos entrevistados ao se falar em EaD, conforme grupos semânticos	115
TABELA 02: percentual de citações ao serem solicitadas três características que uma pessoa precisa ter ao ser estudante de EaD, conforme grupos semânticos	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACERP - Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BBC - British Broadcasting Corporation

BDQ - Banco de Questões

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CIEE - Cento de Integração Empresa-Escola

EaD - Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FCBTVE - Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa

FIEC - Federação das Indústrias do Ceará

IES - Instituição de Ensino Superior

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUB - Instituto Universal Brasileiro

LMS - Learning Management System

MEC - Ministério da Educação

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

NTIC's - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Político-pedagógico Institucional

PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação

SEB - Secretaria de Ensino Básico

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEI - Secretaria Especial de Informática

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SIA - Sistema Integrado Acadêmico

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UNESA - Universidade Estácio de Sá

UNISUAM - Centro Universitário Augusto Motta

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O DESPERTAR DO PROBLEMA	20
2. RECORTES E FUNDAMENTOS DA PESQUISA	26
2.1. O desenho da pesquisa: conceitos básicos, objetivos e hipóteses	26
2.2. O desenho metodológico: abordagem, amostragem, recorte temporal, procedimentos, técnicas e instrumentos	43
2.3. O primeiro momento da pesquisa de campo: a observação direta extensiva	48
2.4. O segundo momento da pesquisa de campo: a observação direta intensiva	58
3. A TERRA ENCANTADA E A CIBEREDUCAÇÃO: RELATOS E LEITURAS DO PESQUISADOR SOBRE O CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO	62
3.1. Sombras e lembranças na Terra Encantada: o encontro do educador com a educação a distância em três peles	62
3.2. Desvendando a Terra Encantada: uma análise dos desafios midiáticos e da interatividade frente à disjunção entre o tempo e o espaço	73
3.3. Juntos & Separados: refletindo sobre os possíveis significados de “distância” na cibereducação	81
4. O QUE DISSERAM OS WEBESTUDANTES: OS ESPAÇOS, OS LUGARES E AS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO WEBUNIVERSITÁRIO	91
4.1. O que disseram os webestudantes sobre as práticas no ciberespaço da educação	91
4.2. O que disseram os webestudantes sobre si mesmos: conhecendo a teia de significados da identidade	113
4.3. “Estudar a distância não é fácil!”: últimas considerações sobre a identidade do webestudante	127

5. O QUE DISSERAM OS WEBEGRESSOS: REVISITANDO O PASSADO A PARTIR DO PRESENTE	130
5.1. Ninguém sabe se o curso foi presencial ou a distância... Depois que se forma, diploma é diploma!	130
5.2. Não tinha contato com minha turma, somente com o pessoal da fila!	135
5.3. Revisitando suas próprias palavras: o reencontro com o que foi dito	140
5.4. O que permanece na identidade	151
6. A GUERRA DOS DIPLOMAS E A ESTIGMATIZAÇÃO DA EAD: CONHECENDO OS SIGNIFICADOS HISTÓRICOS E OS ENTRAVES SOCIAIS AO DIPLOMA EM EAD	154
6.1. Reflexões sobre a importância simbólica do diploma de nível superior no Brasil	154
6.2. O papel histórico do Estado brasileiro para a estigmatização do Diploma em EaD	159
6.3. As Batalhas do Mercado: entre compradores e produtores de diplomas, o sistema educacional “tripartido” brasileiro	171
6.4. Últimas considerações sobre a Guerra dos Diplomas: o que defendem?	179
7. A IDENTIDADE DO WEBUNIVERSITÁRIO NO CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	187
7.1. A identidade-eu do webuniversitário: concepções, práticas e os efeitos da guerra	187
7.2. O lugar, o não lugar, a memória e os monumentos na construção da identidade do webuniversitário	193
7.3. Últimas considerações	200
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICE A - Questionário de observação extensiva dos graduandos em EAD	207
ANEXO A – Reflexões sobre o futuro da educação superior no Brasil	215

1. INTRODUÇÃO: O DESPERTAR DO PROBLEMA

Era uma tarde quente de abril de 1994. A aula de introdução à antropologia já havia terminado há horas, mas continuávamos reunidos à sombra de algumas árvores, sentados em torno da mestre e de várias garrafas que se esgotavam enquanto novas pautas surgiam. No bar, as conversas geralmente concomitantes e às vezes concêntricas, ora acadêmicas, ora diversas, sem qualquer prenúncio de fim, revelavam que a sala de aula não bastava.

Estávamos todos ali. E apesar de sermos uma turma do primeiro período, com apenas dois meses de aula, já havia casais de namorados, grupos de estudo e outras relações sociais constituídas. Comumente nos encontrávamos nos corredores ou no bosque da faculdade para tergiversar sobre o estranho e morto centro acadêmico, sobre a biblioteca empoeirada e em reforma, sobre o charme do professor de filosofia, sobre as “loucuras” do professor de economia marxiana marxista, sobre a pouca paciência de certos servidores, sobre o recente plano real, sobre a comida da cantina, sobre Marisa Monte, Chico Buarque ou Caetano Veloso... E não bastando o espaço típico da universidade, agregamos a esse outros lugares, como os bares e as praças da Gentilândia, bairro universitário da capital cearense.

Naquele momento, enquanto observava um casal de amigos conversando tranquilamente, e tentava me concentrar nos relatos pessoais de nossa professora sobre sua experiência materna, abstrai-me da comunidade e arrematado de emoções, percebi que aquele era o “meu lugar”. Tinha prestado vestibular para três universidades, em dois cursos distintos: Direito e Ciências Sociais. Abdi quei da vaga de Direito na UNIFOR porque tinha dúvidas quanto a minha capacidade de exercer a profissão jurídica. A opção pelas Ciências Sociais foi uma alternativa por ser uma área de encantadora erudição; se por ventura houvesse desencantamento, restar-me-ia a volta ao Direito ou a fuga à Psicologia. Todavia, naquele momento, as dúvidas residuais se calaram: estava em casa. Sim, tornar-me-ia um sociólogo!

Ao chegar em casa, já no final da tarde, parei diante de minha biblioteca pessoal e contemplei meus poucos e primeiros livros: “A ideologia alemã”, “Economia e sociedade”, “As regras do método sociológico” e um punhado de textos xerocados. Vi ali o início de uma vida, pois não mais me via fora daquele lugar. Tratava-se de um espaço cheio, pleno: professores das mais diversas ideologias, experiências e conhecimentos; colegas de sala, amigos para a vida, jovens aspirantes ao conhecimento científico e à militância política. Neles, o tempo passado e

o tempo futuro se fundiam no tempo presente. Tempo que muda e redefine as identidades. Tempo vivido nos mais diversos lugares: sala de aula, biblioteca, auditório, casa, rua, bar, praça, bosque, corredor... Lugares com memória. O tempo e o espaço são fatores determinantes, nexos causais de qualquer identidade.

A identidade de uma comunidade científica se confunde com a identidade da própria ciência. Max Weber (1993), em “A ciência como vocação” afirma que na construção da ciência há importantes elementos não-rationais intersubjetivamente compartilhados: elos emocionais constitutivos da comunidade científica tais como a concorrência em prol do discurso oficial da verdade, o sucesso profissional ou o papel da intuição no trabalho, são todos elementos essenciais a afirmação de uma ciência frente às demais. Corroborando sua perspectiva, reforça Pierre Bourdieu (2000) em “O poder simbólico”, na discussão relativa aos campos dos saberes científicos, que o espaço da ciência não se limita ao conhecimento produzido, mas também a como ele é produzido, por quem, para quem, quando e para quais horizontes de tempo e espaço ele é produzido.

Percebo hoje que a opção pela sociologia não se deu apenas de um encantamento erudito por cientistas distantes, de uma Europa do século XIX que não conheci além dos livros. A encantadora erudição foi somada a uma comunidade, com tempo e espaço demarcados e fluidos. E a identificação com estas categorias, exerceu exponencial poder emocional. **Compreendo que meu sentimento de pertencimento a esta comunidade científica de sociólogos é resultante de todas as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo e dos diversos espaços compartilhados coletiva ou intersubjetivamente.** De um modo comum, afirmamos que somos fruto de tudo aquilo que vivemos, onde vivemos e quando vivemos; de tudo aquilo que “experenciamos”: esta é base da discussão sobre identidade.

Decorridos 18 anos daquela tarde de abril, já em 2012, me vi em frente ao *notebook*, fazendo uma nova graduação, na modalidade de “Educação a Distância”. Esta “graduação virtual” surgiu como uma estratégia de aproximação ao novo campo de educação ao qual estou profissionalmente ligado¹: em 2013, assumi a coordenação do núcleo de educação a distância da unidade Via Corvvs, do Centro Universitário Estácio do Ceará. Parti do suposto de que uma vez aluno eu poderia ter acesso singular a todos os ambientes virtuais e perceber o olhar do

¹ Sou graduado e mestre em Sociologia, com doutorado em andamento, professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará desde 2010, e professor adjunto do Centro Universitário Estácio do Ceará de 2001 a 2016, onde também atuei como tutor-presencial do curso de História.

“cliente”, do educando, para melhor atender suas necessidades enquanto coordenador. Todavia, uma vez “do outro lado do balcão”, percebi-me mergulhado sob uma nova perspectiva nesse “mundo novo”: as aulas estavam disponíveis 24 horas para mim, todos os dias da semana, e poderia fazer tantos acessos quanto minha “banda larga” permitisse. **Fisicamente, estou em casa; virtualmente, estou na universidade.** Estava em dois lugares ao mesmo tempo.

Não precisava estar numa sala de aula, em horário rotineiramente estabelecido. Não precisava me deslocar até a faculdade para ter acesso às aulas: diversamente, acessava uma *homepage*, digitava minha matrícula e senha, entrava na plataforma de *webaula*, selecionava a disciplina, selecionava uma das dez aulas, todas divididas em três partes: a aula *on-line*, a aula teletransmitida (gravação em estúdio com o professor) e o registro de participação; assistida e registrada a aula, acessava o **fórum**, onde o debate proposto pelo professor ocorria em formato de rede social, no qual os alunos postavam suas participações e comentavam as participações dos demais colegas. Assim, ia à sala de aula a qualquer tempo; poderia chegar de qualquer lugar e estar em qualquer lugar. **Tempo e espaço ganhavam fluidez**, ou nos dizeres de Zygmunt Bauman (2001), “liquidez”.

No ícone **colegas on-line** conseguia visualizar os demais “universitários à distância”. Esta “visualização” consistia em caixas de email, que me sinalizavam se aquele colega, bem como o “professor à distância”, estava *on* ou *off* na plataforma. Eram, aproximadamente, setenta colegas dos mais diferentes polos dispersos por todo o território nacional. Todavia, não estava cercado somente por meus colegas de curso. A cada disciplina, novos colegas, com algumas poucas interseções. Isto se dava pelo fato de que uma mesma disciplina ofertada em diversos cursos, como “Análise textual”, por exemplo, teria uma importante multiplicidade de colegas: contadores, designs de moda, engenheiros de produção, gestores de recursos humanos etc. O contínuo fluxo de novas pessoas, novos e desconhecidos colegas, setenta diferentes pessoas em cada uma das seis disciplinas me impunham o convívio com aproximadamente quatrocentos e vinte colegas a cada semestre. **Assim, a impessoalidade vigorava: não conhecia ninguém.**

Meus professores são mestres ou doutores cujos currículos estão disponíveis na **Plataforma Lattes**. A grande maioria “dá expediente” em uma sede na região da Barra, no Rio de Janeiro, em unidade com aproximadamente 1000 professores; outra parte deles está situada em Salvador ou em Fortaleza. Nunca os vi pessoalmente. E muito provavelmente, nunca os

verei, pois eles não visitam os polos espalhados pelo Brasil. Nossas interações são estritamente pelos **fóruns**, ou eventualmente, pela **central de mensagens**, quando os questiono particularmente sobre algum elemento presente na prova, sobre questões objetivas ou dissertativas, feita num **laboratório do meu polo**, em dia e horário que eu agendei eletronicamente, ou sobre minhas participações nos fóruns de discussão.

E minha biblioteca? Ampla, vasta, constituída por livros físicos que posso encontrar na biblioteca do Polo, ou por uma base de títulos de livros ou de periódicos que ficam disponibilizados em meu ambiente virtual. Posso lê-los, marcar anotações e fazer alguns *downloads*. Um mundo de facilidades se apresentava diante de meus olhos, em alguns cliques de *mouse*.

Às duas da manhã, enquanto assistia a uma das aulas teletransmitidas, recordei-me daquela tarde decisiva, em uma mesa de bar, para a construção do sentimento de pertencimento à Sociologia. Senti falta dos colegas, das infinitas e possíveis conversações informais que formataram minha percepção de sociólogo; das conversações aparentemente estéreis, desconexas, mas que forjariam conteúdos interdisciplinares fundamentais. Também senti falta das interações com meus professores, os quais se permitiam na sala, no corredor ou no bar, a “viagens” que ultrapassavam os conteúdos programáticos meticulosamente estabelecidos às exigências do MEC.

Estava sentido os impactos desse novo mundo de educação a distância através de tecnologias de informação e comunicação a partir da estratégia de redes sociais. Não se tratavam somente redes de interações sociais para entretenimento como as da *Second Life*, do *Orkut* ou do *Facebook*: as redes estão presentes na escola ou na universidade com a proposta de construir complexos ambientes virtuais de aprendizagem fundamentados na interatividade. Ambientes esses que estão presentes também nos tradicionais ambientes acadêmicos, agora chamados de cursos “presenciais”, em contraste com esse novo lugar: disciplinas *on-line*, cursos *on-line*, graduações ou pós-graduações inteiramente *on-line*

Questionei-me do sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica por parte desses neófilos: o que é universidade para os alunos “a distância”? Como eles se percebem nesse novo e virtual lugar de formação acadêmica? Em que eles se diferenciam comparativamente aos colegas ambientados presencialmente? De fato, diferenciam-se? Trata-se de uma universidade (presencial) contraposta a uma não universidade, ou de uma nova perspectiva de

universidade? Como se dão o ensino, a pesquisa e a extensão e de que modo eles são apropriados pela comunidade acadêmica? Qual é a dimensão social desse objeto?

Foram a partir de alguns desses questionamentos que vi um problema sociológico, dele nascendo a proposta desta tese de doutoramento: **compreender a identidade social dos alunos em Educação Superior a Distância, a partir das relações construídas no espaço acadêmico virtual**. Indago, portanto, do sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica por parte do alunado, das angústias às convicções, como pré-texto para pensar as subculturas dos cursos superiores virtuais, a partir desse que é um dos mais importantes atores sociais², para os quais se destinam os discursos e as ações que fundamentam a expansão da EaD no Ensino Superior do Brasil.

Em 2013 apresentei esta proposta ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará no processo seletivo para a turma de doutorado de 2014 e obtive aprovação. Em 13 de dezembro de 2016, a tese foi qualificada. Agora, submeto-a à aprovação final.

O texto dessa tese foi distribuído em sete capítulos, sendo o primeiro essa introdução. No capítulo segundo, intitulado “Recortes e fundamentos da pesquisa” são expostas as opções metodológicas da pesquisa, tais como a apresentação de objetivos e conceitos norteadores, as técnicas e procedimentos adotados, importantes desafios da pesquisa e alguns resultados.

Com a finalidade de trazer o leitor ao universo pesquisado, resolvi começar a exposição da pesquisa a partir da autoetnografia com o terceiro capítulo intitulado “A Terra Encantada e a cibereducação: relatos e leituras do pesquisador sobre o ciberespaço da educação”. Nesse capítulo apresento algumas lembranças de minha memória, seja na pele de gestor, na pele de aluno ou na pele de professor de EaD, e convido o leitor a conhecer a literatura que apresenta e defende a Educação a Distância e a literatura que expõe os desafios midiáticos da comunicação e da cultura. Afinal, do que trata a educação senão cultura? Destarte, pretendo munir o leitor com as ferramentas conceituais para que possa compreender a visão de mundo e as falas dos sujeitos da pesquisa.

² A estrutura típica em EAD, de um modo geral, é composta das áreas: a) acadêmica (Coordenadores de cursos, conteudistas, tutores *on-line* e tutores *off-line* ou presenciais); b) produção (Estúdio; *webdesigners* institucionais e tradutores de libras); c) administrativa (gestores de polos, secretaria de alunos (atendimento presencial), biblioteca *on-line* e *off-line*, e *backoffice* (atendimento remoto); e d) tecnologia de informação – TI (gestão de redes, gestão de TI e laboratórios).

No quarto capítulo, intitulado “O que disseram os webestudantes: os espaços, os lugares e as práticas para a construção da identidade do webuniversitário”, exponho os usos dos espaços e dos lugares físicos ou virtuais de nosso estudante na educação a distância. Pretendo mostrar ao leitor como são esses espaços e lugares a partir do olhar do sujeito, para que possamos compreender aquilo que ele chama de universidade. Busco ainda mostrar quais os significados que ele estabelece para a construção da teia que compõe sua identidade: o que os motiva, como se percebem, o que pensam sobre a EaD, o que pensam sobre seu diploma, o que pensam sobre o seu lugar na comunidade acadêmica e no mercado.

No quinto capítulo, intitulado “O que disseram os webegressos: revisitando o passado a partir do presente”, convido o leitor a ouvir os mesmos entrevistados, desta vez não mais como estudantes, mas como egressos, com a finalidade de perceber como a memória reconstrói os discursos do que é ser um webestudante e do que é essa universidade virtual, fora dela. Os entrevistados foram convidados a rever os próprios questionários, as próprias respostas dadas na primeira fase da pesquisa. Ao reconstruir a memória, é possível refletir sobre a identidade construída.

No sexto capítulo, intitulado “A Guerra dos Diplomas e a estigmatização da EaD: conhecendo os significados históricos e os entraves sociais ao diploma em EaD”, proponho um esforço teórico para que possamos compreender o cenário de construção do estigma em torno da EaD, como os atores dessa guerra atuam: as instituições formadoras da força de trabalho certificada, os compradores da força de trabalho certificada, os representantes da força de trabalho e o poder público, ou seja, entre produtores, compradores, defensores e reguladores de diplomas.

O sétimo e último capítulo, intitulado “A identidade do webuniversitário no ciberespaço da Educação a Distância”, é um balanço final da pesquisa e a identificação de algumas importantes lacunas. Nele exponho as sínteses dos processos constitutivos da identidade do sujeito da pesquisa e as conclusões a que cheguei.

2. RECORTES E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

2.1 O desenho da pesquisa: conceitos básicos, objetivos e hipóteses

O primeiro ponto ao se pensar em uma pesquisa é o recorte do objeto, cujo processo tem início na escolha do tema, passa pela definição do arcabouço teórico e culmina nos objetivos e nas hipóteses a serem perseguidas. Tomo a sociologia da educação como pano de fundo, cujo palco é a modalidade da educação a distância no ensino superior brasileiro, ao passo que a discussão sobre a apropriação do espaço virtual e de seus lugares por parte do educando (ator social escolhido arbitrariamente pelo pesquisador) é o cenário no qual se vislumbra a peça, objeto desta pesquisa: a identidade do “**webuniversitário**”, ou seja, do universitário que teve a formação superior não em qualquer uma das modalidade da Educação a Distância, mas da modalidade on-line. A terminologia não existe no meio acadêmico. Destarte, proponho utilizá-la.

Denomino por “**webestudante**” aquele que estuda em rede, e nominarei por “**webingresso**” aquele que teve uma formação superior em “**cibereducação**”, termo que será adequadamente tratado no quarto capítulo. Optei pela prefixo *web* (teia) por representar as **múltiplas conexões** que se estabelece entre os espaços virtuais e os espaços presenciais da “**cibereducação**”. Por sua vez, o termo *ciber* (aportuguesamento de *cyber*) é um diminutivo de *cybernetic*, empregado para referir-se a um espaço, lugar ou coisa com importante convergência das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), marcadamente dominado por computadores. As NTICs também serão oportunamente apresentadas.

Ao nominar por “webuniversitário”, **eu começo o processo de identificação**. Bourdieu (2000), em sua primeira síntese sobre os sistemas simbólicos, ao pensá-los como estruturas estruturantes da realidade, observa que os símbolos produzem a realidade. Assim, ao arbitrar um significado, um nome à coisa, ela passa a compor a teia de significados que constitui a realidade e por ela é identificado, encontrado. Cabe analisar na pesquisa se “a coisa por mim arbitrariamente nominada” corresponde ao arbítrio e pode por ele ser identificado.

Falar de identidade e não fazer referência a Stuart Hall (2015) é um tabu na sociologia! Para ele, a **identidade** não é uma “coisa acabada” mas um “processo em andamento”, ou seja, identidade é **identificação**. Esse processo, todavia, é incerto, contraditório e muitas das vezes, caótico, refletindo a sociedade globalizada ou pós-moderna. Sua obra é referência na

discussão identitária ao demonstrar que “o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi desconcentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno”. (HALL, 2015, p.28).

[...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos “eus” divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude. (HALL, 2015, p. 24-5, grifos no original).

Não obstante, insisto pensar que **identidade e identificação** devem ser tratados aqui como conceitos distintos, para que não sejam confundidos, embora estejam ligados, como afirma Stuart Hall. A trajetória de qualquer indivíduo ao longo de sua existência pauta-se na busca dessa “completude”, desse “preenchimento” de que falam os psicanalistas como Lacan ou Freud, citados por Hall. Nessa trajetória, a partir de parâmetros socialmente criados ou pelo que imagina que os outros percebem dele, **o indivíduo identifica-se com o que ele perceber de si**. Assim, não bastaria ter pele negra para se perceber negro; para ser negro em sua “completude”, carece-se da dimensão subjetiva de “perceber-se negro”, de auto identificar-se, como apontam os psicanalistas. Por outro lado, não se ignora a dimensão objetiva da cor da pele nos arbítrios identitários conferidos ou negados pela sociedade, que se dão à revelia ou desconhecimento do indivíduo identificado: para ser negro não basta se perceber negro, deve-se também ser percebido como negro. **A identificação não é um processo unilateral do indivíduo para a sociedade, mas bilateral: o nós identifica o eu e o eu se identifica no nós**. Sentir-se negro ou preto, identificar-se como negro ou preto, mas ter a pele não preta é suficiente para que a coletividade, inclusive o movimento negro, negue, peremptoriamente, a identificação negra auto percebida pelo indivíduo de pele não preta. Os conflitos em torno das cotas raciais é um capítulo muito interessante das discussões identitárias por não ser facilmente aceito a auto declaração como prova inequívoca da negritude de um indivíduo: instituições públicas federais estão submetidas à Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que impõe a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos ou empregos, mas a lei silencia quanto a como a “negritude” do candidato será avaliada, constatada ou observada, criando desafios às comissões avaliadoras para a aplicação do parágrafo único do art 2º, que autoriza a eliminação do candidato ou anulação de sua admissão caso se constate “hipótese de declaração

falsa”. Sentir-se preto e ser preto não são, de fato, a mesma coisa, assim como ser deficiente físico ou mental não se baseia somente na consciência que o indivíduo tenha de sua condição, na sua auto identificação do eu perante o nós, pois o nós pode interferir decisivamente no processo de identificação.

Alguns poderão afirmar que a identificação poderia ser tacitamente cerceada por elementos objetivos: lógico que para a pessoa ser identificada como cega ela deve ser cega, do contrário, trata-se de uma simulação, de uma atuação, de um “falseamento identitário” (GOFFMAN, 2011). Mas esse cerceamento social pode ser também de caráter subjetivo, como por exemplo, o que se dá na a orientação sexual: sou gay ou estou gay? Se você aceita a afirmativa “sou gay”, você aceita que há um parâmetro de “permanência” nessa “identificação”; se você aceita a afirmativa “estou gay”, você acredita ou abre campo argumentativo para a fundamentação da possível “cura gay”, pois a homossexualidade seria uma construção subjetiva identitária que poderia ser mudada com um novo processo de identificação; assim, “estar gay” seria uma “identidade provisória” (AUGÉ, 1994). Claro que estou forçando e reduzindo a discussão de Hall para evidenciar que **identificação não é sinônimo mas elemento da identidade** e que, conceitualmente, se distinguem. E isso evidenciou-se quando, após as discussões com a banca da defesa desta tese, os avaliadores afirmaram ao final: pronto, você é doutor!

“Você é doutor!” não me parece um simples processo de identificação. Não estou doutor porque me sinto doutor – aliás, ainda não me sinto doutor. Talvez até me sinta doutor depois que receber o diploma – objetivamente ele me evidenciará uma identidade permanente. Talvez, depois que todos os colegas souberem que sou doutor e me comecem a chamar de doutor, mesmo que jocosamente, me sentirei doutor, pois internalizarei subjetivamente minha situação identitária (processo de auto identificação). Talvez perceba minha condição identitária quando estiver disputando vagas em concurso público, ou no mercado de trabalho, ou solicitando bolsas ou outros custeios, nos quais os “títulos” são relevantes como diferenciadores sociais. Sou doutor porque a Academia me conferiu um título, um diploma, um objeto que me preenche com sentidos, mas que me permite ser identificado pela sociedade. Sou doutor mesmo que os outros não saibam de minha condição, porque o diploma é inequívoco, objetivo, exterior, outorgado pelo Estado. E serei doutor enquanto ou onde o diploma for válido. Da mesma forma, sou presidiário ou ex-presidiário, pai ou prostituta, não por auto identificações derivadas da autonomia ou vontade do indivíduo, mas porque essas identidades sociais permitem, objetivamente, a identificação dos indivíduos por parte da coletividade, mesmo à revelia do indivíduo,

como ocorre com o **estigma**, “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, p.4), por ele denominada por “identidade deteriorada”.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: **um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.** Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais. (GOFFMAN, 2004, p. 7-8; grifo meu).

Um catedrático mestre certa vez falou: “Não existe esse negócio de identidade... identidade é coisa de polícia!”. Sim, de fato, é coisa de polícia, é coisa de estado, é coisa de sociedade, pois **a identidade é peça fundamental para o controle social.** Refletir sobre a identidade é refletir sobre o que somos, sobre o que nos propusemos ser ou sobre o que dizem que somos. Somos seres que ocupam lugares e papéis na sociedade, permanentes ou provisórios. Nesse sentido, somos percebidos e nominados a partir do que encenamos perante si e perante os demais, conscientes ou não da encenação, seja ela voluntária ou arbitrariamente imposta. E é com base nesta encenação que o outro corresponde; e quando há reciprocidade, há relação, há sociedade. A identidade não é um simples número de CPF, ou de RG, ou de matrícula, para que o indivíduo seja encontrado, para que o indivíduo seja “pinçado da multidão” – como afirmava esse mestre. **A identidade é uma teia de encenações, das quais nem sempre o ator tem consciência.** Trata-se de um complexo jogo de múltiplas encenações entre o eu e o nós, pois o indivíduo é filho, é marido, é amante, é professor, é cidadão, é contribuinte, é transeunte, é transgênero etc.; um único indivíduo encena incontáveis papéis, alguns complementares, outros antagônicos; alguns papéis visam expor o indivíduo, propor o que ele é, outros papéis são encenados para ocultar o indivíduo, para mascarar sob rótulos suas intenções ou suas verdades que não podem, não devem ou não precisam ser ditas: há falseamentos de identidade.

Goffman (2011), ao refletir sobre as encenações sociais, afirma: o indivíduo é um ator cuja máscara ou personagem é sua fachada; sua fachada é composta pela “aparência” e pela “maneira” que estimula a percepção do outro, da plateia, para que esta perceba o que deve ser

percebido ou o quer que seja percebido; ele atua para si e para a plateia em um cenário, que reforça e confirma sua fachada. Esta encenação é fundamental para que o outro possa saber com quem está interagindo e como deve (co)responder. Neste sentido, a identificação não se reduz somente a um rótulo social, mas projeções essenciais que permitem o funcionamento da sociedade. A identidade-eu se define na exigência ou na expectativa do outro.

[...] Presume-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas. Mais importante, talvez, é o fato de que no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A plateia constitui um terceiro elemento da correlação, elemento que é essencial, e que entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá. Na vida real os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia. (GOFFMAN, 2011, p. 9).

O falseamento ou o colapso da identidade, pode impactar ou inviabilizar as relações sociais: de um lado, o indivíduo espera ser tratado adequadamente ao que ele é; de outro, os outros esperam que ele corresponda ao que ele encena ser. Portanto, ao encenar um vilão, o indivíduo não é um mocinho; ao ser um médico, deverá se comportar como um médico e não como um leigo: deverá manifestar suas maneiras, exibir o domínio ou o controle dos procedimentos e dos saberes. Em algumas encenações, a fachada exige também coerência com a aparência, manifestada em uniformes, objetos, linguagens corporais etc. Surfistas, skatistas, umbandistas, médicos ou advogados possuem traços culturais tipificadores que reforçam a identificação, como a prancha, o skate, a praia, as roupas brancas ou os ternos bem cortados³. Ao se definir, o indivíduo não poderá afastar-se daquilo que encena, correndo o risco de não ser correspondido, aceito ou percebido – salvo se for esta sua intenção, sobretudo quando busca fugir dos estigmas, dos estereótipos ou rótulos negativos, também processos identificatórios.

Em contraponto, as encenações podem ser feitas também com base nos rótulos negativos. Goffman (2011, p.45) analisa casos em que indivíduos se passavam por marginalizados, por exemplo, para serem beneficiados por políticas públicas ou para a obtenção de outras vantagens. Os “falsos” mendigos de rua em meio aos miseráveis reais, encenam em faróis ou em esquinas uma pobreza quase real, às vezes carregando em seus braços crianças que não são

³ [...] A sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio há um segundo, ou seja, de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. [...] Implicitamente renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser e, portanto, abre mão do tratamento adequado a tais pessoas. Os outros descobrem, então, que o indivíduo os informou a respeito do que é e do que eles *devem* entender por “é”. (GOFFMAN, 2011, p. 21-2, grifos do autor).

suas, mas arrendadas e distribuídas a outros falsos mendigos. Não interessa ao dono de um ferro-velho, por exemplo, que o público em geral perceba o elevado valor financeiro de seu “ferro-velho”; nem interessa a ele aparentar riqueza, pois sua simplicidade e “pobreza” são fundamentais para que ele obtenha um bom preço na hora de comprar o “ferro-velho sem valor”. Aparentar ser o que não se é, é também um recurso que permite compreender a relevância das identidades para a sociedade.

Posto isso, tomo **identidade como encenação, seja para afirmar ou falsear o eu perante o nós, permitindo ou desafiando a identificação do eu pelo nós ou a identificação do eu com o nós**. E, nesse sentido, duas perguntas centrais podem ser estabelecidas para a discussão central desta tese, que embora entrelaçadas, podem ser pensadas de modo distinto: sendo a primeira “há identidade?” e a segunda “há identificação?” Se o que está sendo encenado é a identidade, sendo ela identificada ou não pelo sujeito ou pelo público que o observa, a construção do personagem se dá também no espaço no qual ele se apresenta: o cenário. **Portanto, a identidade é uma encenação em determinado cenário, ou seja, em determinado espaço**. E na educação a distância esse cenário se constitui não apenas de espaços materializados, os quais poderiam estar facilmente relacionados ao polo, mas essencialmente de espaços não materializados. A “distância” tipificadora dessa educação é espacial e, sobretudo, de mediação tecnológica, portanto, um outro lugar, marcado historicamente por estigmas e por lutas territoriais. Como coordenador de um polo de educação a distância, presenciei muitos alunos indagarem com certo receio, se o termo “a distância” surgiria em seus diplomas ou em seus históricos, pois não se sentiam confortáveis em dizer que “conseguiram um diploma pela EAD”. Trata-se aqui de uma condição análoga aos “*outsiders*”, nos termos pensados por Norbert Elias e John Scotson em “Os estabelecidos e os *outsiders*”?

Importa então os conceitos de “**lugares**” e de “**não lugares**” da “**supermodernidade**” de Marc Augé (1994), segundo o qual o mundo atual é também caracterizado por excessos de “não lugares”, ou seja, espaços sociais fragmentados de “**identidades provisórias**”, ou seja, descomprometidas de uma memória, de uma história: no não lugar “não sou”, mas “estou” em movimento. Os homens não criam nesse espaço uma “**identidade permanente**”, pois não há apropriação permanente do sentimento de pertencimento, isto porque a identidade do não lugar é criada em torno de um “homem médio”, idealizado, aos quais os “homens reais” são tacitamente enquadrados como **usuários**.

A relação com o não lugar é, geralmente, de consumo, mediada pela impessoalidade formal dos contratos verbais ou não verbais, públicos ou particulares. As práticas do não lugar produzem “**identidades provisórias**”: o indivíduo é aquilo que ele faz, como é o caso do chofer, ou do papel que ele interpreta, como ocorre com o passageiro. “Assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não lugares criam tensão solitária” (AUGÉ, 1994, p. 87). A frase do escritor inglês Samuel Jhonson do séc. XVIII, que tornou-se um ditado popular, permite compreender o poder social sobre o indivíduo: “só há duas coisas certas nesta vida: a morte e os impostos”. O ditado trata de forma tácita da finitude do indivíduo e de suas obrigações perante a sociedade, expressadas na imposição dos impostos do poder público. Porém, no não lugar as pessoas gozam da “sensação de *duty-free*”, do consumo sem impostos, sem compromissos. Logo, **o não lugar é espaço do anonimato, pois as identidades são reassumidas no controle alfandegário.**

[...] Enquanto a identidade de uns e outros é que constituía o ‘lugar antropológico’, por meio das conviências da linguagem, dos sinais da paisagem, das regras não formuladas do bem-viver, é o não lugar que cria a identidade partilhada dos passageiros, da clientela ou dos motoristas ‘domingueiros’. Sem dúvida, mesmo, o relativo anonimato que diz respeito a cada identidade provisória pode ser sentido como uma libertação por aqueles que, por um tempo, não tem mais que manter seu nível, ficar no seu lugar, cuidar da aparência. *Duty-free*: apenas declinada sua identidade pessoal (a do passaporte ou da carteira de identidade), o passageiro de um voo próximo se atira no espaço ‘livre de taxas’, liberado ele mesmo do peso das bagagens e das cargas do cotidiano [...]. O passageiro dos não lugares só reencontra sua identidade no controle da alfândega, no pedágio ou na caixa registradora. Esperando, obedece ao mesmo código que os outros, registra as mesmas mensagens, responde às mesmas solicitações. O espaço do não lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude.” (AUGÉ, 1994, p.93, grifos do autor).

É importante esclarecer o significado do termo “**permanente**”: aquilo que permanece no tempo, que dura, que revela estabilidade, constância, continuidade ou frequência. Falar de identidade permanente são significa, necessariamente, que a identidade não muda. Identidades permanentes caracterizam-se por estabelecerem padrões de vínculos contínuos, ao passo que identidades provisórias são eventuais, fortuitas, momentâneas. Ser pai, ser filho, ser estudante ou ser professor supõem vínculos sociais que tendem a “aprisionar” o indivíduo em determinado tempo ou espaço social: posso deixar de ser professor quando mudo de profissão e assumo outra identidade profissional, mas dificilmente deixo de ser pai, mesmo quando meu único filho venha a morrer – filho torna-se órfão quando o pai morre, mas não há termo identitário para representar alguém cujo filho morreu. Diversamente, ser turista ou passageiro constituem exemplos de identidades provisórias, pois seus vínculos identitários são a brevidade e não constância. Afirmar que alguém é “um turista” em um sentido permanente, por exemplo, implica eleger características dessa identidade provisória para caracterizar conotativamente,

metaforicamente, um indivíduo em sua singularidade: “Fulano é um turista!”, provavelmente significa que o indivíduo raramente está ali, que não se pode contar com ele.

“[...] o dispositivo espacial é, ao mesmo tempo, o que exprime a identidade do grupo (as origens do grupo são, muitas vezes, diversas, mas é a identidade do lugar que o funda, congrega e une) e o que o grupo deve defender contra as ameaças externas e internas para que a linguagem da identidade conserve um sentido”. (AUGÉ, 1994, p.45).

É no espaço que a identidade nós ou identidade eu são construídas e defendidas diante das forças externas do tempo ou da vontade de outros; o espaço, por sua vez, se faz a partir das práticas: é no espaço que as identidades são construídas. Portanto, identidade trata-se de encenação entre o eu e o nós a partir de um espaço. E o ciberespaço da cibereducação é constituído marcadamente de dois lugares, que são em si mesmos micro espaços: o **Polo** e o **AVA**. Afinal, tratam-se realmente de lugares ou de não lugares? Porque uma vez pensado como lugar, a representação construída pretende-se uma “**identidade permanente**”, portanto, será defendida pelo ator social diante do público para quem ele encena: sua fala buscará convencer o ouvinte da veracidade de sua personagem, pois a existência do ator depende do convencimento do público de que sua encenação é real. Por outro lado, sendo um não lugar, a representação construída se revelará uma “**identidade provisória**”, pois o passageiro não o é mas está enquanto transita.

Augé (1994) fala ainda de **identidade partilhada pelo conjunto de um grupo**: características ou condições em comum produzem essa identificação coletiva⁴. Pautados na teoria weberiana, é possível compreender que a identidade partilhada pode ocorrer tanto em **relações sociais permanentes**, a exemplo entre os indivíduos da mesma nacionalidade; como também pode ocorrer em **relações sociais provisórias**, estabelecidas entre os passageiros de um mesmo voo, por exemplo; as identidades partilhadas também podem correr tanto em relações sociais entre indivíduos que se conheçam como por uma massa de desconhecidos. Ao

⁴ Augé (1994) não fala apenas de uma identidade-nós ou de uma identidade-eu, mas de várias relações identitárias, sendo as primeiras internas ao grupo: a “**identidade partilhada**” por todo o grupo, que eu cito como exemplo a nacionalidade; a “**identidade particular**” de grupos ou de indivíduos em relação as demais, para a qual é possível pensar as comunidades religiosas, as classes sociais ou as “tribos urbanas”, como surfistas, skatistas etc. ou a identidade do rei (particular) e seus súditos; e a “**identidade singular**”, seja individual ou de um grupo de indivíduos que se diferem completamente do grupo. E por fim, ao refletir sobre os estudos de Mauss relativos aos melanésios, Augé (1994) fala também de uma “**identidade relativa**”, ao pensar o reconhecimento pelo outro, do mundo exterior (fora do grupo), a partir de relações instituídas entre as diversas sociedades: é a identidade que construímos sob nosso ponto de vista de quem seja o outro a partir das relações que estabelecemos com ele, seja interagindo ou apenas observando (como o fazem também os cientistas sociais), de quem seja, por exemplo, o americano, ou de quem seja o francês, ou de quem seja o muçulmano, ou de quem seja o macumbeiro etc.

analisar o conceito de ação social, Weber (1994, p. 13-4) afirma que a ação “orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro [...]. Os ‘outros’ podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade de pessoas completamente desconhecidas [...]” e, uma vez estabelecida uma resposta a ação iniciada pelo sujeito, ocorre relações. “Uma relação social pode ter um caráter inteiramente transitório, bem como implicar permanência, isto é, que exista a probabilidade da *repetição* contínua de um comportamento correspondente ao sentido [...]” (WEBER, 1994, p. 17, grifos do autor).

O webuniversitário se percebe universitário? Se percebe estudante de uma webuniversidade? Ele partilha desse lugar? Ou ele se percebe como um “turista”, alguém que está numa fila de lotérica para pagar uma conta? Ele se sente num lugar ou em um não lugar? Esta tênue linha que separa a identidade do lugar e a identidade do não lugar será respondida após duas compreensões: a) se há discurso de defesa da representação das práticas e b) se há, nesta defesa, uma memória construída sobre as práticas, referendada seja nas lembranças ou nos monumentos.

Falar de **cibereducação** é falar de um espaço social, permeado por lugares e não lugares, onde se confundem a realidade e a hiper-realidade. Assim, pensar a identidade social construída a partir desse espaço, requer pensar o nosso tempo, o mundo que “acontece veloz e excessivamente”. Se a sociedade é um “acontecer” promovido por indivíduos em atendimento a seus diversos interesses, como afirma Simmel (2006), **esse acontecer tem se tornado cada vez mais veloz e excessivo**, embora sem grandes narrativas, como afirma Marc Augé (1994), ao analisar a “supermodernidade” a partir de três conjuntos de transformações aceleradas na **percepção do tempo**, na **percepção do espaço** e na **percepção do indivíduo**

A **percepção do tempo**, outrora linear ou dominada por uma expectativa de progresso acumulativo, de uma História pretensamente universal e estrutural, na supermodernidade passa a ser dominada pela superabundância dos fatos breves, concomitantes e relativos: a História foi relativizada em uma narrativa de “tudo ao mesmo tempo, agora”, dos noticiários televisivos ou das redes sociais que bombardeiam nossos sentidos de fatos e mais fatos, de todos os lugares, a todo instante. As intensas e aceleradas interações multidualógica das NTIC’s aprofundam a **hiper-realidade** de Baudrillard (1991): o real e o hiper-real se confundem no imaginário social. Os excessos de imagens coadunam com o conceito de “**hiper-realidade**” de

Baudrillard (1991), que trata dos impactos das imagens ou “simulacros” na construção da realidade: é real aquilo que se vê e, em especial, aquilo que se vê na tv: se não foi visto, não existe ou não existiu. Por “**simulacro**” entende-se imagem cujo significado só pode ser revelado a partir de outras imagens, como ocorre com a “*Disney World*”⁵, materialização por excelência de simulacros que projetam idealizações, sejam do real ou do que se deseja real, da cultura estadunidense: o consumo, o herói, a fantasia, o mal, o futuro etc, tudo em um único lugar. O *Facebook* é um **espaço virtual de relações sociais, em grande medida, de interações sociais com simulacros**, que produz marcas na identidade-eu dos indivíduos que o vivenciam intensamente e enquanto existir esta rede social, assim como ocorreu com os usuários do extinto *Orkut*, os indivíduos poderão recordar de suas práticas afirmando quantos amigos conheceram nesse lugar ou de quantas discussões desenvolveram.

A História foi acelerada, impactando fortemente na construção da memória: o presente se torna breve e tudo vira passado rapidamente, produzindo uma “**identidade inencontrável**”. O tempo correndo “em nossos calcanhares” embaça as fronteiras entre o tempo presente e o tempo passado, dificultando suas respectivas significações: em tempos de *selfies* (autorretratos), o que é passado e o que é presente? Olhamos nossos “testemunhos históricos”, tais como fotos, documentos ou imagens e vemos desconexos vislumbres do tempo passado mais ou menos recente: “Não mais há uma gênese, mas o deciframento de que estamos à luz do que não somos mais.” (AUGÉ, 1994, p. 29). E tudo isto se agrava pelo fato de que a longevidade trouxe consigo a coexistência de não apenas três, mas de quatro gerações⁶.

E se tudo muda o tempo todo, o que fica registrado na memória? Em grande medida somos o que lembramos, e percebemos o peso da memória na construção de nossa identidade, de nossa personalidade⁷, quando perdemos nossa capacidade de lembrar. Conforme

⁵ “A Disneylândia é um modelo perfeito de todos os tipos de simulacros confundidos. É antes de mais um jogo de ilusões e de fantasmas: os Piratas, a Fronteira, o Future World, etc. Supõe-se que este mundo imaginário constitui o êxito da operação. Mas o que atrai as multidões é sem dúvida muito mais o microcosmo social, o gozo religioso, miniaturizado da América real, dos seus constrangimentos e das suas alegrias. [...]” (BAUDRILLARD, 1991, p.20, grifos do autor).

⁶ [...] Apenas temos o tempo de envelhecer um pouco e nosso passado já vira história, nossa história individual pertence à história. As pessoas da minha idade conheceram, na infância e na adolescência, a espécie de nostalgia silenciosa dos ex-combatentes de 1914-1918: ela parecia dizer-nos que eles haviam vivido a história (e que história!), e que nós nunca compreenderíamos realmente o que isso queria dizer. Hoje, os anos recentes, os 60, os 70, e logo mais os 80, retornam à história tão depressa quanto sobrevieram dela. Estamos com a história em nossos calcanhares. [...]. (AUGÉ, 1994, p. 29).

⁷ O termo *persona*, que para os antigos equivaleria ao conceito moderno de personagem, tratava-se da máscara utilizada pelos atores para “vestir” uma representação, seja ela humana ou não. Daí também o conceito freudiano

Candau (2014)⁸, a memória exerce um papel fundamental para a construção da personalidade do indivíduo, para sua organização psíquica; ela constrói conexões entre as três instâncias psíquicas: a consciência, a pré-consciência e o inconsciente, dando ao ser uma noção de unidade, de individualidade, ao longo de sua existência. A memória produz, portanto, a base de sua identidade, pois permite que o indivíduo se perceba, se conheça, a partir de suas experiências, de suas interações, de suas frustrações ou de seus traumas, registrados nas três instâncias psíquicas.

A memória não é fixa, não é um “banco de dados” de registros fiéis aos fatos: a memória é fluida, pois ela está em constante movimento de significações. O movimento entre o que é lembrado e o que é esquecido, ocorre também em razão dos estímulos do presente ou do futuro. Os historiadores sabem que a História é sempre reescrita a cada descoberta de novos registros históricos. Esses “registros” equivalem a “novas” lembranças que pulam do inconsciente, onde se escondem memórias que foram esquecidas, para a luz da consciência. E ao trazer “novas” lembranças do passado desconhecido, seja porque haviam sido bloqueadas ou porque foram significadas como irrelevantes, estas lembranças são agora ressignificadas, alterando as representações que se tinha do passado, dando ao passado novas conexões, uma nova configuração. **O excesso fatural embaça as fronteiras entre o tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro: o tempo excessivo sobrecarrega a memória, forçando-a a refazer constantemente suas conexões, reconfigurando, neuroticamente, e produzindo, assim, o que Augé chama de “identidade inencontrável”.** O que sou eu, se continuamente estou ressignificando minhas referências temporais? Assim, perco a unidade fundamental à organização psíquica: a cada *selfie*, uma nova configuração do eu, que se desconecta dos outros *selfies*

de “personalidade”, que versa das características psicológicas constitutivas do “ego” (eu), responsáveis pela percepção, pela memória e pelas manifestações dos sentimentos e dos pensamentos (FREUD, 2010).

⁸ [...] Desde o seu primeiro tópico, Freud concede um lugar proeminente à memória na organização do psiquismo, cujas três instâncias – consciência, pré-consciência e inconsciente – são definidas em função da maior ou menor facilidade de acesso das lembranças à consciência. Seu aprofundamento posterior da questão da lembrança, observa Jean Guillaumin, “não é outra coisa que aquela da identidade pessoal através do tempo, quer dizer, a representação, ou melhor, a presença de si a si próprio”. Por um lado, a contenção de certas irrupções mnésicas é uma defesa do Ego contra a lembrança de algum acontecimento traumático, doloroso ou perigoso, resistência que pode se manifestar através de sintomas neuróticos, pelos sonhos, pelos *lapsus linguae* ou *calami* e todos os atos falhos. [...]. Por outro lado, a restauração da identidade individual (alterações psicológicas, abandono de sintomas patológicos) pode passar pela ab-reação [descarga emocional] de lembranças dolorosas ou traumáticas, previamente censuradas ou mascaradas pelas “lembranças impedidas” ou “lembranças indiferentes”. [...] De fato, a lembrança do tempo passado não é a lembrança do tempo que passa nem a lembrança do tempo que *passou* [...], observa Bachelard, “nossa alma não guardou a fiel lembrança de nossa idade nem a verdadeira medida da longa jornada ao longo dos anos: guardou, isso sim, a lembrança dos acontecimentos que colocamos como decisivos de nosso passado” [...]. A lembrança é, portanto, algo distinto do acontecimento passado: é uma imagem (*imago mundi*), mas que age sobre o acontecimento (*anima mundi*), não integrando a duração e acrescentando o futuro do passado. [...]. (CANDAU, 2014, p. 65-7, grifos do autor).

jogados na lixeira do passado. **Assim, o passado é constantemente atualizado. E sua atualização altera o presente e o futuro.**

Daí a importância do **monumento** como um ponto de apoio onde a memória pode se ancorar. Nas construções dos espaços sociais, dos lugares e dos não lugares, é fundamental falar desse último construto espacial, cuja função essencial está na memória coletiva, no reforço daquilo que deve ser lembrado por todos nós e que, por conseguinte, atrai às sombras tudo aquilo que deve ser esquecido, dando ao espaço uma linha condutora histórica que une as diferentes gerações: o **monumento**.

O monumento, como indica a etimologia latina da palavra, pretende ser a expressão tangível da permanência ou, pelo menos, da duração. É preciso haver altares aos deuses, palácios e tronos para os soberanos, para que não fiquem sujeitos às contingências temporais. Eles permitem, assim, pensar a continuidade das gerações. O que expressa bem, à sua maneira, uma das interpretações da nosologia africana tradicional que pretende que uma doença possa ser imputada à ação de um deus irado ao ver seu altar negligenciado pelo sucessor daquele que o edificara. Sem a ilusão monumental, aos olhos dos vivos, a história não passaria de uma abstração. O espaço social é repleto de monumentos não diretamente funcionais, imponentes construções de pedra ou modestos altares de terra, em relação aos quais cada indivíduo pode ter a sensação justificada de que, para a maioria, eles preexistiam a ele e a ele sobreviverão. [...]. (AUGÉ, 1994, p. 58).

O **monumento** pode ser uma construção não funcional como o Arco do Triunfo ou a *Torre Eiffel*, de Paris; podem ser representações icnográficas, como o Cristo Redentor no Rio de Janeiro ou a estátua da Liberdade em *New York*; mas podem ser também cidades inteiras, como a capital federal Brasília ou a cidade grega Atenas; ou praças, como a praça Portugal em Fortaleza ou a praça de São Pedro no Vaticano; ou prédios, como as instalações do Campo de Concentração de *Auschwitz*, transformado em “Memorial do Holocausto”. Eles reforçam a memória porque ligam o passado ao presente e porque constituem símbolos de reforço à identidade compartilhada por todo o grupo; de um lado, **expressam o que precisa ser lembrado ou que não pode ser esquecido**; de outro lado, nos impõe a reflexão dos perigos humanos dos quais precisamos nos afastar ou dos valores que herdamos e devemos manter: **expressam o que somos ou o que não queremos ser**. O espaço tem memória, e o monumento é um reforço de materialidade ou de objetividade da memória para que ela permaneça viva no consciente ou no inconsciente coletivo.

Para a compreensão o conceito de **monumento**, precisamos reforçar a distinção entre o conceito de “espaço” e conceito de “lugar”: por “espaço” Marc Augé (1994, p. 75-8) conclui se tratar de uma **prática dos lugares**, partindo da definição de Michel de Certeau como “um lugar praticado” ou “um cruzamento de forças motrizes”. O “espaço” pode ser pensado

como uma distância entre coisas ou pontos, sejam abstratos ou concretos, como os dois metros entre cada moirão de uma cerca, ou o intervalo de tempo entre hoje e a próxima quinta-feira, ou na distância entre um aluno e seu tutor; o espaço pode ser ainda um conjunto de operações, quando falamos do espaço publicitário; ou pode ser pensado como território de um poder estabelecido, seja esse poder o Estado, quando nos referimos ao espaço aéreo, ou seja esse poder a Igreja ou a Ciência, todos possuidores de espaços de domínio ou de territórios, cujas fronteiras podem ser bem ou mal delimitadas.

Por “lugar” Marc Augé (1994, p. 51) afirma tratar-se de uma construção simbólica e referencial do espaço, como a casa é o lugar da família, ou seja, representa o espaço ocupado pela família, embora o espaço da família possa e geralmente, transcenda a casa, seu lugar por excelência. Do mesmo modo a escola é um lugar da educação, assim como a sala é um lugar da escola. O espaço ocupado pela educação, não obstante, transcende aos lugares, à sala de aula ou mesmo à escola, por exemplo. Portanto, **o conceito de espaço e de lugar não se dissociam, pois se definem nas práticas.**

Seria então, esse espaço social acadêmico da EaD, um tipo de não lugar? Os alunos seriam efetivamente apenas usuários de um serviço, e por isso estão “a distância”? Em outros termos, **a identidade do aluno nesse espaço virtual seria também provisória, descomprometida, “a distância”, exatamente por estarem em um não lugar?** Isto certamente contraria a reconhecida lógica que paira em torno do papel da escola ou da universidade no processo de construção das identidades: nelas não somos apenas usuários, mas membros ativos de uma comunidade que constrói relações e história. Diferentemente das relações do não lugar, que se configuram weberianamente como eventuais ou transitórias, as relações com a escola são permanentes. Ademais, em uma perspectiva também weberiana, a escola pode ser entendida como uma relação social comunitária, cotidianamente regulada por costumes, crenças e valores, subordinam sua dimensão associativa, de interesses racionais (WEBER, 1994, pp. 17 e 25).

Outro aspecto relevante quanto à identidade do webuniversitário concerne ao crescente processo que Ulrich Beck em “Sociedade de risco” chama de “individuação”: não se trata somente de indivíduos fragmentados ou alienados em uma sociedade complexa e especializada, como podemos interpretar em Nobeit Elias em “A sociedade dos indivíduos”, trata-se também de um **indivíduo sem arbítrio**, que apenas (re)age impotente frente a uma “modernidade lí-

quida”, fluida, descomprometida, “sem bagagens”, como afirma Zygmunt Bauman: na “liquefação das comunidades”, não ter vínculos é essencial às constantes mudanças e adaptações dos indivíduos resilientes.

A individualidade é uma derivação em sociedades assentadas na complexa divisão social do trabalho, portanto polissegmentadas. Na visão positivista, em hordas ou tribos, ou seja, em formas mais primitivas ou em sociedades simples, caracterizadas pela baixa fragmentação social, a pressão social exercida pela consciência coletiva suprime qualquer ímpeto de individualidades em razão de sua uniformidade. Em sociedades complexas ou orgânicas, de elevada fragmentação social ou polissegmentação, a solidariedade ou coesão social transita necessariamente pelas especialidades: cada órgão ou célula de um organismo superior exerce fisiologias especializadas e interdependentes, permitindo assim, o que Durkheim (1999, p. 109) chama de “individuação das partes”⁹.

Ademais, a afirmação do indivíduo e de sua superioridade deve ser interpretada como um fenômeno moderno. Na Antiguidade, observa Elias (1994, p.131), o termo *individuum* não era aplicado a pessoas, mas equivalente a unidade indivisível. Os gregos utilizavam de modo negativo o termo *idiotes* para falar daqueles que estavam deslocados das famílias e, por conseguinte, de funções públicas. Entre os antigos, a identidade-nós era essencial e tornava desnecessária a construção de um termo positivo que deslocasse o indivíduo do grupo, seja ele o clã, a família ou a cidade-estado¹⁰. Foi no século XIX que se apresentou a necessidade da

⁹ “[...] Há em cada uma de nossas consciências, como dissemos, duas consciências: uma, que é comum a nós e ao nosso grupo inteiro e que, por conseguinte, não é nós mesmos, mas a sociedade que vive e age em nós; a outra, que, ao contrário, só nos representa no que temos de pessoal e distinto, no que faz de nós um indivíduo. A solidariedade [mecânica] que deriva das semelhanças se encontra em seu apogeu quando a consciência coletiva recobre exatamente nossa consciência total e coincide em todos os pontos com ela. Mas, nesse momento, nossa individualidade é nula. Ela só pode nascer se a comunidade ocupar menos lugar em nós. Temos aí duas forças contrárias, uma centrípeta, a outra centrífuga, que não podem crescer ao mesmo tempo. [...] Ademais, no momento que essa solidariedade exerce sua ação, nossa personalidade se esvai, podemos dizer, por definição, pois não somos mais nós mesmos, e sim o ser coletivo. [...] Bem diverso é o caso da solidariedade produzida pela divisão do trabalho. Enquanto a precedente [solidariedade mecânica] implica que os indivíduos se assemelham, esta supõe que eles diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade. [...]”. (DURKHEIM, 1999, p. 106-8).

¹⁰ “[...] Naturalmente, os antigos romanos sabiam, tão bem como podemos supor que todas as outras pessoas sabiam, que todos têm suas peculiaridades. Sabiam que Bruto era diferente de César, Otávio, de Antônio, e sem dúvida mediam o quanto eles diferiam uns dos outros. Mas está claro que não havia necessidade, na camada formadora da língua em sua sociedade, sobretudo entre os usuários da língua escrita, de um conceito abrangente e universal que significasse que toda pessoa, independentemente do grupo a que pertencesse, era uma pessoa independente e singular, diferente de todas as demais, e que expressasse, ao mesmo tempo, o alto valor conferido a essa singularidade. A identidade grupal da pessoa isolada, sua identidade-nós, tu ou eles, desempenhava um pa-

construção de equivalentes linguísticos para as dicotomias lógicas: de um lado o socialismo ou o coletivismo, e de outro, o individualismo. Assim, nasce nos discursos filosóficos e científicos do século XIX a ambivalência dicotômica do indivíduo e da sociedade, o eu e o nós. **A sociedade dos indivíduos é, por conseguinte, uma síntese de seres únicos e exclusivos, superiores, que interagem consigo e com outros, ao longo do tempo, para se auto afirmarem: “eu sou”.** No sentido defendido por Simmel ou por Durkheim, os indivíduos possibilitam a diversidade e a superação da mediocridade, mas nunca fora da coletividade, pois o “eu” não se dissocia do “nós”. E a sociedade ou o nós, segundo Simmel (2006), é um “acontecer” no qual os indivíduos realizam seus interesses, conscientes ou não, eventuais ou permanentes, desenvolvendo-se conjuntamente¹¹. Logo, **ser o que se é, é ser também o que se espera que se seja.**

É fácil supor que os **webuniversitários** consigam estabelecer uma identidade, uma vez que se encontram em relações sociais, cujas interações podem ocorrer “com uma multiplicidade de pessoas completamente desconhecidas” (WEBER, 1994, p.14), em um determinado espaço social. Contudo, esses estudantes lidam com **estigmas** consolidados na sociedade brasileira que qualifica a EaD com alegações de que “é mais fácil” ou de que é “uma compra de diploma”, reforçando a **histórica marginalização dos que “conseguiram diplomas por correspondência”**, entendidos como desqualificados profissional ou academicamente (NISKIER, 2009); tudo isto, apesar do desempenho médio do aluno de EAD no ENADE ser superior ao dos alunos presenciais, em todas as áreas avaliadas pelo INEP¹². Nesse sentido, parti da hipótese de que **a identidade do webuniversitário tenha a dimensão individual como a chave de sua interpretação, marcadamente descomprometida: embora esteja em uma comunidade, a**

pel importante demais na práxis social do mundo antigo, comparado ao da identidade-eu, para gerar a necessidade de qualquer preceito universal relativo à pessoa isolada como uma entidade quase-agrupal”. (ELIAS, 1994, p. 131).

¹¹ “[...] A sociedade não é, sobretudo, uma substância, algo concreto para si mesmo. Ela é um *acontecer* que tem uma função pela qual um recebe de outrem e comunica a outrem um destino e uma forma. Em busca apenas do que é tangível, encontraríamos somente indivíduos, e, entre eles, nada além de espaço vazio. [...] A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade e teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio do qual esses interesses se realizam. Esses interesses, sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana.” (SIMMEL, 2006, p.60-1, grifos do autor).

¹² Ver: <http://www.metodista.br/ead/aluno-a-distancia-vai-melhor-no-enade>. Notícia “repercutida” no jornal Folha de São Paulo em 10 de setembro de 2007: “Aluno a distância vai melhor em ENADE”. Ver: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u327081.shtml>

ela pouco ou em nada quer estar ligado. Ou seja, estamos lidando com uma identidade provavelmente permanente, compartilhada, mas não identificada pelo próprio sujeito em razão de estigmas.

Secundariamente, são objetivos e hipóteses desse trabalho:

a) **Compreender as relações sociais estabelecidas no espaço social da Educação Superior a Distância** – Objetivando-se analisar os sentidos das ações intersubjetivamente compartilhados nas relações sociais, bem como as tipologias de relações estabelecidas entre os múltiplos atores da comunidade acadêmica (coordenador de curso, gestor de polo, tutor presencial, tutor on-line, aluno etc). Acredito que os campos motivacionais preponderantes seriam o de interesses e o de valores, calcados em resultados práticos ou ligados à carreira profissional. Os fatores e os discursos econômicos também terão importante participação na opção do vínculo do ator social “universitário” à comunidade. Em linhas gerais, a “universidade a distância” apresentar-se-ia como uma associação, com predomínio também de relações unilaterais, com baixa expectativa emocional de continuidade.

b) **Descrever os elementos constitutivos do espaço social da Educação Superior a Distância e suas interconexões na construção de uma identidade coletiva ou individualizada** – Objetivando-se compreender o processo constituidor das possíveis identidades, conhecendo os nexos entre os lugares ou os não lugares, pautados em artefatos virtuais e em prováveis monumentos (artefatos de reforço de memória), nesse espaço *on-line* de interações sociais, a partir de uma temporalidade presente conjuntural ou de expectativas futuras ou de percepções do passado de seus atores. Suponho que os principais lugares (artefatos virtuais denominados por ferramentas, como *webaula* ou o fórum) desse espaço social virtual ou subcultura virtual (AVA – ambiente virtual de aprendizagem) seriam reforçados como não lugares pelos universitários, porque há importante descomprometimento em razão dos estigmas associados à Educação a Distância. A casa e sua rotina surgiriam, preferencialmente, como o lugar e o tempo de memória, reforçando a identidade individualizada. Os principais monumentos seriam o diploma e a colação de grau, que remeteriam ao tempo futuro ou ao fim da relação.

Atento, portanto, a alguns aspectos que desvelam a relevância social e sociológica desse trabalho, visto tratar-se de um estudo que versa sobre: a) a expansão do espaço social virtual ou ciberespaço das “web” e suas implicações nas relações sociais; b) o fortalecimento da “educação superior a distância”, cuja função primária é o permanente e múltiplo processo

de socialização; c) as identidades sociais, em uma era marcada por identidades provisórias e pouco relacionais; e d) a construção, a apropriação, a significação ou a ressignificação das memórias, dos espaços, dos lugares ou dos não lugares virtuais e/ou reais.

Importa aqui “abrir parêntesis” na discussão. Refletir sobre a identidade do webuniversitário é um ponto de luz que se acende no complexo cenário da **identidade da universidade**, cujas transformações nas últimas décadas demandam pesquisas sociológicas. Refiro-me aos impactos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) na sociedade que impuseram à comunidade universitária profundas mudanças nas práticas acadêmicas e nas relações sociais: não se dá mais “aula no giz” e os movimentos estudantis ocorrem também no *Facebook*. Tudo isso requereu e requer rearranjos sociais. Com a chegada da educação a distância na universidade a partir da primeira década do século XXI, instituição historicamente desenhada para a educação presencial, todos os atores sociais estão sendo redesenhados: professores transformados em tutores se questionam sobre possíveis ataques a sua autonomia e ao seu papel de educadores, temerosos da centralidade que as equipes técnicas e de apoio pedagógico ganham na produção dessa “sala de aula virtual” e do “afastamento de seus alunos” que as tecnologias produziram. As chamadas “metodologias ativas”, como a “sala de aula invertida¹³”, por exemplo, fundamentada nas NTIC’s, traz ao professor uma importante mudança pedagógica em seu foco: ele deixa de pensar essencialmente no ensino e passa a pensar sobre modo no aprendizado autônomo do estudante. Essa, entre outras mudanças paradigmáticas, são relevantes nos processos constitutivos identitários. Bom... mas tudo isso são temas da educação, e não da sociologia! – alguns poderiam afirmar. De fato, essas discussões não são típicas na comunidade científica da Sociologia.

Recordo da minha entrevista no processo seletivo do doutorado, quando um dos avaliadores indagou se minha pesquisa não seria uma “proposta mais adequada” ao programa de Doutorado em Educação, uma vez que se tratava de “Educação a Distância”, ao que respondi

¹³ No total conjunto de 37 anos de magistério, sempre nos sentimos frustrados com a incapacidade dos alunos de traduzir o conteúdo de nossas aulas em conhecimentos úteis, que lhes permitissem fazer o dever de casa. No entanto, um dia, Aaron teve uma ideia que mudaria nosso mundo. Uma observação simples: “O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos.” Foi quando ele fez a si mesmo a seguinte pergunta: “E se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como “dever de casa” e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam?” Assim nasceu a sala de aula invertida. (BERGMANN; SAMS 2017, p. 4).

que há um importante *déficit* na literatura sociológica sobre as relações sociais que se rearranjam nas universidades frente aos impactos da EaD. Escolhi o estudante como objeto da pesquisa em razão de sua centralidade no discurso das instituições de ensino, que constroem modelos de educação para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, mas igualmente os professores, os colaboradores e os gestores também estão sendo “redesenhados”, porque a própria universidade está sendo “redesenhada”. Por fim, arrematei dizendo que estava ali propondo uma tese de sociologia, de “sociologia da educação”. Acredito que minha resposta convenceu a banca, tanto que aqui estou.

A pergunta, extremamente oportuna, provavelmente evidenciou a relevância sociológica do tema e desta proposta de tese: não estou “apenas” pensando um aluno que estuda a distância; estou pensando um novo lugar de relações sociais, não apenas como um lugar da “educação a distância”, cujas fronteiras com a educação presencial tornam-se a cada dia menos rígidas ou demarcadas. Esse “novo lugar” não é necessariamente “da educação”: o *facebook* ou o *whatsapp* invadiram as salas de aulas do ensino presencial, além de uma infinidade de “ferramentas *on-line*” que os professores do ensino presencial podem utilizar em sala de aula. Esse “novo lugar” impõe aos “antigos lugares” um rearranjo de suas identificações. Ser “professor” ou ser “estudante”, por exemplo, em uma universidade que a cada dia “absorve” práticas ou relações típicas do ciberespaço, tem se transformado e isso requer esforços sociológicos para compreendê-los. A objetividade científica nos requer precisão no recorte do objeto e, por essa razão, exclui o professor de minha análise. Mas se quisermos pensar a universidade a partir dos novos paradigmas da realidade virtual, um estudo a partir desse ator social é fundamental. Na faculdade aprendi que “alunos vem e vão na universidade; professores permanecem”: eles são a base dos cursos, dos departamentos, das pesquisas, das práticas, do ensino e do aprendizado, eles são os alicerces da universidade. Redefinir o papel do professor seria, por conseguinte, redefinir o papel da instituição.

2.2 O desenho metodológico: abordagem, amostragem, recorte temporal, procedimentos, técnicas e instrumentos

Estabelecidos o objeto, o arcabouço teórico, os objetivos e as hipóteses da pesquisa que apontam para “o que eu pretendo investigar”, o segundo desafio em uma pesquisa é seu

desenho metodológico, ou seja, “o como eu pretendo investigar”. Qualquer pesquisa se sustenta em escolhas metodológicas: definir abordagem, amostragem, recorte temporal, procedimentos, técnicas e instrumentos que permitam retratar, captar ou perceber as múltiplas dimensões do objeto, fornecendo ao pesquisador informações que facultam a construção de sua interpretação. O desenho metodológico deve viabilizar a pesquisa, possibilitando o planejamento de suas ações em um cronograma a ser executado. No caso desta pesquisa, o objeto trouxe consigo as dificuldades inerentes à relatividade do tempo e do espaço: como alcançar um objeto fluido que está em qualquer lugar ou a qualquer momento? Como “acessar” os sujeitos desta pesquisa?

A partir da década de 1990, pesquisadores como Christine Hine (etnografia virtual), e Robert Kozinets (netnografia) têm apontado a importância das relações sociais virtuais como objeto de pesquisa das ciências sociais e da necessidade de adequações da procedêntica sócio-antropológica, motivadas pelas TIC's e pela cibercultura. Não se trata de uma nova sociologia ou de uma nova antropologia, mas de novas preocupações ou de adequações da metodologia da pesquisa social à complexidade da internet, tais como as entrevistas *on-line* de painéis por fóruns, chats, Skype ou blogs; a observação *on-line lurker* (pesquisador participante silencioso) ou a observação *on-line insider* (pesquisador participante interacional) (AMARAL, RECUERO e FRAGOSO, 2012).

Quanto à tipologia de pesquisa, concernentemente aos objetivos, trata-se aqui de uma **pesquisa analítica** centrada na descrição das características de determinadas populações ou fenômenos (ANDRADE, 2007). Quanto à abordagem, compreende-se como uma **pesquisa indutiva**, pois as conclusões partem da observação de elementos particulares do objeto original, como documentos e levantamentos, e também **qualitativa**, pois embora utilize de elementos objetivos, a subjetividade dos sujeitos da pesquisa ocupam lugar central entre os dados da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O método monográfico [ou estudo de caso] consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidade, com a finalidade de obter generalizações. Foi criado por Le Play, que o empregou para estudar famílias operárias na Europa. O estudo monográfico pode, também, abranger o conjunto das atividades de um grupo social particular, como no exemplo das cooperativas e do grupo indígena. A vantagem do método consiste em respeitar a “totalidade solidária” dos grupos, ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo em sua unidade concreta, evitando a dissociação prematura de seus elementos. (ANDRADE, 2007, p.124).

É relevante diferenciar método de técnicas. Conforme Ruiz (1991), o método refere-se ao procedimento geral, enquanto as técnicas, aos procedimentos específicos. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como método monográfico ou **estudo de caso**. Quanto aos procedimentos e técnicas de pesquisa para o presente estudo de caso, os levantamentos são **bibliográfico, documental, observação participante e não participante** em campo ou *on-line*, tanto na modalidade *lurker* quanto na modalidade *insider*.

Destaca-se a participação em campo como: **a)** professor adjunto do Centro Universitário Estácio do Ceará¹⁴ (de agosto de 2001 a outubro de 2016); **b)** coordenador do Polo de Educação a Distância da unidade Via Corpvs (de janeiro de 2013 a outubro de 2016) e coordenador adjunto do Núcleo de Educação a distância da unidade Moreira Campos (de março de 2010 a dezembro 2012); **c)** tutor-presencial dos cursos de História e de Segurança Pública (de março de 2010 a dezembro de 2012) da Universidade Estácio de Sá (UNESA); **d)** aluno regularmente matriculado no curso de História EAD/UNESA (de outubro de 2012 a março de 2014); e **e)** tutor a distância da UNESA (de abril de 2013 a agosto de 2015). Na condição de aluno a distância, é possível desenvolver uma observação *insider*; enquanto tutor a distância, uma observação *lurker*. A múltipla e contínua participação no *locus* da pesquisa proporciona ao pesquisador a condição de informante crítico e privilegiado no acesso aos dados primários da pesquisa, possibilitando ainda a **autoetnografia**.

Conforme Andrade (2007), as técnicas podem ser agrupadas em dois tipos gerais de procedimentos: **a documentação indireta e a documentação direta**. Fazem parte da documentação indireta a pesquisa bibliográfica ou a pesquisa documental, por exemplo; tratam-se de fontes cuja produção ou autoria não é do pesquisador: cartas, relatórios, e-mails, livros ou artigos são exemplos de documentos indiretos, ora produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa, ora produzidos por outros observadores do objeto da pesquisa.

Quanto a **observação indireta**, são técnicas dessa pesquisa:

- a. **Estudo documental** (*off-line e on-line*): i) dos relatórios gerenciais disponíveis no NEAD Polo Estácio/FIC sobre eventos, captação, renovação e base corrente de alunos; ii) da AVA (*homepage*: <http://portal.estacio.br/home/aluno.aspx??&estado=RJ>); iii) dos perfis

¹⁴ O Centro Universitário Estácio do Ceará é composto por quatro unidades: Moreira Campos, Via Corpvs, Parangaba e Centro.

sociais discentes com fins coletivos (*homepage*: <http://www.facebook.com>); e iv) das legislações gerais ou específicas relativas à Educação Superior a Distância (*homepage*: <http://www.mec.gov.br>).

- b. **Estudo bibliográfico** – Destacam-se como importantes teóricos: Émile Durkheim, Max Weber, Marc Augé, Zigmunt Bauman, Norbert Elias, Ulrich Bech, Peter Berger, Thomas Luckmann, Serge Moscovici, Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Pierre Lévy, Michel de Certeau, Manuel Castells, Jean Baudrillard, John Thompson, Ecléa Bosi, Joël Candau, David Harvey e Georg Simmel.

Constituem fontes de **documentação direta**: a) a **observação direta intensiva** e b) a **observação direta extensiva**, nas quais o pesquisador produz documentos ao observar o objeto. Distinguem-se a observação direta intensiva da extensiva pela “presença” do pesquisador no campo ou no laboratório; a observação direta intensiva baseia-se nas técnicas de observação propriamente dita (participante ou não participante) e nas entrevistas, com uso de instrumentos como diários de campo ou “gravações”. Na observação direta extensiva, o sujeito da pesquisa produzirá material sob orientação do pesquisador: “[...] baseia-se na aplicação de formulários e questionários; medidas de opinião e de atitudes; testes, pesquisas de mercado; história de vida etc.” (ANDRADE, 2007, p. 126).

Assim, nas **entrevistas feitas na observação direta intensiva**, os instrumentos geralmente são “roteiros de entrevistas”, que consistem numa seleção de tópicos de temas ou perguntas, geralmente pouco estruturados; os registros das entrevistas intensivas são feitas em outros instrumentos, tais como em gravações ou em diários de campo. Nas **entrevistas feitas na observação direta extensiva**, os registros são feitos no próprio instrumento da entrevista, seja ele um questionário ou um formulário: “[...] Questionário é um conjunto de perguntas que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador. O formulário, também é constituído por uma série de perguntas, mas não dispensa a presença do pesquisador.” (ANDRADE, 2007, p. 136).

Quanto a observação direta, as técnicas e os instrumentos dessa pesquisa são:

- c. **Observação Direta Extensiva** – realizada com os webestudantes de através de questionários aplicados exclusivamente com alunos da EAD, conforme amostragem não probabilística arbitrária e por conveniência. Os instrumentos foram pautados em escalas não-

- comparativas itemizadas por *Likert*¹⁵ ou por **diferencial semântico**¹⁶ (MALHOTRA, 2006).
- d. **Observação Direta Intensiva** (*insider e lucker*) – experiências do pesquisador-participante tanto como tutor presencial, tutor on-line, colaborador-administrativo e aluno. Adotou-se um diário de campo como instrumento de apoio para a autoetnografia.
- e. **Observação Direta Intensiva** (não participante *off-line*) – a ser realizada com os webegressos por entrevistas intensivas sistemáticas abertas ou assistemáticas (livres), individuais ou por painéis. Os instrumentos preferenciais serão os roteiros, reforçados com gravações audiovisuais e com o diário de campo.
- f. **Observação Direta Intensiva** (não participante *on-line*) – por entrevistas com webegressos, individuais ou em painéis em fóruns ou *chats* disponíveis no AVA ou construídas por ferramentas livres como *Skype*.

A pesquisa de campo ocorre na Universidade Estácio de Sá (UNESA), mas pode ser percebido privilégio aos sujeitos egressos dos Polos da Estácio do Ceará em razão da conveniência para as entrevistas. Compõem os sujeitos do universo da pesquisa os webestudantes e os webegressos das graduações a distância desta instituição. A proposta desta pesquisa foi apresentada à reitoria do Centro Universitário Estácio do Ceará em agosto de 2014, que acatou de modo positivo a pesquisa, exigindo tão somente que fosse encaminhado ao comitê de ética. Em 11 de agosto de 2014 a pesquisa foi submetida ao comitê local e foi devidamente cadastrada na “Plataforma Brasil”, do Ministério da Saúde.

Aqui é importante, novamente, “abrir parêntesis”: a pesquisa foi desenvolvida na universidade privada, cuja perspectiva mercadológica é importante. Não se trata de uma “crítica negativa” à universidade pública por ser “descolada do mercado” e, por esse motivo, da sociedade; tampouco uma visão reducionista de que a instituição privada “apenas enxerga números”. O que importa considerar é que essas instituições possuem dinâmicas e resistências peculiares, distintas, inerentes ou decorrentes da composição de suas comunidades. Essa diversidade será

¹⁵ “Batizada em homenagem ao seu criador, Rensis Likert, a escala Likert é uma escala amplamente utilizada que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre objetos de estímulo. Tipicamente, cada item da escala tem cinco categorias de resposta, que vão de ‘discordo totalmente’ a ‘concordo totalmente’. [...]”. (MALHOTRA, 2006, p.266).

¹⁶ “Uma escala de classificação [...] cujos pontos extremos estão associados a rótulos bipolares. Em uma aplicação típica, os entrevistados classificam objetos em relação a diversas escalas [...], limitadas em cada extremidade por um de dois adjetivos como, por exemplo, ‘frio’ e ‘quente’. [...]”. (MALHOTRA, 2006, p. 267).

percebida nas falas e nos dados da pesquisa. A perspectiva mercadológica a que me refiro diz respeito ao papel e ao lugar que essa instituição desempenha e ocupa nos sistemas formais de ensino brasileiros, que analisarei oportunamente no capítulo “A Guerra dos Diplomas e a estigmatização da EaD: conhecendo os significados históricos e os entraves sociais ao diploma em EaD”. A pesquisa fala de um lugar: da terceira parte do sistema.

2.3 O primeiro momento da pesquisa de campo: a observação direta extensiva

Uma vez construído o desenho metodológico, o terceiro ponto a ser superado nesta pesquisa é o planejamento e a execução das ações das fontes primárias, cerne da pesquisa de campo. O primeiro momento da pesquisa foi a observação direta extensiva, cujo contato com os alunos se deu a partir de um levantamento por questionários virtuais, entre setembro de 2014 e junho de 2015. O instrumento com trinta e duas questões¹⁷, construído na ferramenta virtual *google forms*, foi encaminhado aos alunos via e-mail. Os endereços pessoais dos alunos foram buscados na própria plataforma institucional, através da central de mensagens disponibilizada aos tutores a distância.

O entrevistado recebeu um e-mail com o link para o *Google Forms*. Ao clicar, abre-se uma nova página ou aba; ao término, há opção “enviar” o questionário, finalizando a pesquisa. Foram tomadas como variáveis independentes para a construção do instrumento: gênero, etária, escolaridade, período do curso, curso, renda familiar, características econômicas, percepção do AVA, percepção da comunidade acadêmica, autopercepção na comunidade acadêmica, interações com os tutores, interações com os colegas on-line, motivação para ingresso, experiência em EAD, e expectativas no mercado de trabalho. Não há variáveis dependentes, portanto não pretendo observar variações em subgrupos. A invariável do instrumento é a condição de graduando, cujo filtro estaria assegurado pela lista de e-mails. Também foi objetivo da observação extensiva subsidiar as entrevistas por *Skype* (observação direta intensiva) e fortalecer a análise da pesquisa documental do AVA. Ao término do questionário, foram solicitados

¹⁷ O pré-teste do instrumento ocorreu entre maio e setembro de 2014, no polo de Fortaleza, durante os ciclos de provas dos alunos dos calendários de 2014.1 e 2014.2. Foram abordados o total de 37 alunos, em momentos distintos e consecutivos, até que o instrumento tornou-se “claro” para o último subgrupo abordado, ou seja, até que todos tivessem a mesma interpretação dos enunciados.

outros meios de contato com aqueles que se dispuseram a participar do segundo momento da pesquisa, tendo os respondentes informado números de celulares ou outros endereços eletrônicos pessoais¹⁸.

FIGURA 01: E-mail com convite e link do questionário da observação direta extensiva.

UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

Carlos Bezerra (via Google Forms) (forms-shares-noreply@google.com) Adicionar aos contatos 13:55 Documentos
Para: casbezerra@hotmail.com

Prezado(a) aluno(a) de EAD:
O presente questionário faz parte da Pesquisa de Doutorado intitulada “UNIVERSITÁRIOS A DISTÂNCIA: um estudo sobre as relações constitutivas de identidades no espaço social da Educação Superior a Distância no Brasil”, aprovada pela Universidade Federal do Ceará em janeiro de 2014, com o objetivo de conhecer suas experiências, suas motivações, suas características, suas expectativas e suas avaliações sobre o ensino a distância. As informações deste questionário serão absolutamente sigilosas, não sendo obrigatória a identificação dos entrevistados.

I've invited you to fill out the form **UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA**. To fill it out, visit:
https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxARAehRipucCNDIobm7upmXyY/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

Acima de dez salários mínimos

Agradecemos sua participação na pesquisa.
Pesquisador: Ms. Carlos Alberto dos Santos Bezerra Orientadora: Dra. Danyelle Nilin Gonçalves. Para obter outras informações sobre a pesquisa, envie e-mail para: albertobez@gmail.com. Caso você se disponha a participar de outro momento da pesquisa sobre EAD, com uma entrevista pessoal, deixe-nos seus contatos:

Espaço destinado a alguma observação ou depoimento:

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google. 100% concluído.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

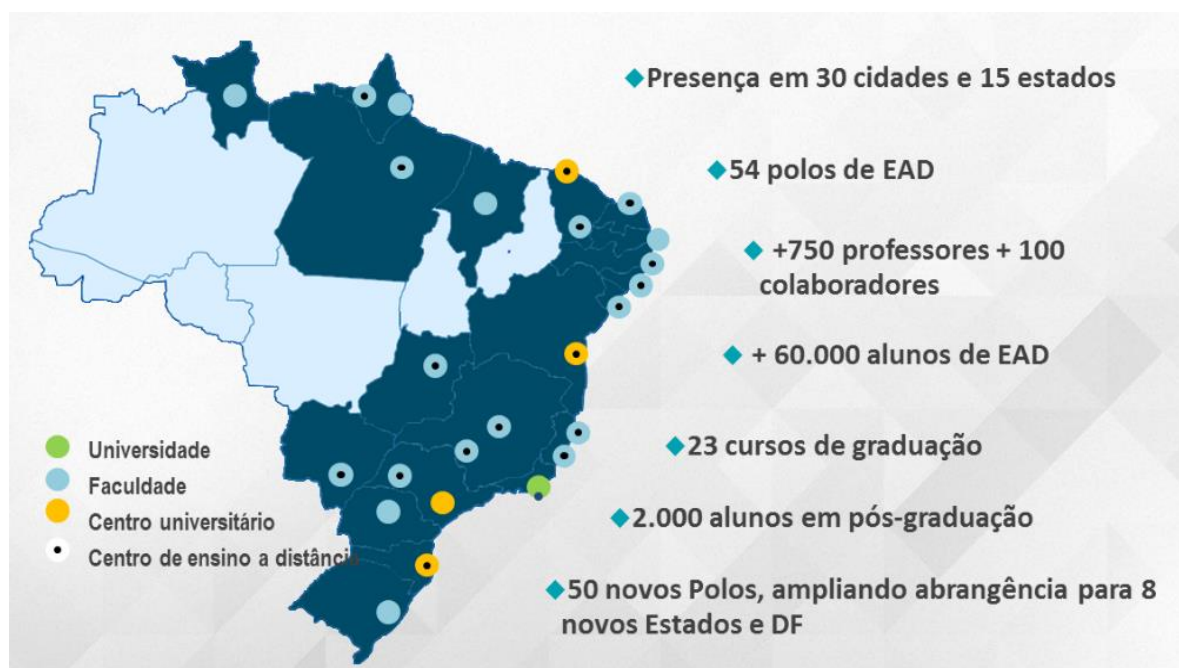
Fonte: dados da pesquisa de campo.

A amostragem da observação extensiva foi não probabilística, arbitrária e por conveniência: a proposta inicial seria de enviar e-mails aos alunos até obter reciprocidade eventual de pelo menos, 200 sujeitos. Considerando que o universo na IES é de aproximadamente 70

¹⁸ Ver Apêndice A: “Questionário de observação extensiva dos graduandos em EAD”.

mil alunos a distância em ensino superior, a amostra não probabilística proposta é inferior a 0,3%. Para obtê-la, considerou-se a taxa de retorno de 5%, ou seja, a cada 100 contatados, 5 provavelmente responderiam. Esta taxa de retorno é apontada por especialistas que consideram aspectos motivacionais e bloqueios de mecanismos de *antispam*, *antispyware* e *firehall* dos navegadores e das centrais de e-mails (MALHOTRA, 2006). Entre setembro de 2014 e junho de 2015, aproximadamente 4,1 mil alunos foram estimulados à participação na pesquisa, **tendo respondido 256**, número que superou a expectativa de resposta (6%). O dados foram tabulados pelo *google forms* e também importados em *excel*. A apresentação da análise dos dados coletados na observação direta extensiva ocorreu em concomitância com as funcionalidades do AVA.

FIGURA 02: Abrangência de polos entre agosto de 2014 e junho de 2015.



Fonte: dados da pesquisa documental.

A EaD possui certamente interessantes idiossincrasias. E uma delas é a possibilidade de mais de um calendário acadêmico concomitante. Na IES em análise, por ano há quatro períodos letivos: o calendário “1” inicia em fevereiro e conclui em julho; o calendário “2” inicia em abril e conclui em setembro; o calendário “3” inicia em agosto e conclui em dezembro; e o calendário “4” inicia em outubro e conclui em março do ano seguinte. Isto ocorre paralelamente

aos calendários dos cursos presenciais. Em um único ano, portanto, a IES possui pelo menos 6 calendários de graduações: 4 calendários para as graduações EAD (100% EAD) e 2 calendários para as graduações presenciais (20% EAD) e semipresenciais ou flex (80% EAD).

Considerando esta diversidade de calendários e a tolerância de 25% de faltas estabelecida pelo MEC para a enturmação de novas matrículas em turmas em andamento, a entrada de alunos em EaD é praticamente contínua: tão logo o aluno seja aprovado no processo seletivo, ele é matriculado no calendário de mais próxima entrada. Por exemplo: para entrar no calendário 1, a matrícula pode ocorrer até março; para entrar no calendário 2, a matrícula pode ocorrer até maio. Somente os meses de janeiro, junho, julho e dezembro geram matrículas em lista de espera para o próximo calendário; nos demais meses do ano, o aluno é imediatamente enturmado.

Por esta razão, a amostragem foi distribuída em partes distintas: em 2014.3, 1.152 alunos foram contatados (17 turmas); em 2014.4, 653 alunos (9 turmas); em 2015.1, 1.427 alunos (21 turmas); em 2015.2, 915 alunos (13 turmas). Assim, foram totalizados 4.147 contatos, em quatro calendários de EaD consecutivos. Esta desigual distribuição entre calendários resulta de um fluxo típico de matrículas: os calendários ímpares são os de maiores entradas, enquanto os calendários pares são os de menores entradas. A explicação está em dois fatores: o fluxo de egressos do ensino médio, que impacta positivamente o calendário 1; e as listas de espera que acumulam entradas para o calendário 1 e para o calendário 3. Por tais razões, o número de turmas a que tinha acesso como tutor a distância variava. Optei então, por acompanhar esta variação.

Cada turma tem entre 70 e 75 alunos matriculados, em média, enturmados aleatoriamente por qualquer um dos 54 polos em funcionamento. É possível observar na imagem acima, fornecida pela IES em comunicação interna para os coordenadores de polo sobre a ação de ampliação da abrangência¹⁹. É importante salientar que alunos que residem em unidades federativas sem polo são matriculados no polo mais próximo ou de escolha do aluno: é o caso, por exemplo, do polo em Fortaleza ou em Juazeiro do Norte, que recebem matrículas de alunos

¹⁹ A IES em estudo estava em processo de credenciamento de 50 novos polos desde 2013. O processo previa a visita em *locus* por avaliadores do MEC a todos os polos. Destes, até junho de 2015, 13 ainda não haviam recebido comissões. A informação partiu de uma colaboradora que trabalha no regulatório da matriz, na diretoria de “Expansão” da abrangência.

residentes no Piauí, que se deslocam obrigatoriamente às cidades cearenses para realizar suas provas.

QUADRO 01: Sociografia dos webestudantes entrevistados

GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	PAPEL SOCIAL	ESCOLARIDADE	RENDA FAMILIAR
Masculino = 52,6% Feminino = 43,6% Transgênero = 0%	18 a 20 anos = 1,3% 21 a 25 anos = 17,9% 26 a 30 anos = 26,3% 31 a 35 anos = 16,7% 36 a 40 anos = 16,0% 41 a 45 anos = 9% 46 a 50 anos = 5,8% 51 a 55 anos = 2,6% Acima de 56 anos = 1,3%	Aposentado ou pensionista = 1,1% Empregado em empresa privada = 34,6% Empresário = 7,1% Estagiário = 3,2% Estudante = 9,6% Funcionário público = 38,4% Profissional autônomo/liberal = 5,8% Outro (dona de casa/artesão) = 1,5%	Nível Médio = 75% Graduado = 11,5% Especialista = 9,6% Mestre = 1,3% Doutor = 0%	Um salário = 6,4% Até três salários = 35,9% De quatro a dez salários = 41,7% Acima de dez salários = 12,8%
Não respondeu = 3,8%	Não respondeu = 3,2%	Não respondeu = 2,6%	Não respondeu = 2,6%	Não respondeu = 3,2%

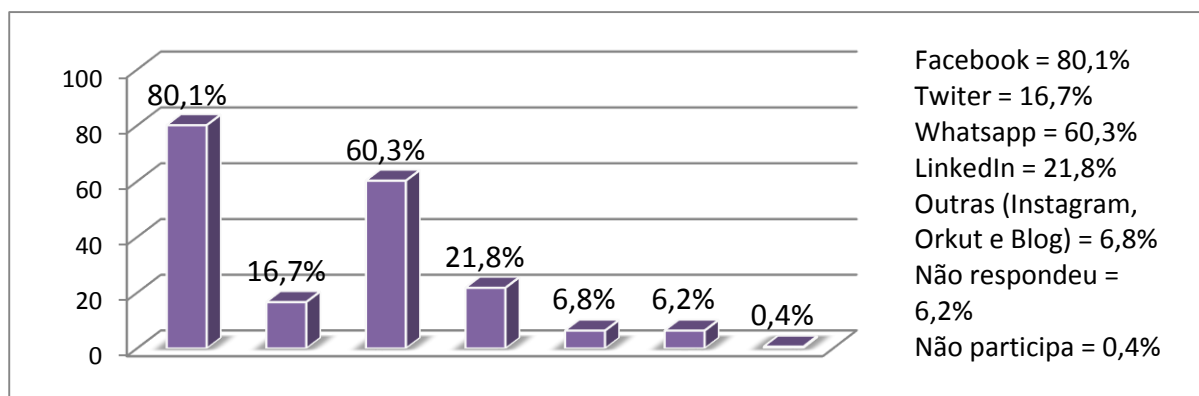
Fonte: dados da pesquisa de campo.

Com o intuito de conhecer características típicas dos sujeitos da pesquisa, foram elaboradas as questões 4 a 6 e 26 a 32 do instrumento, que versam sobre curso no qual se encontra matriculado, gênero, faixa etária, escolaridade, renda familiar, redes sociais virtuais que participa, experiências em EaD e seu papel social relativamente ao mercado de trabalho. Para a composição do quadro a seguir foram catalogados os percentuais obtidos a partir do questionário (em apêndice A), com base nas questões 28 a 32. Observa-se que nossos respondentes ou entrevistados são na maioria constituída pelo gênero masculino (52,6%), com faixa etária entre 21 e 30 anos (44,2%), inseridos no mercado de trabalho (50,7%)²⁰, com nível médio (75%) e com renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos (77,6%).

²⁰ Foram somados os percentuais de: empregado em empresa privada (34,6%), empresário (7,1%), estagiário (3,2%) e profissional autônomo ou liberal (5,8%).

De um modo geral, observa-se que o perfil típico desta amostra é **um jovem, “nativo digital”, da classe média²¹, sem graduação, sem experiência anterior em EaD e que se encontra ativo no mercado de trabalho**. É importante reforçar que a caracterização dos entrevistados não representa, necessariamente, o perfil do aluno do ensino superior em EaD no Brasil; ela deve ser interpretada como daqueles que se dispuseram a responder a pesquisa.

GRÁFICO 01: Participação em redes sociais virtuais.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Com a finalidade de observar se este aluno tem o hábito de se socializar virtualmente em redes sociais, foi indagado na questão 27 de quais ele participava. Tendo como ponto de partida que apenas 6,6% não responderam ou afirmaram não participar de nenhuma rede social virtual, 93,4% dos sujeitos da pesquisa declararam que produziam interações sociais em ambientes virtuais. Considerando que seu perfil é jovem, é possível concluir que estamos tratando de um “nativo digital”, termo alcunhado por Marc Prensky (2001) ou seja, de alguém pertencente a uma geração que nasceu a partir da década de 1980 e cresceu familiarizada com

²¹ Conforme dados da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE, o Brasil pode ser pensado em oito classes conforme renda familiar: 1. Extremamente pobre, com menos de 1 salário mínimo; 2. Pobre, com 1,2 salários; 3. Vulnerável, com 1,8 salários; 4. Baixa classe média, com 2,8 salários; 5. Média classe média, com 3 salários; 6. Alta classe média, com 4,6 salários; 7. Baixa classe alta, com 8 salários; e 8. Alta classe alta, com 23 salários. Os dados se baseiam na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, IBGE. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2015.

o mundo das tecnologias digitais a internet e com seus ambientes de interações, em contraposição com o “imigrante digital”, termo também proposto por Prensky (2001) de outras gerações que foram impactados com a era da informação e tiveram que se conformar *a posteriori*.

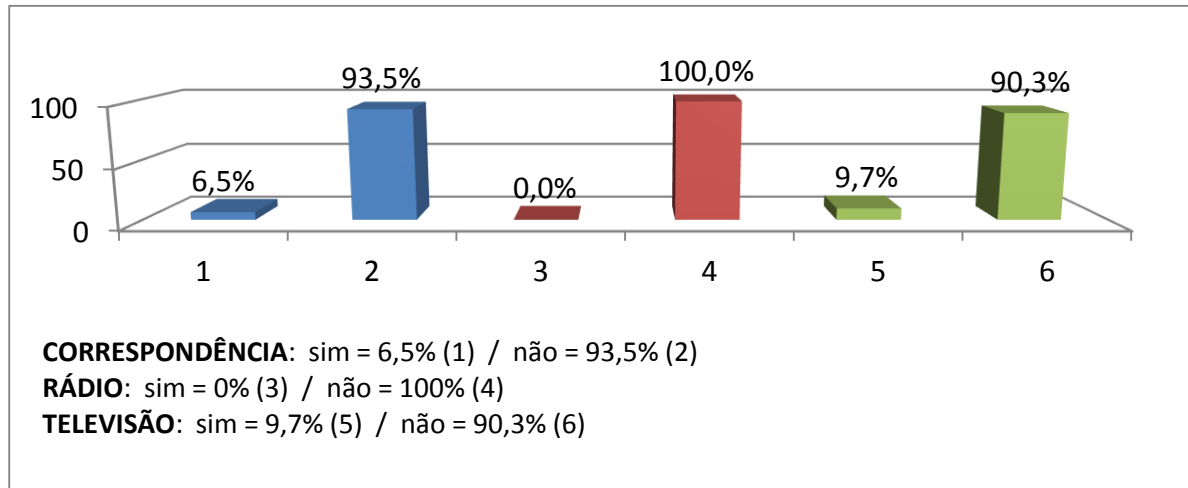
Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001)²².

Com o objetivo de conhecer a experiência específica do webestudante com a EaD, foram perguntados: “Você já fez algum curso por correspondência, por rádio ou por televisão?” (questão 04); “Esta é sua primeira experiência em curso on-line?” (questão 05); e “Como você ficou sabendo da EaD on-line?” (questão 06), dados apresentados nos gráficos 2 e 3 a seguir.

A maioria dos entrevistados expressou que estava vivendo a primeira experiência em EaD: 69,9% da amostra se definiu como inexperiente, como pode ser observado no gráfico a seguir. Contudo, é fundamental esclarecer que a questão cinco (Esta é sua primeira experiência em curso on-line?) permitia ao entrevistado marcar mais de uma opção. Isto porque não se tratava apenas de distinguir quem possuía ou não experiência, mas de conhecer também as práticas daqueles que já conviviam com a EaD. A principal experiência citada foram os cursos livres, com 21,2% de menção. Foram mencionados cursos do SEBRAE e cursos de línguas estrangeiras como experiências. A segunda fonte de experiência, mencionada por 12,2%, são os cursos *in company*, ou seja, ofertados no próprio ambiente de trabalho como treinamento ou capacitação. Em outras experiências, apareceu a condição de tutor a distância, ou seja, alguns dos entrevistados possuem a experiência de docência em EaD.

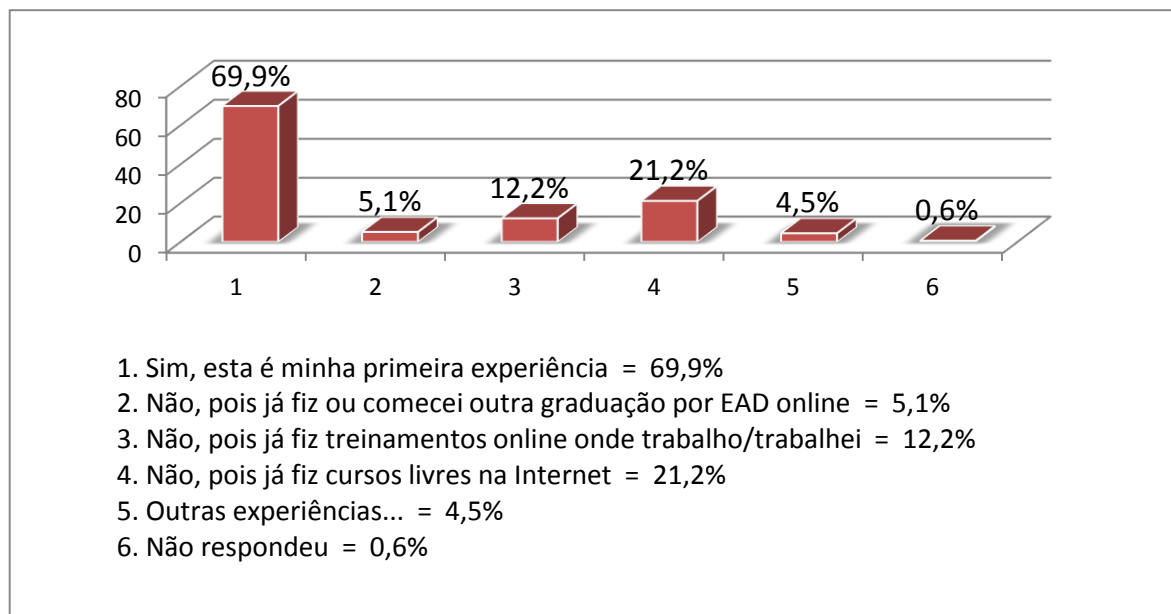
²² *Today's students – K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.* Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso: em 05 ago. 2015.

GRÁFICO 02: Experiência dos graduandos em EAD nas modalidades por correspondência, por rádio ou por televisão.



Fonte: dados da pesquisa de campo

GRÁFICO 03: Outras experiências dos graduandos em EaD.

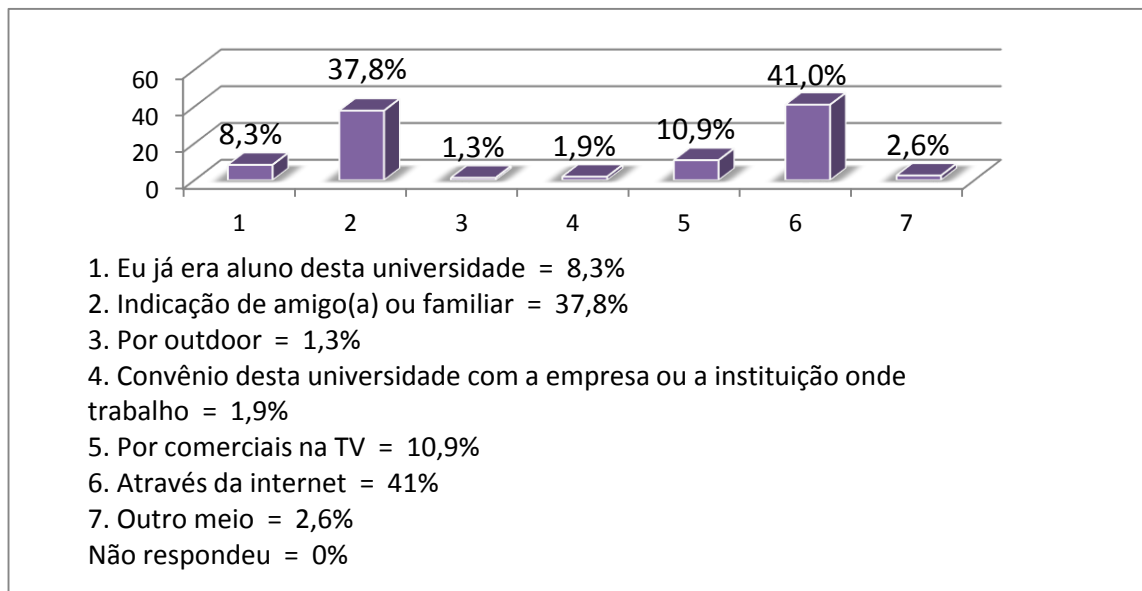


Fonte: dados da pesquisa de campo.

Sobre a experiência dos graduandos em outras modalidades de EaD as respostas apontam para um quase absoluto **não** a experiências em outras modalidades, como pode ser visualizado do gráfico acima. Citar o curso ou a instituição não foi exigido nesta questão, mas

facultado. Assim, entre os que detalharam voluntariamente a experiência em EaD por correspondência, atribui-se destaque ao **Instituto Universal Brasileiro**, citado por 30% desta amostragem. Duas outras instituições foram mencionadas: SENASP²³ e Fundação Demócrito Rocha. Os cursos citados foram: contabilidade, atendimento ao cliente, eletrônica, desenho artístico, relações pessoais e arte publicitária. Entre os que indicaram experiência em EaD por televisão, o destaque foi o **Telecurso 2000**, mencionado por 64% desta amostragem. Outra instituição mencionada foi o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), por 15%. Além dos cursos relativos ao ensino médio, foram mencionados vestibular digital, artesanato e liderança.

GRÁFICO 04: Canal de conhecimento pelo qual ficou sabendo da graduação em EaD.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Os principais canais de captação de alunos para a “*cyber EaD*” são: a **internet**, mencionada por 41% da amostra, logo seguida pelas **relações pessoais** com 37,8%, o que indica a possibilidade de influência da comunidade interna da EaD, como pode ser observado no gráfico abaixo. Esta capacidade de influência do público interno será analisada posteriormente nas questões sete e oito, quando foi indagado se ele próprio indicaria ou se já indicou cursos online. O fato de que a principal parcela chegou a “*cyber EaD*” a partir da própria internet também

23 Secretaria Nacional de Segurança Pública. Ver: <http://portal.ead.senasp.gov.br/>.

aponta para a familiaridade com a realidade virtual. A IES em estudo tem perfil no Facebook e utiliza outras redes sociais para divulgar sua marca, o que talvez reflita nesta elevada menção de 41%. Como já foi colocado na ocasião da apresentação do perfil do entrevistado, trata-se de um “nativo digital”: 93,4% estão plenamente familiarizados com redes sociais virtuais e 80,1% usam Facebook. Na questão dez a familiaridade com o ambiente virtual será analisada como fator motivacional pela escolha da graduação em EaD.

Após as duas principais opções de canal de conhecimento, surge a propaganda convencional televisiva, com 10,9% de menção entre os entrevistados; e a movimentação interna de alunos ou de retorno de egressos, com 8,3%. Contudo, dados interessantes surgem em “outro meio”: foram citados como outros canais os próprios concorrentes, serviços públicos como site do MEC ou atendimentos em secretarias de educação.

E, por fim, foi indagado na questão 26 em qual curso ele estava matriculado²⁴; quanto aos cursos, apareceram vinte e um na amostra: administração (14,1%), análise desenvolvimento de sistemas (4,5%), ciências contábeis (9%), gestão ambiental (3,2%), gestão comercial (0,6%), gestão financeira (3,8%), gestão pública (1,9%), gestão tecnologia da informação (1,3%), história (5,8%), letras português (0,7%), letras espanhol (1,4%), letras inglês (3,9%), logística (2,6%), marketing (2,6%), matemática (1,2%), pedagogia (2%), processos gerenciais (7,7%), recursos humanos (7,6%), segurança pública (1,8%), serviço social (4,5%) e sistema de informação (2,5%); o que aponta para uma amostra com diversidade de olhares quanto às formações acadêmicas que se pretendem construir neste ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Assim, o respondente desta pesquisa de campo em seu primeiro momento é na maior parte da amostra constituída pelo gênero masculino (52,6%), com faixa etária entre 21 e 30 anos (44,2%), portanto jovem, inserida no mercado de trabalho (50,7%), com nível médio (75%) e com renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos (77,6%). 93,4% dos sujeitos da pesquisa declararam ter familiaridade com redes sociais virtuais e 41% afirmam ter decidido buscar a educação em web com base em sua própria experiência com a internet. A maioria também desconhecia ou nunca vivenciara outras modalidades de educação a distância: 93,5% não tive-

²⁴ Não responderam à questão 26: 12,8% da amostra.

ram experiências de educação por correspondência, 100% não tiveram experiências de educação por rádio e 90,3% não tiveram experiências de educação por televisão. E, por fim, ele já se encontra economicamente ativo, seja no mercado (50,7%) ou no serviço público (38,4%).

2.4 O segundo momento da pesquisa de campo: a observação direta intensiva

Após a qualificação da tese, em dezembro de 2016, debruicei-me sobre os contatos dos pré-selecionados que se dispuseram a dar entrevistas para um segundo momento da pesquisa. Os sujeitos a serem pesquisados no segundo momento partiu dos respondentes da observação extensiva, os webestudantes da primeira fase. Como a pesquisa teve início em 2014, uma parte dos sujeitos da pesquisa são atuais “webegressos” em 2017, quando foi realizado a segunda fase. Aproximadamente 80 alunos foram pré-selecionados e contatados por e-mail e por whatsapp entre fevereiro e abril: foram contados em grupo de 5, um grupo por semana, para que progressivamente fossem agendadas as entrevistas.

Havia uma expectativa inicial de parar a coleta em no máximo 20 entrevistas, contudo, novamente esbarrei em dificuldades de retorno: dos contatados, 33 e-mails ou contatos haviam mudado ou fornecido números errados. Dos 47 efetivamente contatados (presumindo-se que os e-mails não voltaram), 28 responderam. As respostas muitas das vezes vinha semanas após, quando passei a reenviar mensagens aos subgrupos anteriores juntamente aos novos subgrupos. Dos respondentes, 16 se propuseram a serem entrevistados; 5 entrevistas ocorreram presencialmente, 8 ocorreram por Skype e 3 não ocorreram por incompatibilidades de agenda. As entrevistas ocorreram entre fevereiro e julho de 2017.

A técnica central da observação direta intensiva foram entrevistas semiestruturadas, abertas e individuais nas quais buscou-se, a partir de uma breve historiografia pessoal, a reconstrução da memória para que sejam evocados e significados os monumentos do espaço virtual, tais como as aulas ou a biblioteca; ou monumentos materiais, como a colação de grau ou a aula inaugural; dos anseios vividos, mantidos e superados; do sentimento de vínculo à universidade virtual. As entrevistas também buscaram perceber quais significados foram socialmente atribuídos às experiências desses sujeitos, por parte dos familiares, dos colegas de trabalho, dos empregadores etc., ou seja, do público para o qual encena-se a identidade; em outras palavras,

conhecer o *feedback* do público a partir do olhar do ator. Afinal, a identidade se faz também a partir das expectativas ou das correspondências do outro.

Segue no quadro algumas informações gerais sobre os entrevistados, de modo que o leitor perceba um pouco sobre o lugar de onde fala.

QUADRO 02: Informações gerais sobre os webegressos entrevistados

NOME	FORMAÇÃO	CIDADE (RESIDE OU TRABALHA)	DATA DA ENTREVISTA	MEIO DA ENTREVISTA
Ana	Pedagogia (Presencial) – 1987/91 Serviço Social (EaD) – 2012/16 Recursos Humanos (EaD) – 2015/17	Fortaleza (CE)	21/02/2017	Presencial
André	Recursos Humanos (EaD) – 2014/16	Fortaleza (CE)	14/05/2017	Presencial
Aline	Pedagogia (Presencial) – 2005/09 Letras Inglês (EaD) – 2011/14	Petrópolis (RJ)	07/06 e 01/07/2017	Skype
Bruna	Letras Português (EaD) – 2012/16	Recife (PE)	07/06/2017	Skype
Caio	Ciências Contábeis	Teresina (PI)	09/05/2017	Skype
Eduardo	Administração (EaD) – 2012/16	Fortaleza (CE)	23/02/2017	Presencial
Igor	Sistemas de Informação (EaD) – 2012/15	Belo Horizonte (MG)	02/06/2017	Skype
João	Logística (EaD) – 2013/15	Natal (RN)	05/04/2017	Skype
Maria Eduarda	Processos Gerenciais (EaD) – 2012/14	Fortaleza (CE)	19/05/2017	Presencial
Márcia	Administração (EaD) – 2011/14	Cuiabá (MS)	18/04/2017	Skype
Raquel	Análise de Desenvolvimento de Software (EaD) – 2013/15	Juazeiro do Norte (CE)	07/03/2017	Skype
Thaís	Serviço Social (EaD) – 2012/16	Fortaleza (CE)	30/03/2017	Presencial
Thiago	Matemática (EaD) – 2011/14 Física (Semipresencial) – 2016...	Caucaia (CE)	17/03/2017	Skype

Fonte: dados da pesquisa de campo.

Como mencionei, dos alunos 256 respondentes da observação direta extensiva cheguei a 13 entrevistas efetivadas nesse segundo momento. Assim, não apresentarei gráficos ou tabelas com cruzamento de respostas, como foi feita na observação do webestudante. Optei por começar a entrevista com duas questões abertas: 1. Fale-me de sua trajetória: de como chegou até a EaD; e 2. Como você se vê hoje, profissionalmente, e de que modo a EaD está presente na sua vida? Em seguida, confrontei cada entrevistado com o questionário que ele havia preenchido e enviado, sob a finalidade de observar o que mudou ou o que se manteve em sua percepção, bem como colher os relatos dos porquês dessas mudanças ou reafirmações. No *Google Forms* é possível visualizar cada questionário preenchido e imprimi-lo, se assim preferir: e foi

o que fiz. Para exposição dos resultados dessa fase da pesquisa, privilegiei alguns dos entrevistados em razão da riqueza de detalhes de suas falas: os demais surgem de forma coadjuvante, ora reforçando ou antagonizando o protagonista.

Tive alguns desafios para realizar essas entrevistas. O mais importante deles foi o registro. Há diversos *plug-in*²⁵ para gravar as conversas individuais ou em grupo por *Skype*. A maioria é “paga”, e suas limitações de tempo são as piores desvantagens: geralmente, gravam até 15 minutos de conversa por arquivo de áudio MP3. Considerando o fato que a cada 15 minutos você faz uma nova gravação, a preocupação em acionar o *plug-in* de quando em quando interfere na concentração do entrevistador e, portanto, no rendimento da entrevista. Ademais, gravações apenas de áudio são extremamente limitadas. E nas entrevistas intensivas é fundamental a observação da linguagem não verbal, como gestos que substituem as palavras, tais como um aceno negativo de cabeça, ou ainda a observação da linguagem paraverbal ou “linguagem paralela ao verbo”²⁶, como um arquear de sobrancelhas ou uma mudança de entonação de voz para indicar reforço ao verbo ou oposição ao verbo, como ocorre na ironia, ou seja, quando o que foi dito opõe-se ao que foi falado. Gravar apenas áudio é limitador, seja por *plug-in* no *Skype* ou por gravador de bolso, é ter apenas uma parte do registro. E se você não tiver a gravação audiovisual, recorra, minimamente, ao diário de campo para anotar suas “impresões”: foi o que fiz.

O segundo desafio, e aí vai meu desabafo: que fique registrado para as próximas gerações de pesquisadores, que em 2017, a qualidade da internet no Brasil produz irritações! Seja por parte da minha banda larga, seja por parte da internet usada pelo entrevistado, inúmeras vezes perdi a qualidade na conexão ou a própria conexão durante as entrevistas. Agradeço novamente aos sujeitos da pesquisa, sobretudo aos entrevistados por *Skype*, que tiveram a paciência e a parceria em prol da ciência brasileira.

Por fim, embora a pesquisa de campo tenha apontado que o webestudante seja um jovem nativo digital, a diversidade das falas orientou o debate sobre a identidade. Afastou-se a busca da representatividade estatística para a tentativa de dar voz a tipos ideias distintos, de atores sociais cujas identidades anteriormente construídas poderão trazer nuanças para a análise

²⁵ “Na informática define-se *plugin* todo programa, ferramenta ou extensão que se encaixa a outro programa principal para adicionar mais funções e recursos a ele”. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/hardware/210-o-que-e-plugin-.htm>. Acesso em: 09 de set. de 2017.

²⁶ Ver mais em <http://www.webartigos.com/artigos/paralinguagem/46095>. Acesso em 02 de set. de 2017.

do tema. Parti do pressuposto que atores que falam de diferentes lugares terão suas memórias construídas também sob diferentes perspectivas, apesar do compartilhamento do lugar comum: a jovem mãe que optou em fazer sua faculdade a distância para conciliar com suas obrigações familiares provavelmente atribuirá significados distintos ao aposentado que realizou um sonho de formação universitária que as diversas circunstâncias da vida lhe cercearam. Cada um falou, portanto, de um lugar diferente, com uma memória diferente, reconfigurando a seu modo, o que foi ser um “webestudante” e o que é ser um “webegresso” de uma universidade virtual. Suas falas foram apresentadas de forma narrativa ou descritiva, na busca de uma estética jornalística, com o objetivo de aproximar o olhar do leitor para a subjetividade dos entrevistados e do entrevistador.

Posto o desenho da pesquisa, inicio propriamente a apresentação dos dados, relatos e análises a partir da autoetnografia. O terceiro capítulo intitulado “A Terra Encantada e a cibereducação: relatos e leituras do pesquisador sobre o ciberespaço da educação”, apresento algumas lembranças de minha memória a partir de três peles: a pele de gestor, a pele de aluno e a pele de professor. Nesse capítulo, também exporei a literatura que apresenta e defende a Educação a Distância e a literatura que expõe os desafios midiáticos da comunicação e da cultura e como esses desafios influenciam a evolução da EaD.

3. A TERRA ENCANTADA E A CIBEREDUCAÇÃO: RELATOS E LEITURAS DO PESQUISADOR SOBRE O CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO

3.1 Sombras e lembranças na Terra Encantada: o encontro do educador com a educação a distância em três peles

Começo a apresentação da pesquisa a partir das minhas memórias: debruço-me, primeiramente, sobre minhas sombras. Minhas memórias foram construídas nos espaços da cibereducação, nos quais a diversidade da educação a distância se apresenta. Compartilhá-las é um esforço para aproximar o leitor desse lugar.

Tive a meu favor um hábito adquirido na condição de gestor, mas compreendido na condição de estudante das ciências sociais: registrar. Meus diários de reuniões, minha caixa de e-mails e meus relatórios de trabalho foram transformados em diários de campo. Procurei produzir o máximo de registros para que minha memória não se enganasse com lembranças desconexas. De 2010 a este ano de 2017 tenho registrado minhas experiências em EaD. Pena que há lacunas, pois a pesquisa para o doutorado foi pensada posterior aos registros dessas experiências.

▪ A primeira pele: o encontro do educador com a educação a distância na condição de gestor

O primeiro contato que tive com a educação a distância foi na perspectiva de gestor: a observação off-line foi meu primeiro contato com essa “nova educação”. Em março de 2010 fui convidado pela direção do núcleo de educação a distância da instituição privada na qual desempenhava o papel exclusivo de docência, a ocupar uma “função administrativa”, ou seja, um cargo na estrutura burocrática. A função era de *staff* da coordenação, ou seja, um profissional para prestar assessoria ou apoio às funções centrais da coordenação. Caí de paraquedas numa sala para atender alunos da recém-criada EaD da instituição. Os alunos tinham dificuldades em três coisas, principalmente: acessar o AVA; reclamar das avaliações atribuídas pelos professores e questionar aspectos financeiros das cobranças. Como eu era docente, atinha-me aos dois primeiros problemas; os financeiros eram encaminhados aos competentes.

Todavia, uma pergunta não tão frequente, mas carregada de preocupação, era feita do outro lado da linha: “tem diferença no diploma...?”. Fui instruído a responder a essa pergunta esclarecendo ao aluno que nem no diploma nem no histórico há menção a ensino presencial ou ensino a distância, pois o MEC não autoriza distinção. Geralmente essa resposta bastava, para que o interlocutor se voltasse a outros temas. Eu sabia do pré-conceito contra a EaD, mas naquele momento tive o primeiro contato com essa condição marginal.

Eu pensava que educação a distância era um curso disponibilizado na internet: você se matricula, assiste as aulas, lê material impresso ou na tela do computador, faz provas, posta trabalhos e pronto...! Recebia o diploma. Não mesmo! Era um novo mundo de pessoas e interações. Equipes inteiras de incontáveis profissionais trabalhavam *off-line* para que o *on-line* acontecesse. Professores, conteudistas, *webdesigners*, designers educacionais, tutores presenciais, tutores a distância, técnicos de estúdio, pedagogos, revisores de textos etc.. Nunca imaginei tamanho universo que se descortinava diante de meus olhos. Eu era apenas um docente do ensino presencial; um “nativo” do ensino presencial, onde fui formado e preparado academicamente para atuar; por mais criativa que fosse minha imaginação – e sociólogos são muito imaginativos! -, não previa a existência de uma unidade na instituição onde trabalhava, de um *Campus* intitulado “Terra Encantada” ...!

Pois bem, no *Campus* “Terra Encantada”, sediado na capital carioca ou cidade sede da instituição, toda uma estrutura dedicada a EaD me foi apresentada: em 2010, aproximadamente 500 professores e outros 200 colaboradores dedicados exclusivamente a produção de material didático virtual, a produção de vídeo-aulas, a produção e gerência de inúmeros softwares que compunham o AVA. Fora da “Terra Encantada”, mais de 200 polos, entre polos próprios e polos parceiros²⁷, cada um destes com pelo menos cinco pessoas dedicadas, entre docentes, técnicos de informática, bibliotecários, secretários escolares ou assistentes administrativos. Fora dos polos, atuando de casa, incontáveis docentes como tutores a distância para atender um universo de alunos²⁸.

²⁷ Denomina-se por “polo próprio” aquele cujo mantenedor é a IES, ao passo que “polo parceiro” é o termo empregado aos polos não pertencentes à IES, mas de outros mantenedores, que se associam à IES. Os “polos parceiros” são mantidos por escolas ou IES, ou outras empresas públicas ou privadas, não necessariamente da área da educação, mas que apresentam interesse em abrir o polo para captar alunos dentro ou fora de suas organizações. Assim, por exemplo, há polos parceiros funcionando em shoppings, em escolas ou em presídios.

²⁸ No capítulo 6 “A Guerra dos Diplomas e a Estigmatização da EaD”, tratarei um pouco mais sobre a “estrutura humana” que há por trás das “aulas da EaD”.

Como disse inicialmente, entre 2010 e 2016 atuei diretamente na coordenação de polo e na coordenação de cursos a distância na iniciativa privada; entre março de 2010 a dezembro de 2012 acumulei as funções de *staff* da coordenação do Núcleo de Educação a Distância, a tutoria presencial dos cursos de Gestão em Segurança Pública e Licenciatura em História, e a coordenação local adjunta do Curso de História em EaD; em janeiro de 2013 assumi a coordenação de um importante polo, que atendia a aproximadamente 20 mil alunos do ensino presencial com disciplinas a distância e 2 mil alunos de cursos “semipresenciais” e de cursos “totalmente a distância”, nos níveis de graduação e de pós-graduação.

Após meu desligamento da IES privada, em outubro de 2016, minha experiência em EaD tem sido construída em instituições públicas. Quando saí da instituição privada, *locus* dessa pesquisa de doutorado, deixei para trás uma estrutura organizacional aproximadamente três vezes maior daquela que encontrei; um universo de 70 mil alunos exclusivamente dedicados à educação a distância; e outros 600 mil alunos que cursavam disciplinas a distância em seus cursos presenciais. Saí para assumir “dedicação exclusiva” ao Instituto Federal do Ceará, na coordenação acadêmica e pedagógica dos cursos a distância, com a missão de implantar o chamado “20%” nos cursos técnicos e superiores e a criação de novas ofertas a distância em todo o Ceará. A instituição pública é, de fato, um outro mundo...! Mas essa história será narrada em um outro trabalho acadêmico...!

Nesse tempo pude observar um dos mais interessantes fenômenos daquilo que alguns tem chamado de “democratização” da educação a partir da EaD: o quanto a educação tem se tornado acessível ou possível a diversos atores sociais, que se fossem limitados a uma única opção de ensino presencial, dificilmente implementariam seus estudos. E de fato, **se pensarmos nessa “democratização” como “ampliação de oportunidades” de acesso à educação, sobretudo à educação profissionalizante na qual ela está situada, a EaD é bem sucedida.**

Logo quando comecei em 2010 como *staff* da coordenação do núcleo, pude observar uma interessante estratégia da instituição de ensino: o uso da EaD para redução de evasão. Como estudos que teriam sido feitos pela instituição, a evasão do ensino presencial estava centrado sobretudo em aspectos financeiros: não apenas o fato de ter que arcar com uma mensalidade mais cara, mas porque os horários fixos do ensino presencial criava dificuldades em conciliar trabalho e estudos, gerando perdas de renda; na prática, muitos alunos tinham que optar entre trabalhar ou continuar estudando. E como pagar mensalidades sem trabalhar? Hoje

reflito, com base na experiência que tenho na EaD de instituições públicas, que mesmo onde não há mensalidades, o ensino presencial pode gerar choques com as oportunidades de trabalho; embora nas instituições públicas os alunos não paguem mensalidades, outros custeios e seu próprio sustento ficam comprometidos. Ademais, os estudantes são partícipes da renda familiar.

Assim, quando a instituição detectava que o aluno estava prestes a abandonar o curso, sinalizava a esse a oportunidade de migrar para a modalidade a distância, onde ele teria a vantagem de flexibilização do tempo de estudo e a redução no valor das mensalidades. A estratégia era muito eficaz: muitos alunos eram convencidos a migrar para a base de alunos da EaD, evitando evasão. De um lado, amargava-se com mensalidades mais baixas, mas se evitava a fuga de alunos que abandonariam para trás mensalidades não pagas, mantendo-os na instituição e adimplentes. Infelizmente nunca tive acesso a dados relativos ao percentual de eficácia da estratégia: quantos alunos convertidos permaneciam até o término do curso. Provavelmente, nem a própria IES possuía tais informações. Mas alegrava-me ver um estudante não abandonar os estudos, os sonhos de educação profissional. E não eram poucos os casos.

Recordo-me de uma situação muito marcante em 2014: tratava-se de uma aluna que foi encaminhada pela coordenação do curso presencial para a coordenação do polo. O motivo para o pedido de trancamento do curso era “saúde”: o pai da aluna estava acometido de câncer e, por esse motivo, ela teria que voltar de Fortaleza para a cidade de origem para dar o necessário suporte familiar. Como manteria essa aluna ativa no curso presencial se ela precisava se ausentar para ajudar a família nos cuidados do pai? Se o motivo de “saúde” fosse dela, provavelmente entraria com “regime especial” de até 120 dias, impondo a instituição que atividades sejam feitas a distância ou “em domicílio”; mas sendo o motivo relacionado a outrem, não há como aplicar tratamento especial.

A aluna era do curso de fisioterapia. A coordenadora do curso foi quem sugeriu a ela: “Vá conversar com o professor Carlos, para ver se ele pode fazer algo lá pela EaD...”. Lembro-me bem do caso exatamente porque não há curso de fisioterapia a distância, portanto, simplesmente transferi-la não era possível; os únicos cursos a distância na área da saúde ofertados no portfólio era gestão hospitalar ou serviço social, mas marcadamente distantes do curso de fisioterapia. Talvez a coordenação esperava que eu a persuadissem a mudar de curso: desse modo, a instituição não perderia o aluno. Contudo, a aluna não se interessava por outros paliativos: “Professor, eu quero fisioterapia. Não quero gestão hospitalar... Eu tranco o curso.

Quando meu pai estiver melhor, eu volto.”. Na contramão do que ela propunha, a experiência apontava que a maior parte dos alunos que trancavam acabavam abandonando o curso.

A solução que encontrei foi matriculá-la em disciplinas a distância possíveis na matriz curricular de seu curso presencial. Durante dois semestres ela cursou fisioterapia a distância. Infelizmente, seu pai não sobreviveu aos tratamentos e veio a óbito. Tive a oportunidade de revê-la, ao acaso, em sua colação de grau em 2016.¹ De longe nos vimos e fui até ela para parabenizá-la pela conquista. Ela me agradeceu a “ajuda”. Aceitei seu agradecimento de coração, também emocionado, porque passou por minha mente que se aquela aluna tivesse trancado seu curso presencial, após um ano afastada e com a perda familiar, provavelmente não teria voltado; não teria retomado seus estudos e não estaria realizando ali, naquela colação de grau, seu “sonho” de tornar-se fisioterapeuta. Quantos sonhos são frustrados pela rigidez do modelo presencial...?

A estratégia que usei com essa aluna, também apliquei a diversas outras, não em razão do motivo de saúde, mas pelo motivo de maternidade. O MEC autoriza até 120 dias de afastamento para lactantes ou gestantes que requeiram²⁹. Mas sabemos que um único semestre para cuidar dos filhos pequenos não é razoável. Assim, quando voltavam de suas “licenças maternidade”, muitas alunas reduziam suas disciplinas presenciais atrasando o curso. Orientava-as a complementar sua carga-horária com disciplinas a distância. Destarte, poderiam passar mais tempo com seus filhos recém-nascidos sem representar necessário atraso no andamento do curso. Em alguns casos, essas estudantes mães migravam da modalidade presencial para modalidade a distância; mas na maior parte dos casos, o ensino a distância em cursos presenciais era uma dádiva que as afastava do provável trancamento, que desembocaria quase que fatalmente, em um abandono do curso presencial. Pergunto: isso é democratizar a educação? Não sei se é tornar seu acesso mais igualitário, como o termo “democratizar” pode indicar, mas certamente, é tornar possível o que antes seria impossível ou dificilmente sustentável.

Manter um curso presencial e o mesmo curso na modalidade a distância na própria instituição não implica em concorrência interna: esse foi um segundo aprendizado. Tive a oportunidade de observar a oferta simultânea de um mesmo curso em três modalidades simultâneas:

²⁹ Ver Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que “Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções e a Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, que “Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969”.

presencial, semipresencial e totalmente a distância³⁰. A explicação é simples: os públicos não são os mesmos. Um aluno que busca o curso de Administração presencial, um outro que busca semipresencial e outro que o busca totalmente a distância possuem perfis ou motivações distintas. Para a instituição, ampliar a modalidade de ofertas representa ampliar as oportunidades de captar alunos. O aluno que opta pelo ensino a distância não é o mesmo que opta pelo ensino presencial e os motivos, como a pesquisa de campo apontou, estão associados às vantagens que a flexibilidade do tempo e a comodidade do espaço permitem.

▪ **A segunda pele: o pesquisador on-line *insider* na condição de aluno**

Em outubro de 2012, como mencionei na introdução, tornei-me aluno da Licenciatura em História. Estava mergulhado na pele de gestor e sentia a necessidade de conhecer melhor o “produto”. A estratégia de ser também aluno foi apresentada e estimulada pela própria organização: os colaboradores teriam direito a cursar qualquer graduação com bolsa integral ou bolsa parcial para pós-graduação. Foi então que fui para “o outro lado do balcão”, e me vesti de uma nova pele. Dessa vez, como cliente e como educando: a observação *insider* iniciava.

Vi minha caixa de e-mail ser invadida por mensagens de “bem-vindo” da minha coordenadora de curso e dos meus professores. Falavam de regras de convivência no ambiente virtual e de procedimentos da disciplina, da metodologia de avaliação, do peso de notas atribuídas aos fóruns de discussão, das provas parciais, das provas presenciais, das atividades estruturadas... Toda uma metodologia de ensino e de aprendizagem estava sendo apresentada. Recebi

³⁰ Conforme a legislação da EaD, há apenas duas modalidades de educação: ou presencial ou a distância, aspecto que pode ser observado no recente Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada “LDB”. Nos cursos a distância, conforme artigo 4º, “As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.” Portanto, os cursos a distância possuem um “mínimo presencial obrigatório” vinculado à natureza da atividade. Assim, um curso a distância poderá ter 70% de carga presencial, por exemplo, se a natureza das atividades assim requererem a “presencialidade”. Se assim observarmos, todo curso a distância é “semipresencial”. A “semipresencialidade” em oposição ao curso “totalmente a distância” é uma categoria presente nas instituições como estratégia pedagógica ou mercadológica, mas que não encontra qualquer referência legal. A Portaria MEC 1.134, de 10 de outubro de 2016, que substitui a Portaria MEC 4.059, de 11 de dezembro de 2004, conhecida como a “Portaria dos 20%”, estabelece que cursos presenciais são aqueles cuja oferta a distância não ultrapassa 20% da carga horária total e, por conseguinte, por curso a distância seria todo aquele que ultrapasse essa fronteira.

também um convite para que me apresenta-se ao polo presencial, para receber treinamento de como acessar o ambiente virtual de aprendizagem e ter a aula inaugural ou aula de boas-vindas.

Destaco o primeiro e-mail enviado em 25 de outubro de 2012, pelo professor da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos:

Prezado aluno, seja bem-vindo a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos. Peço que leia com atenção as informações e/ou orientações abaixo. E se houver qualquer dúvida, responda este e-mail indicando o que necessita ser esclarecido, e eu o responderei imediatamente.

PRIMEIROS PASSOS

Como você já foi instruído a acessar o ambiente virtual, a primeira semana é dedicada a entender a estrutura da disciplina. E isso você faz através do Curso *Como Estudar Online*, nas primeiras telas da disciplina. Acompanhe, atentamente, as informações que ali são apresentadas. Além disto, já está disponível para você o FÓRUM INTEGRAÇÃO e o FORUM DE DISCUSSÃO A. No primeiro, você deve apresentar-se e interagir com os outros colegas da turma e com o professor; no segundo, desenvolver as atividades solicitadas.

FÓRUNS

Você perceberá que existem três tipos de Fóruns: Integração; Discussão; Dúvidas/Revisão. Apenas os Fóruns de Discussão são pontuados. No Fórum Integração você deve apresentar-se e interagir com os colegas e professores; nos Fóruns de Dúvidas/Revisão você pode aprofundar algum tema ou esclarecer algum assunto referente àquela prova.

FÓRUNS DE DISCUSSÃO

Sobre os Fóruns de Discussão (aqueles que são pontuados para as provas), perceba que haverá quatro fóruns: Fórum de Discussão A, B, C e D. Você poderá optar por dois deles! Escolha a temática que mais lhe interessar (ou o período mais conveniente) e comece a participar!

Conforme calendário, e a partir da proposta do docente tutor e do conteúdo das Aulas correspondentes ao mesmo, sua participação deve ser efetiva. E além da importância que estes Fóruns têm pelo debate e aprofundamento do conteúdo. Esta pontuação será o resultado da análise feita por mim de dois aspectos fundamentais: a pertinência e a interatividade de suas participações. Esta análise será feita para a AV (8,0) ou para a AVS (8,0).

ATENÇÃO: Informo ainda que, por estamos em um ambiente acadêmico, cópias da postagem de colegas e cópias de conteúdo alheio sem a devida referência (e utilização coerente) não serão considerados como participação efetiva.

Conforme instruções recebidas, acessei o minicurso “Como estudar on-line”. Era breve: curtos vídeos e telas explicando as funcionalidades do ambiente e orientando para a importância de organizar também um quadro de estudos. Posteriormente, em 2014, foi desenvolvida uma ferramenta para ajudar os alunos no agendamento de horários para os estudos, que disparava mensagens para o celular e para o e-mail avisando se as aulas ou as atividades haviam sido acessadas conforme meu agendamento: era o “Plano de Estudos”, que nós professores e colaboradores chamávamos de “babá eletrônica”.

Muitas outras instruções foram passadas. Um bombardeio de informações! Muitas das quais repetidas, pois cada professor enviava informações gerais do curso e específicas da

disciplina, além de avisos da secretaria sobre agendamento de provas e da coordenação sobre atividades complementares e estágios. Na pele de aluno percebi as ações de uma instituição que enquanto monitorava o cliente, medindo seus acessos e suas respostas, ou preocupando-se com suas ausências para não culminarem em evasão, monitorava também o estudante no cumprimento de tarefas ou no desempenho em suas avaliações. Como estudante, eu recebia diagnósticos dos meus exercícios, apontando que assuntos eu deveria estudar, pois minhas respostas não estavam certas... Isso para mim foi assustador. Senti-me nas páginas de “1984”, de George Orwell. Não imaginava que o AVA apareceria para mim como seria uma espécie de “inteligência artificial”, observando o que eu estava fazendo, analisando meus acessos e respostas, orientando-me a agir.

No fórum de integração muitos postavam sobre a cidade onde estavam, sobre trabalho, se tinham filhos, se era uma segunda graduação, quais *hobbies* possuíam... não encontrava os colegas de Fortaleza. Em disciplinas como Fundamentos das Ciências Sociais, haviam alunos de cursos diferentes. No entanto, minhas participações nos fóruns de discussão foram os momentos ansiosamente aguardados. Lia as postagens de meus colegas e percebia algumas cópias de site. O professor também percebia e chamava a atenção do estudante solicitando que ele informasse o site ou o texto usado como fonte, e que era importante ele refazer com “suas palavras”. O professor sempre comentava cada postagem individualmente. Algumas postagens que fiz foi objeto de controvérsias de outros colegas. Havia a informação de que interagir com outros colegas também ganhava pontuação. Assim, éramos estimulados a postar suas próprias respostas como também comentar as respostas dos colegas. Perguntava-me como esses professores avaliariam tantas postagens e como atribuiriam notas... ou seria mais uma função do AVA?

No dia das provas, a impessoalidade era visível. Como cada aluno agendava as provas de cada disciplina conforme dias e horários disponibilizados no sistema, a probabilidade de encontrar colegas da turma era praticamente zero. No próprio sistema havia orientação de observar o horário de agendamento, pois ele seguia o horário oficial de Brasília e o aluno deveria calcular a diferença de fuso horário; de chegar com pelo menos quinze minutos de antecedência e de portar documento oficial com foto, para provar “que você é você”. Nas filas para acessar o laboratório de informática onde as provas eram realizadas, todos os rostos eram desconhecidos. Nas filas, a sensação de estar fazendo um curso sozinho era marcante. Talvez um aluno de administração tivesse uma sensação diferente: a probabilidade de encontrar outros colegas era

maior; portanto, de compor grupos de estudos. Mas a pesquisa veio mostrar que essa sensação não era relativa apenas ao meu curso, a Licenciatura em História, que normalmente não seria objeto de grande procura e teria, evidentemente, uma reduzida comunidade discente, mas à modalidade de “educação totalmente a distância”. Mesmo entre estudantes de cursos com maior comunidade, a ausência de vínculos era marcante.

Foram também nessas filas que reforcei a ideia de propor essa pesquisa para o doutorado, em como esses estudantes se sentiam; em como percebiam a universidade; e em como esse sentimento e essa percepção impactariam na construção de suas identidades. O que era ser um webestudante e que marcas restariam quando egressos? Quando iniciei o doutorado em 2014, tranquei minha licenciatura em História. Assim, guardei minha segunda pele: ainda tenho intenções de vesti-la novamente, após a conclusão desse doutoramento.

▪ **A terceira pele: o pesquisador on-line *lurker* na condição de tutor on-line**

Em março de 2013 tivemos em Fortaleza uma importante novidade: a unidade foi escolhida, juntamente com Salvador, para abrigar tutores on-line. A IES optara por descentralizar a Terra Encantada. Aqui, uma equipe de trinta docentes foi selecionado para assumir disciplinas como docentes e eu estava entre eles. Uma nova perspectiva se apresentava: como seria ver esse mundo com os olhos de docentes?

Em abril as disciplinas foram cadastradas em meu ambiente de docente. Fiquei em choque quando vi que me colocaram em 10 turmas e que cada uma continha, aproximadamente, 70 alunos. Evidentemente que o conceito de mais-valia relativa explodiu em minha mente, mas o pesquisador indagou-se como turmas tão grandes poderiam construir elos? Como aluno eu não tinha essa dimensão numérica; essa dispersão numérica. Logo depois percebi que a participação era reduzida. Desses, no máximo 20 alunos estavam presentes nos fóruns de discussão. Dos outros 50 alunos, 15 nunca entravam e ficariam reprovados por frequência. Os demais entravam no AVA, faziam atividades, assistiam aulas, mas não participavam das discussões ou interações com os colegas.

Participei essa minha inquietação aos demais colegas, que confirmaram o mesmo fenômeno, ao passo que meus superiores no Rio reforçaram que isso era “normal”, ou seja, de que nem todos os alunos participavam. Contudo, que isso não era “desejável”, que a instituição

estava se esforçando para que os alunos fossem mais “participativos” no ambiente virtual e que, para isso, estavam desenvolvendo novas ferramentas ou aperfeiçoando as já existentes, de modo que os tutores conseguissem contatar melhor esses alunos antes que isso resultassem em “evasão”.

Como tutor on-line eu tinha a missão de acompanhar cada turma: analisar e comentar as postagens; atribuir notas; corrigir questões abertas; responder a central de mensagens; as dúvidas; filtrar e enviar mensagens aos alunos. Um arsenal de ferramentas foi apresentado em dois treinamentos: o primeiro, um vídeo de 57 minutos explicando todo o LMS (Learning Management System), ou seja, um ambiente de gestão da sala de aula construído para o professor; o segundo, um treinamento com uma equipe que veio da sede para explicar as regras e os procedimentos. Ali nos foi apresentada a “inteligência artificial” ... Como tutor on-line eu poderia saber quantos e quais alunos estavam on-line em tempo real; quantos e quais haviam acessado cada uma das aulas; quantos e quais haviam feito cada tarefa e o resultado de cada uma delas. O LMS possibilitava, a partir de filtros, encaminhar mensagens para cada grupo de alunos. Email’s com textos padrões eram-me apresentados: alunos que tiveram menos de 50% de acerto por atividades, um texto informando o que precisava ser estudado; alunos que nunca entraram no ambiente, outra mensagem; alunos que não fizeram a prova parcial, outra mensagem; alunos que não agendaram provas; alunos que não participaram do fórum... Para cada perfil, um click, e o LMS enviava e-mails ou mensagens para os celulares.

Ao mesmo tempo que o LMS me permitia monitorar as turmas, eu era monitorado por ele. Foi assim que descobri como os gestores eram alertados sobre os professores que precisavam receber “feed-backs”. Todos os dias, às 18h, o “robô” rodava e verificava se todos os tutores on-line tinham cumprido suas tarefas. Se a cada 24 horas o “robô” detectava que o tutor tinha cumprido suas tarefa, ele era sinalizado em verde no estrato emitido semanalmente para os coordenadores de curso e de tutorias; se detectado com 48 horas de intervalo, era sinalizado em amarelo; se com 72 horas, sinalizado em vermelho; mais de 72 horas, sinalizado em preto e deveria ser convocado por seu superior. Se o comportamento voltasse a repetir, o professor seria desligado. Bem... mas isso é um outro assunto: a emocionante vida de um tutor on-line monitorado pelo LMS.

Por que esses alunos não queriam participar?

Entre março de 2014 e junho de 2015, concentrei minha atenção entre os alunos que não participavam. Não tenho como dizer para quantos alunos que não participavam dos fóruns ou das atividades do AVA enviei. Qualquer tentativa de quantificá-los era infrutífera. Primeiramente, porque os calendários paralelos permitiam que eu tivesse até vinte e quatro turmas concomitantes: estamos falando de aproximadamente 1.700 alunos num único período. Desses, 1.200 não participavam com frequência ou nunca participavam: não seria possível distingui-los. Ademais, o mesmo aluno poderia ser contatado uma vez a cada aula não acessada, tarefa não feita, prova não agendada, fórum não participado etc., etc. ... Geralmente, eles não respondiam. Isso foi mais fácil de registrar: ao longo desses 15 meses de atuação como tutor on-line, apenas 12 mensagens de alunos que nunca acessaram chegou a minha caixa de e-mail. Mensagens pouco interessantes, sucintas, alegando que não achavam importante participar. Uma delas destaco abaixo, recebida em 13 de fevereiro de 2015:

Professor Carlos, desculpa. Mas acho que participar de fóruns dá muito trabalho. Fiz participações e tive professores que não avaliaram corretamente. Prefiro fazer somente as provas. Por favor, não envie mais mensagens. Obrigada.

Não tenho como atribuir a essa mensagem o porquê da baixa participação. Certamente, ela revela insatisfação com avaliação das postagens feitas por outros docentes. Por outro lado, ela evidencia um aluno que se contenta em participar somente fazendo provas individuais.

▪ **Impressões gerais da pesquisa exploratória autoetnográfica**

A EaD é um novo mundo, um novo continente ainda em construção e que requer esforços das ciências sociais para compreendê-lo: essa foi a mais importante e primeira impressão que tive do campo de pesquisa. Há muito a ser compreendido sobre as relações sociais e os possíveis vínculos sociais.

Contudo, duas inquietações foram marcantes: a primeira delas a preocupação com o diploma, no sentido dele denunciar um vínculo à EaD. Por que paira sobre a EaD a ideia de que ela não é eficaz, de que não se ensina ou não se aprende por ela? A segunda inquietação é com o descomprometimento do estudante com as atividades pedagógicas de aprendizado coletivo, ou seja, com os momentos de interação com a turma proporcionados no ambiente. Por que

os alunos não participavam? Não que isso signifique que na educação presencial os alunos sejam essencialmente participativos. Mas na educação a distância, supunha que esse momento era importante.

Essas inquietações se agravavam no cenário de filas para fazer provas. Esse era o momento presencial na modalidade totalmente a distância. Com base nas minhas primeiras observações, deduzia que os alunos frequentavam o polo somente para fazer provas, pois não os via em outros momentos. Mas não imaginava que não os veria nem mesmo no AVA! Como se constituiriam as identidades se os lugares construídos para a EaD não eram frequentados ou ocupados? Identidades podem ser construídas de modo permanente a distância, ou essas distâncias não excluem proximidades?

Vestido com diversas peles criadas do campo de pesquisa, recorri a minha pele weberiana e iniciei a pesquisa exploratória bibliográfica. Era essencial compreender o espaço virtual da educação a distância: o que dizem os teóricos sobre a interatividade, sobre a distância e sobre a proximidade no ciberespaço da educação, nesta “Terra Encantada”? Como as fronteiras do tempo e do espaço são pensadas a partir da perspectiva do ciberespaço ocupado pela educação; um espaço permeado de lugares virtuais e de lugares concretos, onde a “tangibilidade” se mede pela “intensidade de conexões”, pela “intensidade de relações”.

3.2 Desvendando a Terra Encantada: uma análise dos desafios midiáticos e da interatividade frente à disjunção entre o tempo e o espaço

Tempo e espaço... Memória e comunicação... Armazenar experiências e informações em um banco de dados, em um banco de memórias. Significá-las e ressignificá-las conforme dinâmica das relações, trazendo à tona o que se pode lembrar, ou o que se quer lembrar ou como se quer lembrar, para expressar no agora, o que sou. Assim, para compreender a construção da identidade em uma “sociedade em rede”, é relevante rever alguns pressupostos da construção desta teia (*web*).

A espécie humana é singular: trata-se da única capaz de criar e recriar continuamente seus próprios padrões e de transmiti-los ao longo do **tempo** e do **espaço**. Construímos, destruímos ou transformamos ao longo de toda nossa História, incontáveis sociedades ou culturas, com as mais diversas cores, padrões ou valores. Nas palavras do poeta Raul Seixas, somos

metamorfoses ambulantes: não somente porque alternamos concepções e opiniões, mas porque somos atores, porque agimos e pensamos sobre tudo.

Somos dinâmicos porque nascemos incompletos: sem crenças, sem conceitos ou pré-conceitos, criamos informações, saberes, conhecimentos, para completar esta ausência. É esse buraco que move o homem, da caverna para a luz, forçando-o a deslocar-se no tempo e no espaço, criando significados ou os ressignificando após cada nova experiência em dois movimentos fundamentais: a inovação³¹ e a difusão³².

Da oralidade à escrita, da escrita à radiodifusão, da radiodifusão à teletransmissão, da teletransmissão às modernas tecnologias de informação e de comunicação da telemática, observa-se o **contínuo esforço** de inovações humanas para transmitir ao outro, seja ao longo do tempo ou do espaço, suas ideias e ou suas criações, as diversas culturas por nós criadas. Portanto, não é possível pensar cultura sem refletir, minimamente, sobre a relevância da comunicação e de todos os esforços humanos para o desenvolvimento de suas mídias, ou seja, das chamadas tecnologias de comunicação e de informação (TIC's).

Em todas as sociedades os seres humanos se ocupam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais recentes desenvolvimentos na tecnologia computacional, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico têm sido aspectos centrais da vida social. [...] Em virtude destes desenvolvimentos, as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas em escala sempre em expansão; tornaram-se mercadorias que podem ser compradas e vendidas no mercado; ficaram acessíveis aos indivíduos largamente dispersos no tempo e no espaço. De uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno. (THOMPSON, 2004, p. 19).

³¹ **Inovação** consiste em uma criação que transforma o modo de pensar ou o modo de agir, estabelecendo um novo parâmetro, um novo paradigma. A inovação pode ser um “aperfeiçoamento” criativo de determinado elemento cultural, uma adaptação, ou pode ser também uma nova invenção que, ao ser difundida e bem sucedida, estabelece-se. A inovação é estimulada pela difusão, como ocorre com determinada cultura quando recebe um novo traço que lhe é exótico e o adapta, como se deu com o carnaval ao chegar à América; assim, só há inovação quando esta adaptação ou criação é difundida. “A inovação [...] é a aplicação do conhecimento para a produção de novo conhecimento, não resulta, ao contrário do folclore americano, de ‘inspiração’, nem é obtida por gênios solitários trabalhando em sus garagens. Ela requer esforço sistemático e um alto grau de organização. [...]” (DRUCKER, 2002, p. 146).

³² **Difundir** é transmitir, compartilhar, traços culturais a outros ou com outros, próximos ou distantes, conhecidos ou não, seja no tempo ou no espaço. É célebre o artigo de Ralph Linton ao discutir os impactos da difusão sobre a evolução de traços culturais em “Cidadão 100% americano”: objetos presentes em uma mesa de café da manhã, por exemplo, surgidos em lugares e em momentos históricos distintos como os talheres ocidentais (garfo medieval, faca da Índia e colher romana), a louça de porcelana (originais da China antiga) ou frutas (laranja do Mediterrâneo oriental, melão da Pérsia, melancia da África etc.), estabeleceram inusitadas conexões culturais; ao observarmos uma típica mesa ocidental, não somos capazes de ver todos os séculos ou léguas que separam cada objeto do seu ponto de criação (LARAIA, 2001, p. 106-7).

Como informações podem sobreviver ao longo do tempo ou das distâncias, mantendo seus sentidos originais? Como garantir que informações geradas em uma época ou em um lugar distante ou diferente sejam recebidas e compreendidas fora de seu lugar ou de seu tempo? E o mais importante: como as transformações nos processos de comunicação podem impactar na construção da memória e, por conseguinte, na construção da identidade?

Inicialmente, é fundamental pensar o papel dos meios ou dos processos utilizados para a comunicação e para a memória, ou seja, o papel das mídias. Há três dimensões importantes ao refletirmos sobre a comunicação e o desenvolvimento midiático, ou seja, três desafios: a) **armazenamento** das informações (durabilidade dos registros e volume dos meios técnicos); b) **difusão** das informações (transmissão e logística); e c) **interatividade** (emissão, recepção e resposta entre emissor e receptor).

A escrita possibilitou o acúmulo de conhecimento humano. Antes dela, tudo o que um homem aprendia durante sua vida morria com ele. Depois da invenção da escrita, o conhecimento passou a se acumular e a não se perder, assim, ao nascer, o homem tem a seu dispor toda a experiência e as descobertas de seus antecessores. (HORCADES, 2007, p. 16).

A escrita foi um dos primeiros recursos midiáticos de “armazenamento e de transmissão simbólica”, ao lado da pintura. Desde a invenção da mídia escrita, cujos primeiros indícios remetem aos antigos sumérios³³, em torno de 4.000 a.C., o homem tem registrado informações e conteúdos simbólicos em escala crescente, possibilitando que homens de lugares ou de épocas diferentes possam interagir. A comunicação, outrora dominada pela oralidade, viveu com a invenção da mídia escrita uma importante redução do distanciamento espaço-temporal, no que Thompson (2004, p. 40) define como “compressão espaço-temporal”: trata-se da **primeira onda midiática**: a escrita e seu impresso no papel.

A fragilidade da mídia escrita repousa sobre o modo nos meios materiais ou meios técnicos de registro da informação. Ao longo das histórias das diversas sociedades, a mídia escrita foi reproduzida em inúmeros materiais como a argila, a pedra ou o pergaminho, sendo o papel o principal meio técnico ou material de registro³⁴, cujo destaque foi a invenção dos

³³ “As plaquetas de barro do templo da cidade de Uruk, feitas aproximadamente seis mil anos atrás, com listas de cereais e cabeças de gado, são as formas de escrita mais antigas encontradas. [...]”. (HORCADES, 2007, p. 16).

³⁴ As primeiras formas de papel e de impressão foram desenvolvidas na China e no séc. III já era amplamente usado no extremo oriente. Embora o comércio entre as nações da Antiguidade tenha levado o papel a Europa do Império Romano, somente no século XIII ele passa a ser produzido em grande escala, sobretudo nas cidades

“blocos de impressão” ou “livros” pelos chineses no séc. VII. Se a pedra foi o meio técnico de maior durabilidade, foi também o de menor difusão e interatividade por serem inamovíveis ou de difícil transporte. A portabilidade do papel, sua maior vantagem, contrasta com sua fragilidade. As controvérsias do grande incêndio da biblioteca de Alexandria, por volta do séc. VII, ou das célebres fogueiras medievais da Inquisição Católica são importantes registros históricos que nos remetem a indagação: quanto do conhecimento humano produzido e registrado se perdeu por força do fogo, das traças ou do tempo? De qualquer modo, a mídia escrita por muito tempo esteve exclusivamente associada ao papel, como se uma e outro fossem a mesma coisa.

A hegemonia da escrita como a principal mídia de compressão espaço-temporal foi rompida somente no século XIX com a inovação telegráfica por Samuel Morse, inaugurando a era da teletransmissão simbólica ou telecomunicação. Nesta nova era, tempo e espaço são desvinculados: se uma carta demorava semanas ou meses para chegar ao destinatário porque os cavalos levavam “muito tempo” para percorrer as distâncias, com a invenção do telégrafo a mensagem ganhava velocidade: embora as distâncias fossem fisicamente as mesmas, o tempo para a transmissão reduziu-se drasticamente, transpondo-se oceanos, montanhas ou desertos como se fossem “paredes de papel”.

Antes do advento da telecomunicação, a extensão da disponibilidade das formas simbólicas no espaço geralmente dependia de seu transporte físico; [...] o distanciamento espacial só era possível com o deslocamento das formas simbólicas de um lugar para um outro. Mas com o desenvolvimento das primeiras formas de telecomunicação, o distanciamento espacial não mais exigia fisicamente o transporte de formas simbólicas e, portanto, evitava os atrasos no tempo devidos a tais deslocamentos. O advento da telecomunicação trouxe uma *disjunção entre o espaço e o tempo*, no sentido de que o distanciamento espacial não mais implicava o distanciamento temporal. Informação e conteúdo simbólico podiam ser transmitidos para distâncias cada vez maiores num tempo cada vez menor; quando a transmissão telegráfica foi instalada, as mensagens eram recebidas em menos tempo do que era necessário para codificar e decodificar a informação. O distanciamento espacial foi aumentando, enquanto a demora temporal foi sendo virtualmente eliminada. (THOMPSON, 2007, p. 36-7, grifos do autor).

No século XX, a telecomunicação ganha um novo salto: a **segunda onda midiática** se dá com a chegada da radiodifusão: os telégrafos de impulsos elétricos propagados por condutores metálicos em cabeamentos são superados pelos telégrafos de impulsos eletromagnéticos propagados pelo ar em forma de ondas. A radiodifusão é uma importante inovação, pois possibilitou tanto informações em áudio quanto informações em imagens serem codificadas em

italianas pré-renascença. Com a invenção da máquina de impressão tipográfica por Gutemberg, o papel estabeleceu hegemonia. (THOMPSON, 2004, p. 54-5).

impulsos eletromagnéticos: telefone, rádio e tv foram meios técnicos que marcaram profundamente a história recente e utilizam a radiodifusão. A chamada comunicação em massa, por exemplo, nasceu com a radiodifusão em sistemas (*broadcast*), ou seja, por sistemas integrados de transmissão de mensagens a múltiplos ou infinitos receptores, simultaneamente, partindo do mesmo emissor. Sinais de rádio ou de televisão, principalmente, utilizam a transmissão em sistemas de radiodifusão ou *broadcast*. O ápice da segunda onda midiática foi, indubitavelmente, a era da TV (VALENTE, MORAN, ARANTES, 2011).

Os avanços dos meios técnicos da mídia radiodifusão estão na eletrônica, na microeletrônica e na nanoeletrônica, áreas da Engenharia Elétrica, responsável pela invenção da válvula termiônica no início do séc. XX, depois dos transístores em meados desse século, e por fim pelos circuitos integrados de silício (chips ou microchips). Inicialmente, as transmissões da radiodifusão foram feitas em sinais elétricos contínuos e oscilantes (sinais analógicos); posteriormente, em meados do século XX, as transmissões passam a ser feitas em sinais elétricos intermitentes (de “liga e desliga”, em binário “zero” para desligado e “um” para ligado, ou sinais digitais, ou *bits*).

Com os sinais digitais, ampliou-se a eficácia da teletransmissão, eliminando-se a perda ou o ruído produzido pelas oscilações dos sinais analógicos. Além disso, os *bits* podem ser mais facilmente armazenados em memória. Os sinais digitais apresentam ainda como vantagem a multiplexação por divisão de tempo em detrimento da multiplexação por divisão de frequência, como ocorre nos sinais analógicos. A multiplexação consiste na emissão simultânea de dados (sequência de informações em *bits*), de imagens ou de sons, por exemplo. A multiplexação por frequência produz mais ruídos, ao passo que a decodificação dos bits é mais eficaz. E por fim, outra vantagem dos sinais digitais é a possibilidade da criptografia (escrita oculta), possibilitando dissimular a informação que percorre o espaço aberto em ondas, o que não ocorre com os sinais analógicos. As guerras, em especial a segunda grande guerra, tiveram importante papel como fomentadoras das pesquisas em desenvolvimento (MEDEIROS, 2004, p. 62-3).

Os meios técnicos de registro anteriores à digitalização limitavam-se principalmente aos vinis e aos filmes fotográficos: som e imagem convergiram com as fitas ou os discos magnéticas ainda em meados do século XX, cujo destaque foi o *videotape*, amplamente usado na indústria televisiva para a gravação e reprodução posterior de programas: diferentemente das

películas cinematográficas ou dos LPs (long-play), as fitas ou os discos magnéticos possibilitaram a regravação, ou seja, as informações anteriores poderiam ser substituídas por novas informações. Contudo, as limitações de materiais são superadas com os discos compactos, cujos microsulcos lidos por *laser*, que permitiram um maior arquivamento de informações em volumes físicos cada vez menores.

O surpreendente avanço nas técnicas de miniaturização, a microeletrônica e a melhoria considerável na qualidade dos componentes, o surgimento do circuito integrado e do microprocessador, responsável pelo comando e controle de operações dos aparelhos eletrônicos modernos, incrementaram sensivelmente a técnica digital. Em prosseguimento, os circuitos eletrônicos tornaram-se mais sofisticados e a montagem dos componentes passou a ser em SMD (*surface mounted device*), com componentes minúsculos, da era da nanoeletrônica. Em consequência, os equipamentos tornaram-se menores, mais leves e com melhor desempenho. (MEDEIROS, 2004, p. 61).

Com o aprofundamento das tecnologias digitais na segunda metade do século XX, a radiodifusão mergulhou em uma nova fase com a “telemática”: começa a **terceira onda midiática**, cujas inovações tecnológicas foram intituladas por Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) – é o nascimento de um novo mundo. A partir da década de 1970, os meios técnicos de registro e de transmissão de dados por digitalização (processo de transformação do sinal analógico em sinal digital) são somados aos novos processos de “comunicação em redes”. A comunicação em *net* (rede) caracteriza-se pela troca de pacotes de informações entre diferentes bancos de dados, transmitidos em sinais digitais, seja por cabamentos ou por rádio-transmissão. A comunicação em rede possibilitou o surgimento da comunicação *internet* (entre-redes) e a transformação desta em uma rede mundial aberta de redes de comunicação na década de 1990, deixando de ser referida em “i” minúsculo, como um arranjo entre redes, passando a ser referida com “I” maiúsculo, como esta nova extensão da realidade humana³⁵.

³⁵ “As origens da Internet podem ser encontradas na Arpanet, uma rede de computadores montada pela Advanced Research Projects Agency (ARPA) em setembro de 1969 [do Departamento de Defesa dos Estados Unidos], com a missão de mobilizar recursos de pesquisa, particularmente no mundo universitário. [...] O passo seguinte foi tornar possível a conexão da Arpanet com outras redes de computadores [...] que a ARPA estava administrando, a PRNET e a SATNET. Isto introduziu um novo conceito: uma rede de redes. [...] Mas a Arpanet não foi a única fonte da Internet tal como a conhecemos hoje. [...] Um componente dessa tradição foi o bulletin board systems (BBS), ou sistema de quadro de avisos, um movimento que brotou da interconexão de computadores pessoais no final da década de 1970. Em 1977, dois estudantes de Chicago [...] escreveram um programa, que batizaram de MODEM, que permitia a transferência de arquivos entre seus computadores pessoais. [...]. Uma tendência decisiva na formação de redes de computadores veio da comunidade dos usuários do UNIX. O UNIX, um sistema operacional desenvolvido pelos laboratórios Bell, foi liberado para as universidades em 1974 [...], [o] que resultou da tradição dos usuários do UNIX foi o “movimento da fonte aberta” [...]. Foi Berners-Lee, porém, que transformou todos esses sonhos em realidade desenvolvendo o programa Enquire [...] que permitiu obter e acrescentar informação de e para qualquer computador conectado através da Internet: HTTP, MTML e URI

A rede mundial de Internet, na análise de Castells (2003), brotou da improvável conexão entre comunidades científicas, interesses militares e movimentos libertários de comunicação. Já em 2012, estima-se que os internautas no Brasil sejam um quarto de nossa população, aproximadamente 50 milhões de usuários, número similar à média mundial³⁶. Ao analisarmos o esforço na compressão espaço-tempo, a rede mundial é, indubitavelmente, a mais eficaz estratégia comunicacional da humanidade nas três dimensões possíveis:

a) **armazenamento “em nuvem”**, assim chamado porque a memória é oferecida como serviço de *drivers* (condutores) virtuais, sendo os dados registrados em diversos servidores compartilhados - uma vez que as informações estão registradas em bancos de dados diversos e estão acessíveis em qualquer IP, o usuário não necessita de um meio físico em mãos, como um “*pendrive*” ou um “HD externo” (hard disk ou HD, traduzido geralmente por disco rígido), dando a este a sensação de imaterialidade, de uma memória em “nuvem”;

b) **difusão em sinais digitais por redes integradas de satélites e de antenas**, com um *delay* (demora) de alguns segundos entre o emissor e o receptor, dando ao usuário da internet uma sensação de “tempo real” ou simultaneidade;

c) **interatividade...**

A característica principal destas tecnologias é a **interatividade**, característica **técnica** que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina. É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma ‘retroação’ da máquina sobre ele. (BELLONI, 2009, p. 58, grifos do autor).

Há duas abordagens para o conceito de interatividade: a abordagem técnica, na qual se destaca o debate sobre a convergência midiática ou a transmídia³⁷, que possibilitam trocas

(mais tarde chamado URL). Em colaboração com Robert Cailliau, Berners-Lee construiu um programa navegador/editor em dezembro de 1990, e chamou esse sistema de hipertexto de world wide web [www], a rede mundial. [...]”. (CASTELLS, 2003, p.13-8).

³⁶ Ver:< <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/82-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-brasil>> ou <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>>.

³⁷ “Transmídia é o termo usado para definir a utilização integrada das mídias de forma que uma história ou mensagem ultrapasse os limites de um único meio. Enquanto a convergência ocorre quanto tecnologias que eram usadas de forma separada (como voz, vídeo, dados etc.) passam a compartilhar o mesmo meio e interagem umas

de dados entre diferentes dispositivos; e a abordagem sociológica, que enfatiza as relações estabelecidas entre os sujeitos. Importa reforçar que o conceito de interatividade que buscamos, afasta-se das potencialidades técnicas do meio (mídia), e fundamenta-se na **relação social** estabelecida entre sujeitos, seja esta relação transitória (eventual) ou permanente (contínua). Nesse sentido, a abordagem de Thompson (2004) sobre **interação comunicacional** permite-nos melhor pensar a dimensão sociológica implicada no termo **interatividade**.

Há três formas ou tipos de interação comunicacional, segundo Thompson (2004, p. 78-82): i) a **interação face a face**, tipicamente dialógica, na qual emissor e receptor estão no mesmo tempo e espaço; ii) a **interação mediada**, que se utiliza de meios técnicos (papel, fios elétricos, ondas eletromagnéticas etc.), desvinculando-se tempo e espaço; e iii) a **quase-interação mediada**, monológica, típica da comunicação de massa, na qual o emissor produz uma mensagem para infinitos receptores que podem interpretá-las de formas diferenciadas, sem a exigência de um feedback (retorno-resposta). Deve-se considerar que nas interações, sejam elas de face a face, mediadas ou quase-mediadas, os receptores não são passivos, uma vez que co-dificam, interpretam, ou atuam como consumidores com seus “controles remotos”.

As telecomunicações possibilitaram importantes avanços nas interações mediadas e quase-interações mediadas, sobretudo com o *broadcast*. Entretanto, com a telemática, as telecomunicações ganham um novo salto. Esse reforço se dá primeiro, pelo fato de que não há apenas um emissor de mensagens, pois todos os que estão conectados a redes em *peer-to-peer* (*par a par*), ou seja, sem um servidor central (como geralmente ocorre nas redes convencionais), são também produtores – em redes P2P, todos os pontos são emissores e receptores de informações, e também banco de dados; em segundo, porque tais mensagens podem ser produzidas, flexivelmente, a um receptor, a tipos específicos de receptores ou a quaisquer receptores – a produção de informações em rede é essencialmente difusa; terceiro, porque na rede as informações são de múltiplas mídias, como a escrita, o áudio ou o vídeo (imagens em movimento), que podem ser disponibilizados simultaneamente no que se convencionou chamar de “hipertextos”.

Nas palavras de Castells (2003, p. 8) “A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em

com as outras de forma sinérgica, criando novas funcionalidades, a transmídia envolve o processo contrário; ou seja, ela ocorre quando um conteúdo é distribuído por diversas mídias de quaisquer natureza (analógicas ou digitais, on ou off).” (GABRIEL, 2013, p. 82).

escala global.”. Assim, é possível afirmar, que a telemática possibilitou o avanço da quase-interação mediada, de uma dimensão monológica para uma **interação multidualógica**, ou seja, para múltiplas combinações dialógicas ou monológicas, por múltiplos emissores ou receptores. Portanto, a terceira onda midiática possibilitou um importante avanço nas interações comunicacionais, com a possibilidade dos múltiplos diálogos em teia de conexões.

Do papel às redes virtuais, a comunicação passou por importantes inovações que possibilitaram a intensificação das trocas simbólicas, tornando ainda mais complexa e múltipla a interatividade nestas trocas: a difusão, indubitavelmente mergulha em uma nova era com a dimensão multidualógica, desafiadora aos teóricos que se pretendem debruçar em seus efeitos sobre a realidade social, sobre a diversidade cultural. Espaço e tempo são redimensionados ou ressignificados.

Isto nos traz à uma importante questão: como as transformações nos processos de comunicação impactam na construção da memória e, por conseguinte, na construção da identidade no ciberespaço da universidade virtual? Todavia, ela será oportunamente pensada no próximo capítulo. No momento, para pensar a distância ou a proximidade na EAD, tenho três questionamentos centrais que nos guiarão nos dois próximos itens desse capítulo, sobre o que dizem os teóricos: o que é “distância” na educação? O que é distância no “ciberespaço”? E o que é distância na “cibereducação”?

3.3 Juntos & Separados: refletindo sobre os possíveis significados de “distância” na cibereducação.

O que é Educação a Distância? Se observarmos a letra da lei, em conformidade com o art 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, lê-se:

[...] considera-se educação a distância a 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.

Assim, é EaD aquela que somente é possível com as TICs. Nesse sentido, não se confunde com o uso de metodologias ativas em salas de educação presencial, como a sala de

aula invertida, por exemplo, segundo a qual o aluno poderá utilizar ambientes virtuais de aprendizado como suporte para o desenvolvimento do aprendizado. Não se pode confundir EaD com as metodologias ativas em razão de que essas não substituem as salas de aula presenciais, mas reforçam os estudos com atividades que serão desenvolvidas ou finalizadas presencialmente. A EaD se caracteriza, essencialmente, pelo esforço de substituir a sala de aula da educação presencial, exatamente porque o estudante está distante ou em tempo diverso do professor ou dos demais atores da educação.

Indagar da distância na educação implica outras reflexões: é também indagar sobre o “estar distante”, ou sobre o “estar próximo”, ou sobre o “estar junto” ou sobre o “estar afastado”. Esses questionamentos trazem consigo elementos objetivos e subjetivos que devem ser pensados.

É importante pontuar que a EaD historicamente passou por três “eras”³⁸, impulsionada pelas três ondas dos meios-técnicos de difusão: a **era da correspondência unidirecional**, correspondente à primeira onda midiática; a **era do broadcast**, correspondente à segunda onda midiática e a **era da internet**, corresponde à terceira onda midiática.

Historicamente, o termo “distância” pode ter sido alcunhado em razão das barreiras geográficas que separavam o professor do aprendiz. Na era da correspondência unidirecional, geralmente o aluno estava em isolamento geográfico, cuja ligação com o “mundo” seria através das cartas, a partir da escrita. Eram as cartas os principais mecanismos que venciam as distâncias aproximando esses atores. Estas distâncias eram vencidas lentamente: quanto mais distante fisicamente estavam um ator do outro, mais tempo era consumido para que a comunicação alcançasse eficácia. Isto mudou com a teletransmissão, que possibilitou a segunda e a terceira onda da EaD.

Portanto, falar de distância na EaD é falar de atores que se relacionam exclusivamente pelo intermédio midiático: é distante porque a interação não existe fora da escrita ou fora da teletransmissão. A “distância” na EaD refere-se aos desafios midiáticos da compressão es-

³⁸ Na literatura da EaD fala-se em 5 gerações, propostas por Moore e Kearley (2007): a primeira delas ocorre com os impressos via correios; a segunda, com o raio e a TV; a terceira com a criação das universidades abertas; a quarta com a teleconferência; e a quinta com a internet. A primeira geração corresponde a primeira onda midiática; a segunda, terceira e quarta, ocorrem com a era do broadcast; e a quinta geração corresponde a terceira onda midiática com a internet.

paço-temporal que caracteriza essencialmente a comunicação. Não estamos falando do afastamento literal do professor e do aluno, mas da centralidade midiática em sua aproximação. Se em algum momento o termo distância comportava algum elemento físico ou geográfico, é importante repensar, pois a proximidade ou o distanciamento não se limitam à dimensão objetiva.

Na verdade, a educação sempre comportou momentos de distância e momentos de proximidade: cotidianamente, ao voltar para casa, todo aluno se distancia do mestre e o aprendizado continua na distância de sua casa, onde ele resolve exercícios, estuda textos ou se prepara para as provas. Na educação convencional ou presencial, o material didático é o principal recurso midiático de reforço às interações produzidas na sala de aula que manteria o ensino e o aprendizado a distância. O que diferenciaria, portanto, a modalidade presencial da modalidade a distância seria a quantidade dos encontros físicos entre os atores sociais em relação aos momentos de distanciamento entre eles. Em outras palavras, na modalidade presencial os encontros rotineiros com o professor são os eventos-centrais da educação que ditam o ritmo e o tempo; no modelo “a distância”, esses eventos são raros ou inexistentes, portanto, distantes, uma vez que dependem mais intensamente dos recursos midiáticos.

Pensar o termo distância na EaD como um simples afastamento físico entre o professor e o aluno é ignorar também a complexidade do cenário da escola ou da universidade virtual. A relação entre o professor e o aluno não é o único lugar para os processos de ensino e de aprendizagem. O espaço social da escola ou da universidade transcende à sala de aula, pois é também composto por movimento estudantil, por bibliotecas, por praças, por pátios, por ruas etc, nos quais experiências e saberes são construídos e trocados: a educação não ocorre somente na sala de aula.

Por sua vez, a sala de aula, principal cenário da interação entre o aluno e o professor, não é necessariamente um lugar físico; um construto de paredes, de quadro e de carteiras. A sala de aula pode prescindir desses materiais e ser um outro lugar, como uma mesa de bar ou a sombra de uma mangueira. A sala de aula é o espaço onde a aula ocorre: e se a resposta é óbvia, é também óbvio afirmar que o lugar da aula não determina sua qualidade ou sua intensidade, embora o espaço lhe traga desafios ou facilidades, como ocorrem nas aulas de campo ou nas aulas de laboratório.

Assim, esse “distante” não deve ser interpretado apenas como um afastamento do professor mas também como um “afastamento de todos os contatos humanos”, em razão do

contato com “objetos midiáticos”, sejam cartas, sejam rádios, sejam *softwares* ou *hardwares*, que ocupam um importante lugar nos processos de ensino.

O lugar físico da EaD é qualquer lugar físico: um saguão de um aeroporto, um quarto de hotel, um assento de ônibus, um escritório etc. Nesses diversos lugares o elo com a sala de aula ou com todos os demais lugares da universidade se dá através do material didático ou de uma máquina, seja um *desktop*, um *notebook*, um *tablet* ou um *smartphone*, com conexão à *internet*, ou seja, com objetos midiáticos. Porém, na EaD mediada pelas NTIC's, na EaD da era da internet ou da terceira onda midiática, há uma importante singularidade: o lugar da EAD não é somente o lugar físico; a sala de aula é também um espaço virtual, um “ciberespaço”. Enquanto na primeira onda midiática o aluno adaptava seu quarto como sala de aula, por exemplo, onde dispunha do material didático para estudar; ou mesmo na segunda onda midiática, quando o aluno aguardava na sala de sua casa que começasse a transmissão do Telecurso 2000; na EaD da terceira onda midiática, a sala de aula não é somente o espaço físico, tal como um quarto ou uma sala: há também um ambiente virtual para a aprendizagem (AVA), um espaço virtual ao qual esse aluno se conecta. E nesse lugar virtual o aluno interage com um professor, com os colegas de sala, com outros alunos da comunidade acadêmica, com coordenadores de cursos, com funcionários da secretaria de alunos, etc..

No AVA estou “a distância” de todos, e todos estão distantes uns dos outros, espalhados em extensão espacial virtual; a biblioteca virtual, por sua vez, é um *cache* de textos e livros: não há salas de estudos ou bibliotecários pedindo silêncio nos corredores, pois também não há prateleiras, cadeiras, mesas, paredes ou corredores; não há centro acadêmico ou diretório central de estudantes; não há pátios; não há seminários; não há “pescas”, momentos nos quais testamos os elos de amizade consolidados aos moldes do “jeitinho brasileiro”... Há equivalentes virtuais. Há fóruns: redes sociais que complementam o espaço virtual da sala de aula; há trabalhos em equipe, usando as centrais de mensagens do AVA, ou ferramentas livres como *Whatsapp* ou *Skype*; há perfis no *Facebook* e *blogs*, construídos por livre iniciativa de alunos, para que possam “interagir fora da sala”, seja para compartilhar conhecimentos ou criticar a instituição: esta é a praça, o bar, os corredores, o movimento estudantil...

É nesse complexo espaço que se ergueu a EaD da terceira onda midiática. Não estamos tratando de educação a distância mediada por cartas ou por uma plateia de expectadores

de rádio ou de TV, mas de uma educação construída a partir de processos formais no ciberespaço; estamos falando portanto de uma “**cibereducação**”. Se na EaD distância significa mediação tecnológica, na cibereducação o espaço de aprendizado é virtual, portanto, a própria mídia. Enquanto a carta, o rádio e a TV são canais midiáticos passivos de envios de informações, na cibereducação os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem no próprio espaço midiático: as NTIC’s não são apenas canais, mas arenas de construção e interação do saber.

O “**ciberespaço**”, como define Pierre Lévy (2001) em “A conexão planetária”, é um espaço “sem fronteiras”, portanto, ilimitado, infinito: não há em cima, em baixo, à direita ou à esquerda, logo, não há centro ou periferia. Teoricamente, o ciberespaço é homogêneo porque é universal. Assim, suas distâncias não são objetivas, mas subjetivas: o longe ou o perto, o junto ou o distante, no ciberespaço são qualidades da **intensidade da relação**.

A dimensão espacial ocupada pelo *Facebook*, por exemplo, é definida objetivamente pelo volume de acessos e do fluxo de usuários que o torna um lugar de referência no ciberespaço: estima-se que neste ano de 2016 esta rede tenha 1 bilhão e 500 milhões de pessoas conectadas. Algumas pessoas costumam brincar dizendo que quem não tem perfil no *Facebook* não existe, tamanha é sua centralidade ocupada no ciberespaço nas duas primeiras décadas do século XXI. Por outro lado, a dimensão objetiva desse lugar resulta da importância subjetiva atribuída pelo indivíduo motivado aos constantes e contínuos acessos, assim como o *Instagram* ou o *Wikipédia* estará distante daquele que não se percebe motivado ao acesso, tornando-o periférico. O *Facebook* é uma “cidade virtual” com intenso trânsito de dados, endereços de IPs, espaços de compras, jogos, fóruns, grupos, bate-papo etc; trata-se de uma grande metrópole, que reúne 1/5 da população mundial. E, no ciberespaço, cidades são erguidas ou deixam de existir a partir das motivações subjetivas. É o campo motivacional que impulsiona e produz a dimensão espacial ocupada, como em outrora foi central o espaço ocupado pelo *Orkut*. No ciberespaço não estamos tratando de pessoas isoladas e fixadas no tempo ou no espaço, mas de pessoas conectadas em um espaço virtual de compartilhamento intenso de informações, impedidas subjetivamente por suas expectativas ou interesses. O Facebook é próximo porque é intenso; e continuará próximo, enquanto for intenso.

E se no ciberespaço estar distante é ser pouco intenso, como se analisa a intensidade na “cibereducação”? Considerando a educação como um espaço, é possível pensar a existência

de centros de importância e margens, zonas periféricas distantes do centro? Afinal, o que é distância no ciberespaço da educação?

Para falar de distância na cibereducação, volto ao ponto de partida do debate: a interação entre o professor e o aluno. A proximidade física do professor com o aluno na sala de aula pode facilitar importantes controles sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o que intensifica as relações em um ambiente presencial. Isto não implica, necessariamente, que ele perca seu protagonismo em razão das distâncias midiáticas. A era *broadcast*, com aulas gravadas ou em tempo real, inovou ao trazer a imagem e a fala do professor como parte do material didático ou paradidático, obtendo toda uma série de informações pela leitura de símbolos verbais ou não verbais, como textos, hipertextos, imagens, gestos e expressões. As NTIC's, por sua vez, ampliaram as interações com os professores por *chats*, centrais de mensagens e fóruns *on-line*.

As novas interações midiáticas trouxeram maior volume de informação à EaD, e, por conseguinte, maior probabilidade de apropriação de saberes por interações mais intensas. Se na primeira onda a mídia limitava-se ao material didático, aos impressos por correspondência: apostilas, cartas e avaliações, com a radiodifusão, a partir do *broadcast* e, sobretudo a partir das NTIC's, a evolução midiática trouxe a interação sincrônica ou assíncrona com *feedbacks* que permitem ao educador acompanhar o processo de aprendizado. Analisando estritamente o desenvolvimento tecnológico, as distâncias seriam progressivamente menores em virtude da intensificação das trocas, que inicialmente tratavam dos processos de ensino e, com as NTIC's, tornou-se possível também observar ou controlar os processos de aprendizagem a distância (LITTO & FORMIGA, 2009). Sobre o “estar junto virtual”, observa-se:

Na abordagem do “estar junto virtual”, o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção de seu conhecimento. Isso porque o docente tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. Isso lhe permite interagir com o aluno, fornecendo informação ou desafiando-o, fazendo que o ciclo de ações aconteça e o aluno possa gradativamente vencer etapas na resolução do problema ou projeto em execução. (VALENTE, 2011, p.32).

Assim, estar distante ou estar próximo na cibereducação equivale essencialmente ao sentir-se engajado ou desengajado nos processos de ensino e de aprendizagem. Estar próximo na educação significa necessariamente frequentar a escola? A frequência à escola é um indicador objetivo que quantifica fluxo de pessoas, mas não revela processos de educação.

Educação, originalmente, vem de dois termos em latim: *ex*, para fora, e *ducere*, tirar. Portanto, educar, etimologicamente, aponta para a ideia de desenvolver potencialidades: “pôr para fora o que está dentro”. Nesse sentido, educação é um esforço que pressupõe o educando como um ser que possui capacidades e potencialidades. Mas que tipo de esforço? Emancipatório? Não necessariamente. Para a sociedade, nem todas as potencialidades interessam ser desenvolvidas. Em sociedades patriarcais que interpretam a mulher como um ser inferior ao homem, a ela será vetado desenvolver potencialidades em razão de seu sexo. Ela, portanto, será educada em conformidade com os valores que se querem “postos para fora”, e silenciarão nela suas potencialidades que não se querem “postos para fora”, permanecendo “dentro” aquilo que não interessa à sociedade. Alguns perguntarão: mas é possível romper? A resposta é: certamente. Mas o preço dessa ruptura será romper os modelos vigentes da sociedade e, por conseguinte, da educação, que no sentido social, visa a conformação dos indivíduos a ideais postos ou ensinados pela sociedade.

Se pensarmos a educação como um espaço, é possível afirmar que seu centro é a realidade. Educar é receber e transmitir a rede de significados que constituem o mundo, que constituem a realidade, sejam eles conhecimentos ou valores. Ocorre cotidianamente, consciente ou não conscientemente, deliberadamente ou despropositadamente, fato social normal, à semelhança do fato natural de respirar. Educar é vestir-se do mundo. Chegar ao mundo implica necessariamente vestir-se dele: não existo simplesmente, mas coexisto. Nascemos nus e somos vestidos pelos que nos cercam por uma roupa chamada **cultura**; esta vestimenta, ora se impondo como camisa de força, ora com a suavidade de um simples acessório, permite diversas composições ou combinações; por ser plástica, pode ser refeita por várias mãos ao longo de sua própria existência; constantemente vestida e despida, nunca é a mesma; na guerra, é arma e armadura; na paz, é tranquilidade e inquietação; vista por outros olhos, é copiada com novas cores ou com novas texturas, ressignificada em novos modelos; e ao morrermos, deixamos aos que nos cercam outra roupa, diversa daquela que vestimos primeiramente.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. {...} A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007, p.7-10)

As trocas ou interações simbólicas não ocorrem apenas entre as culturas ou entre as sociedades, na forma de difusão cultural; as trocas ou as interações simbólicas também ocorrem entre a sociedade e o indivíduo, entre o nós e o eu, na relação dialética entre receber e externar significados, entre subjetivar e objetivar, a realidade cultural. A esse processo contínuo, seja introduzindo ou reintroduzindo o indivíduo no mundo, ou esse nele, por processos de conformação ou de estranhamento, atribui-se o conceito de socialização³⁹.

Por sua vez, entende-se por educação um processo contínuo de socialização primária ou secundária⁴⁰, seja formal, não-formal ou informal⁴¹. O centro da educação acadêmica institucionalizada ou “educação formal” não é todo ou qualquer significado da realidade: a educação acadêmica versa sobre a transmissão de determinados conhecimentos, de modo sistematizado, pela escola ou pela universidade, seja ela presencial ou virtual: a socialização secundária é essencialmente (s)eletista e, portanto, aparta os conhecimentos entre os que são socialmente relevantes e que devem ser tratados em sala de aula, daqueles conhecimentos que devem estar marginalizados ou fora da sala de aula. A escola não ensina apenas conteúdos, mas ensina tam-

³⁹ [...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso do qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim. [...]. O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode ser assim definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. [...]. (BERGER; LUCMANN, 2008, p. 173-5)

⁴⁰ “A educação, do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si. É uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes), e também sincronicamente (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa).” (TRILLA, 2008, p. 45).

⁴¹ [...] Coombs e seus colaboradores propuseram a distinção entre três tipos de educação: a formal, a não-formal e a informal. Coombs e Ahmed, em seu trabalho de 1974, *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, definiam esses conceitos nos seguintes termos: a *educação formal* compreenderia “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a *educação não-formal*, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a *educação informal*, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio” (COOMBS, 1975, p. 27 apud TRILLA, 2008, p.32-3).

bém hierarquias e valores vigentes da sociedade que silenciosamente penetram as subjetividades. A violência simbólica exercida pela escola está presente em seus projetos político-pedagógicos institucionais (PPI's), em seus planos de desenvolvimento institucional (PDI's), em seus projetos pedagógicos de cursos (PPC's), em seus planos de ensino ou em seus planos de aula, que estabelecem como e o que deve ser ensinado, ao passo que as avaliações analisarão se houve ou não aprendizado, punindo o educando com a reprovação e a repetição dos processos até que esse manifeste os resultados esperados. Seus conteúdos tratam de conhecimentos arbitrados, cuja fonte principal que lhe dará limites é o material didático, cabendo ao professor o papel principal desta inculcação de saberes. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 2014, p. 26).

Todavia, no ciberespaço há uma cibercultura, cujos acessos aos mais diversos e amplos “bancos de dados” se dão de modo fácil, rápido: quaisquer conhecimentos ou significados estão a um *click* de um aluno. Em plena sala de aula presencial ou virtual esse aluno pode navegar na cibercultura e acessar conhecimentos não autorizados ou contrários aos ministrados pelo professor: o material didático não está limitado a um ou dois livros “adotados” na disciplina, mas entregue a toda uma multiplicidade de livros, textos, filmes, documentários ou quaisquer outras fontes disponíveis em qualquer “consulta” *on-line*; o material didático alcança a extensão dos “bancos de dados” disponíveis na internet, ou seja, se estende aos limites da cibercultura.

Assim, a intensidade da relação produzida na “cibereducação” requer mecanismos mais complexos de controle e de acompanhamento, objetos do debate científico para os estudiosos da educação, que fogem ao escopo desta tese de doutoramento: não visou analisar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que evidenciaríamos esta intensidade, ou seja, de observar o quanto foi aprendido ou ensinado.

Alunos do ensino convencional presencial aprendem mais, menos ou igualmente a alunos do ensino a distância? O esforço do poder público para mensurar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem pode ser buscado a partir do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (acessar: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>), sobretudo nos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE (acessar: <http://portal.inep.gov.br/enade>), que “avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em

relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação”. No SINAES, contudo, não há tratamento diferenciado entre o ensino convencional presencial e o ensino de outras modalidades, ou seja, os dados coletados não são apresentados por modalidade, mas por estudante, por curso, por instituição ou por região geográfica. Em 2007 o INEP teria divulgado um estudo comparativo entre os resultados de desempenho de alunos entre presenciais e a distância. Apesar deste estudo não estar disponibilizado no site do INEP (www.inep.gov.br), a informação foi objeto de matéria em Folha de São Paulo (10 set. 2007). Segue trecho da reportagem:

Pela primeira vez desde a criação do Enade (2004), o Inep (órgão de avaliação e pesquisa do MEC) comparou o desempenho dos alunos dos mesmos cursos nas modalidades a distância e presencial. Em sete das 13 áreas onde essa comparação é possível, alunos da modalidade a distância se saíram melhores do que os demais. Quando a análise é feita apenas levando em conta os alunos que ainda estão na fase inicial do curso -o Enade permite separar o desempenho de ingressantes e concluintes-, o quadro é ainda mais favorável ao ensino a distância: em nove das 13 áreas o resultado foi melhor. [...] Entre os concluintes, o melhor desempenho para estudantes a distância foi verificado em administração e matemática, enquanto em pedagogia e formação de professores o resultado foi inverso. (Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1009200701.htm>).

Assim, embora pensar a eficácia do ensino e do aprendizado possa trazer elementos de discussão sobre a intensidade das relações, o debate sobre os métodos de avaliação de ensino e aprendizagem e o debate sobre os métodos de objetivação utilizados pelo poder público no SINAES poderiam afastar a presente pesquisa de seu cerne central. Há muitas críticas quanto a metodologia do SINAES ou do engajamento dos estudantes com o ENADE. Trato especificamente de identidade, de representação, de encenações, cujas interações entre o ator e o público evidenciam a existência do espetáculo encenado no palco.

Feitas as apresentações e análises que desvelam o espaço no qual estão inseridos os webuniversitários, conheçamos as percepções dos webestudantes sobre o espaço que ele ocupa, para que possamos, ao final, concluir se ele se sente em um lugar ou em um não lugar. No próximo capítulo, intitulado “O que disseram os webestudantes: os espaços, os lugares e as práticas para a construção da identidade do webuniversitário” conheceremos os usos dos espaços e dos lugares físicos ou virtuais de nosso estudante na educação a distância; como são esses espaços e lugares a partir do olhar do sujeito e quais os significados que ele estabelece para a construção da teia que compõe sua identidade: o que os motiva, como se percebem, o que pensam sobre a EaD, o que pensam sobre seu diploma, o que pensam sobre o seu lugar na comunidade acadêmica e no mercado.

4. O QUE DISSERAM OS WEBESTUDANTES: OS ESPAÇOS, OS LUGARES E AS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO WEBUNIVERSITÁRIO

4.1 O que disseram os webestudantes sobre as práticas no ciberespaço da educação

Como já expus anteriormente no capítulo que trata do desenho da pesquisa, no primeiro momento da pesquisa não é possível analisar a construção da memória, haja vista a abordagem exclusiva sobre o **webestudante**. A eficácia da memória será melhor percebida no **webingresso**, para quem o tempo presente e o tempo passado estão mais afastados um do outro e, por isso, as lembranças e os monumentos de reforço lhes vêm à tona para fundamentar o discurso da identidade no presente *pós-facto*. Ao reescrever o passado, a memória poderá revelar o quanto o indivíduo está comprometido ou não com a representação encenada do webestudante na cibereducação: ele defenderá esse espaço como um lugar de referências legítimas ou poderá simplesmente se referir a esse espaço como um aeroporto ou um ônibus, que pode ser lembrado como algo “interessante”, mas não como o motivo da viagem. Como ele significará o ciberespaço da cibereducação e suas relações estabelecidas para a identidade profissional, por exemplo? No encontro do webingresso com seu passado de webestudante pretendo compreender a identidade do webuniversitário.

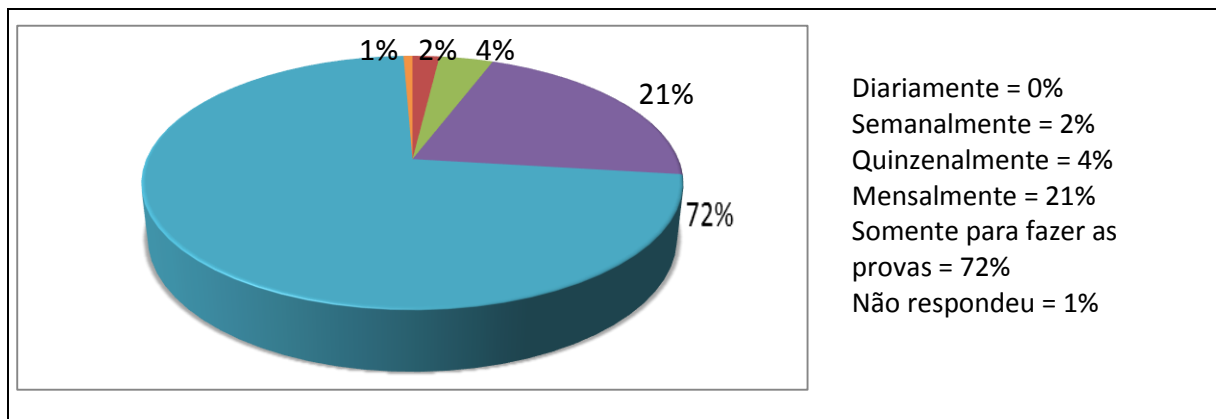
Marc Augé (1994) afirma que a identidade permanente se constrói a partir das práticas do lugar. Posto isso, conheçamos as práticas do lugar presencial (polo) e do lugar virtual (AVA) que constituem o ciberespaço da webuniversidade. Peço desculpas pela quebra na estética da narrativa, pois agora o discurso ganhará nuances quantitativas, que nem sempre agradam nossos leitores fielmente adeptos das ciências hermenêuticas: faremos uma imersão nos dados coletados pelo questionário e pesquisa documental em campo.

▪ As práticas presenciais no Polo

Para conhecer a **frequência com que os webestudantes vêm ao polo**, duas perguntas foram apresentadas: “você vem ao polo da universidade para assistir palestras, para estudar na biblioteca, para atendimento com o coordenador ou com o tutor presencial...” (questão

11) e “com que frequência você vem ao polo da universidade?” (questão 12). O primeiro indicativo a ser observado nestas questões é o baixo deslocamento do aluno ao polo. Foi apresentada a alternativa “vou ao polo somente para fazer as provas” nas questões onze e doze, e por duas vezes este item foi o de maior menção: 70,8% na questão onze e 72% na questão doze. Com base nesta informação, é possível concluir que o polo ocupa uma condição periférica na construção desta universidade virtual, uma vez que ele é visto sobretudo como “lugar de fazer as provas”.

GRÁFICO 05: Rotina de frequência ao polo.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

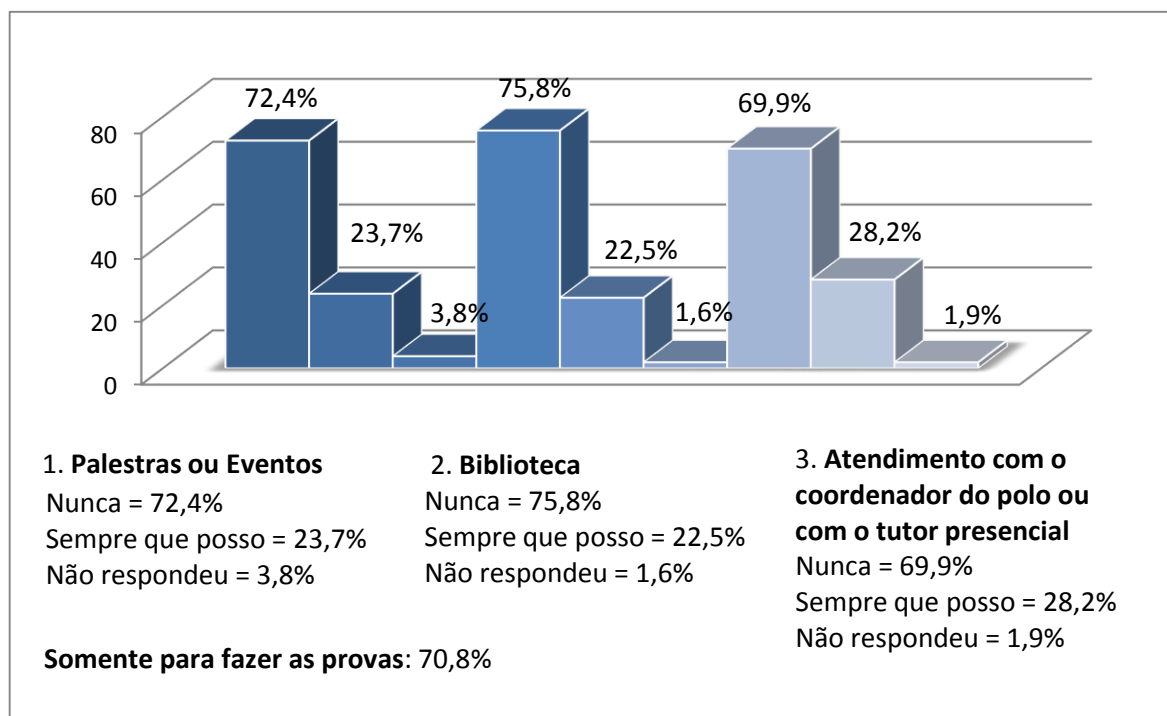
Para aqueles que fizeram graduações tradicionais presenciais, o espaço da universidade é marcadamente material, estrutural ou físico; na cibereducação, o espaço principal é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Observar que o polo é pouco frequentado aponta para uma reduzida importância das dimensões materiais na construção da identidade, o que reforça a centralidade do AVA. Esta discussão será retomada na análise das questões treze e catorze, quando foram indagados sobre a importância de contatos físicos com colegas ou com docentes.

Seriam as distâncias físicas os principais fatores de explicação desta condição do polo? Na elaboração do questionário cogitou-se indagar em qual polo o aluno estava matriculado, ou se ele residia no mesmo município do polo, ou se o município estava distante ou próximo do polo, para se refletir sobre a influência das distâncias em relação ao uso dos espaços materializados do polo. Contudo, indagar sobre as distâncias entre municípios de trabalho, de residência ou de estudo pareciam inúteis em razão da dificuldade de se definir o que é estar próximo ou estar distante do polo, haja vista a complexa dinâmica dos espaços: 524,2 km de BR-304 ligam as capitais Fortaleza e Natal, distância que pode ser percorrida entre 6 e 7 horas

de carro, ou em 50 minutos de voo (em linha reta são 436km). De outro modo, um aluno que se desloca de um município da região metropolitana de Fortaleza, como Caucaia, distante apenas 46,4km pela BR-222 poderá percorrê-la em até 1 hora e 30 minutos de carro ou de ônibus, em razão de congestionamentos na malha viária da capital cearense, ou em 40 minutos de moto. Sendo assim, um aluno que resida na região metropolitana de Fortaleza pode levar mais tempo para chegar ao polo que outro aluno que se desloca da capital do estado vizinho. Distante ou perto dependem da relação entre o espaço percorrido e o esforço ou os recursos envolvidos para percorrê-lo.

Por outro lado, perguntar ao entrevistado se ele “acha que mora perto ou longe do polo” também não explicaria a vontade ou a necessidade do deslocamento. Mesmo porque, o não deslocamento rotineiro ao polo talvez possa ser explicado não pela distância, mas pela baixa disponibilidade de tempo ou de simples ausência de interesse ou de necessidade. Perguntar das motivações do deslocamento ao polo surgia como discussão mais promissora que conhecer a influência das distâncias para este deslocamento. Para tanto, a questão onze buscou mensurar os fatores que potencializavam seu deslocamento.

GRÁFICO 06: Frequência a palestras, eventos, biblioteca ou atendimento com o coordenador ou tutor presencial no polo.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Foram apresentadas três situações típicas de deslocamentos ao polo, além da realização das provas: 1, para participar de eventos, tais como seminários, cursos ou palestras realizadas no polo; 2, para frequentar a biblioteca; ou 3, para atendimento agendado com o coordenador do polo ou com o tutor presencial. É importante reforçar que o atendimento no polo limita-se ao tutor presencial e ao coordenador do polo, pois as relações com o coordenador de curso e o tutor a distância ocorrem exclusivamente no ambiente virtual. É possível perceber no gráfico que o principal motivo de outros deslocamentos ao polo, além da realização de provas, é para atendimentos com o coordenador ou com o tutor presencial, com 28,2% de menção; seguido por palestras ou eventos, com 23,7% e para uso da biblioteca, com 22,5%.

FIGURA 03: Papéis desempenhados por atores sociais da cibereducação.



Fonte: dados da pesquisa documental.

Em que consistem o atendimento prestado pelo coordenador e o atendimento prestado pelo tutor presencial? Para conhecer a natureza desses atendimentos e, portanto, dos respectivos motivos que levam o aluno ao polo, segue figura retirada do material de capacitação

da tutoria presencial, que mostra os papéis desempenhados pelos atores da “*cyber EaD*” que interagem de forma direta com os alunos, ou seja, o tutor a distância, o tutor presencial, o coordenador de curso a distância e o coordenador do polo.

Uma vez que o coordenador de polo é responsável pela aplicação obrigatória de provas⁴², geralmente os alunos o procuram em razão de falhas nas provas, tais como questões que não abriram ou não salvaram corretamente; ou por erros nas notas, como lançamento no sistema diferente da nota obtida na prova; ou problemas com o agendamento ou reagendamento de provas, tais como escassez de vagas ou travamento do sistema por mais de duas movimentações⁴³; ou para realização de provas em regime especial. Embora não caibam a ele outras falhas técnicas como problemas de acesso às aulas ou aos fóruns, estas demandas acabam chegando ao coordenador do polo, bem como problemas de relações com os tutores a distância: todos os problemas do AVA são tratados por **atendimento virtual** no Sistema Integrado Acadêmico (SIA), uma espécie de “secretaria virtual” para todos os alunos da IES⁴⁴.

⁴² Conforme Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007: art. 10, § 2º: “As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1o, § 1o, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados.”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em: 24 jul. 2015. Preceito mantido no Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, art. Art. 4º. “As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 29 jul 2017.

⁴³ Quando o aluno agenda uma vez e depois reagenda a mesma prova, a partir do segundo reagendamento o aluno é bloqueado para que se garantam vagas aos demais alunos que ainda não agendaram.

⁴⁴ O SIA é o principal ambiente virtual da homepage da IES. A partir dele o aluno acessa os demais ambientes virtuais, como as bibliotecas, o AVA ou o BDQ (banco de questões), a partir do qual são geradas e armazenadas as avaliações, os simulados, os estudos de caso, as atividades estruturadas ou todos os exercícios do “avaliando o aprendizado”. No SIA são feitos todos os requerimentos acadêmicos ou financeiros, tais como ajustes de matrículas, reclamações sobre tutores, aproveitamentos de disciplinas, validação de atividades complementares, entregas de relatórios de estágio, solicitação de material didático, solicitação de histórico, solicitação de diploma, atualização de dados cadastrais, solicitação de comprovante de comparecimento a provas, solicitação ou cadastramento de bolsas, negociação de dívidas, agendamentos de provas on-line etc.: uma infinidade de serviços.

FIGURA 04: Os ambientes virtuais do Sistema Integrado Acadêmico (SIA) e do Webaula, Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) da IES.



Fonte: dados da pesquisa documental

Em conversas com o grupo de coordenadores de polo pelo *whatsapp*, alguns reforçaram que “antes” a frequência ao polo era até maior, quando os alunos faziam aproveitamento de disciplinas com os tutores presenciais e quando faziam as defesas das monografias presencialmente. Contudo, desde 2013 esses contatos foram reduzidos com a centralização de muitos serviços no próprio SIA (Sistema Integrado Acadêmico). Na prática, as defesas são feitas por *Skype*, agendadas entre o aluno e o orientador a distância, não sendo necessária a presença no polo⁴⁵. Desse modo, o contato com o coordenador do polo concentrou-se sobretudo na ocasião das provas ou nos eventos. Isto reforça a centralidade das provas quando se trata da importância do polo para o aluno.

O tutor presencial atua, em grande parte do tempo, como um coordenador adjunto do curso ou assessor, presente no polo, dando suporte ao trabalho do coordenador do curso na realização de eventos, na atualização do acervo da biblioteca etc. O tutor presencial é o especialista da área de formação do aluno no polo, portanto, possibilita ao mesmo uma **orientação pedagógica ou profissional**. O tutor orienta ou acompanha estágios obrigatórios ou não obrigatórios, tira dúvidas sobre o PPC do curso, sobre atividades complementares ou sobre outros cursos, congressos ou eventos que possam fortalecer a formação do aluno. Desse modo, ele também responde a demandas acadêmicas que seriam apresentadas a professores ou ao coordenador do curso a distância. No polo, ele é a referência do curso.

Relativamente ao segundo item de maior menção, ou seja, a frequência a palestras ou outros eventos no polo, deve-se mencionar que no próprio AVA o aluno tem a sua disposição diversas atividades complementares virtuais, como pode ser visualizado na figura abaixo. Além disso, pelo SIA, o aluno tem acesso ainda às atividades complementares presenciais como seminários ou cursos de extensão oferecidos por quaisquer cursos presenciais da faculdade, centro universitário ou universidade no qual está situado o polo: o aluno faz a inscrição e, após comparecimento e realização, solicita o certificado em “requerimentos”. A carga horária obrigatória das atividades complementares depende de cada PPC.

⁴⁵ Para atender à exigência do Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007 (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em: 24 jul. 2015), que coloca como atividade obrigatoriamente presencial a “defesa de trabalhos”, o aluno agenda no polo uma defesa escrita: funciona de modo similar à prova, na qual ele responde questões relativas à metodologia da pesquisa e elementos específicos de seu trabalho.

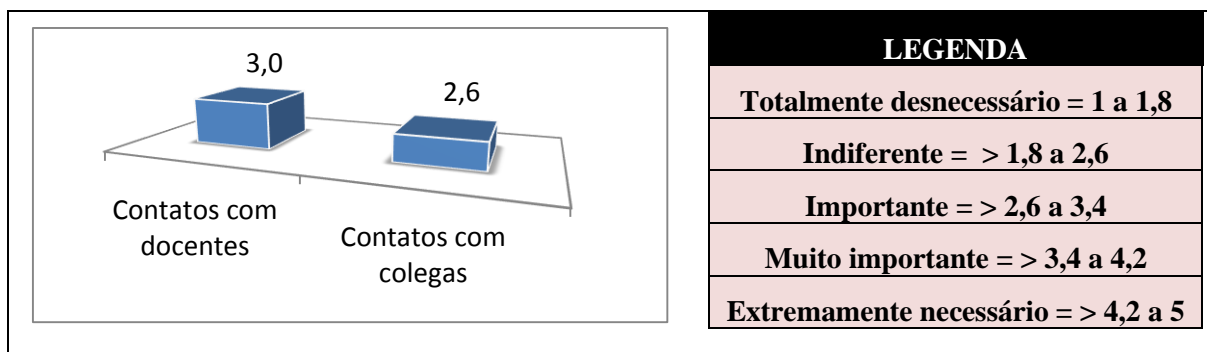
Quanto às atividades ou eventos exclusivos do polo, é exigida dos coordenadores a realização da aula de “Boas-vindas”. Não obstante, este evento é organizado pela própria nacional para que seja garantida sua padronização. A data, o conteúdo e a comunicação são determinados pela diretoria de relações do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da nacional: os coordenadores de polos são informados de quando ocorrerá o evento e deverão estar preparados para a chegada dos alunos, que receberam convites disparados por suas centrais de mensagens ou celulares.

Ao entrevistar a bibliotecária do polo em Fortaleza, esta informou que não é possível distinguir o volume de empréstimos específicos dos alunos matriculados em cursos “*cyber EaD*”: no sistema da biblioteca, o *Pergamum*, a base de aluno não se distingue entre tipos de matrículas. Embora na biblioteca os livros dos cursos de “*cyber EaD*” estejam sinalizados com etiquetas específicas e separados em estantes exclusivas, todos os alunos, sejam presenciais, flex ou 100% podem tomar os livros em empréstimo. Neste sentido, não foi possível o levantamento de dados sobre volumes de empréstimos de alunos de “*cyber EaD*”.

É importante considerar ainda que não há parâmetros de pesquisas sobre uso das bibliotecas “físicas” por alunos de cursos virtuais para que se estabeleçam comparações com este estudo; ademais, considerando que os alunos de cursos virtuais têm demandas, rotinas ou necessidades distintas de alunos presenciais, comparações entre o público presencial de um público “virtual” não agregariam explicações ao problema sociológico, além de simples análises. Por fim, das questões dezenove a vinte e um serão tratadas as percepções dos entrevistados sobre as ferramentas do AVA, entre os quais a biblioteca virtual; na ocasião, retomarei a discussão sobre os usos da biblioteca.

Para conhecer a “importância” atribuída pelos webestudantes à necessidade de momentos presenciais com seus tutores ou colegas, duas questões foram apresentadas no questionário: “para você, ter ‘contatos físicos’ (momentos presenciais) com seus professores é/seria...” (questão 13) e “para você, ter “contatos físicos” com seus colegas de curso é/seria...”.

GRÁFICO 07: Percepção da importância de momentos presenciais com docentes e com colegas de curso.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Todos os entrevistados responderam a estas questões. Novamente, foi utilizada a escala *Likert*. A média obtida para a necessidade de momentos presenciais com os professores foi 3,0 e com os colegas foi 2,6. Portanto, **os entrevistados consideraram a interação com os professores como importante e foram indiferentes à necessidade de interação com os colegas**. Esta “mediana a inferior” demanda por interações presenciais com membros da comunidade acadêmica demonstra adaptação à modalidade a distância, na qual a interação ocorre sobremodo no próprio AVA. Os resultados destas questões reforçam ainda o que foi observado relativamente à periferização do polo presencial analisada a partir das questões onze e doze: o espaço físico ou os contatos físicos ganham reduzida importância para o aluno que optou pela educação a distância. Coaduna também com as conclusões das questões sete, oito e nove, concernentes à satisfação com a cibereducação, que serão oportunamente tratadas em capítulo posterior. Por fim, a reduzida necessidade de interações presenciais reforça a hipótese da construção de um paradigma de relações sociais entre os “nativos virtuais”: o *habitus* constituído nas redes sociais virtuais se estendem a outros lugares, a outras redes sociais outrora tipicamente presenciais.

▪ **As práticas no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA)**

Como os tutores influenciam a apropriação dos espaços e fortalecimentos das relações, conforme percepções dos alunos? As questões dezessete (“Considerando a qualidade de acesso interativo com o tutor, assinale uma nota de 1 a 5 para cada ferramenta de comunicação, sendo 1 a menor e 5 a maior...”) e dezoito (“De modo geral os tutores incentivam... - considere 1 para nenhum incentivo e 5 para muito incentivo...”) têm como objetivo central identificar as motivações exercidas pelos docentes para a construção de um espaço virtual e socialmente propenso às relações. Há três canais de interação com o tutor ou com os colegas da turma no AVA: a central de mensagem, o *chat* (bate-papo) e o fórum.

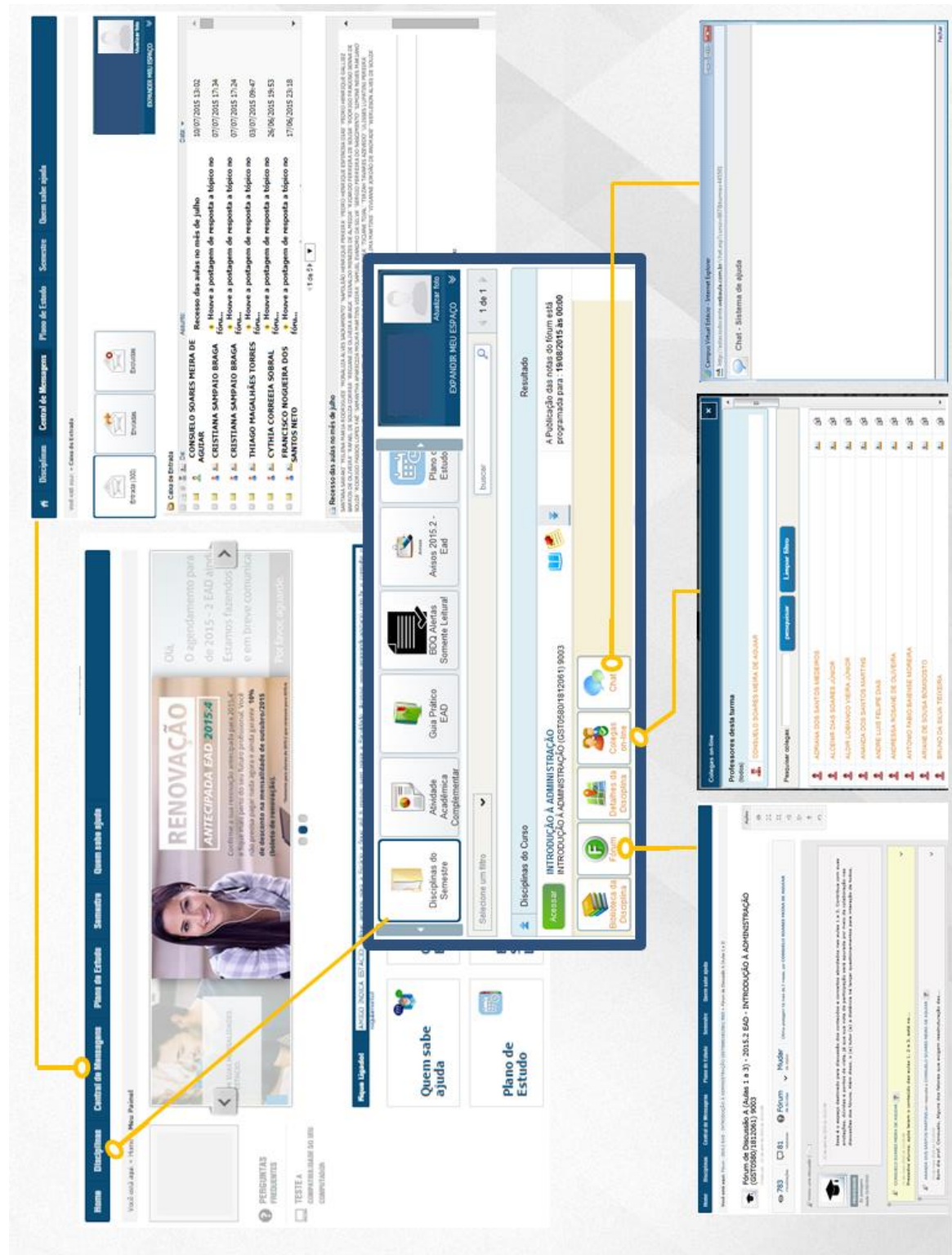
Logo na página de entrada (*home*) do AVA, é possível localizar a central de mensagens, canal voltado à comunicação personalizada. Pela central de mensagens o aluno é comunicado sobre rotinas do calendário acadêmico, comunicações da coordenação do curso e contatado pelo tutor. Geralmente os tutores contatam cada aluno para tratar do seu desempenho nos exercícios feitos ao término de cada aula denominado de “avaliando o aprendizado”⁴⁶. Mas é também utilizado pelo tutor para outras comunicações, tais como aviso de palestras, mensagens de boas-vindas à disciplina ou alertas de abertura de agendamento de provas, entre outras. Já os alunos contatam os docentes para tratar de problemas de acesso às aulas, de notas de provas ou sobre algum aspecto dos fóruns de discussão.

Outro caminho para o acesso à central de mensagens é o *link* “colegas on-line”: na lista, o primeiro contato é do “professor desta turma”, ou seja, o tutor a distância, seguido pelos colegas da turma. Quando um colega ou o tutor estiver on-line, fica sinalizado em verde, sendo possível abrir um *chat* direto ou enviar mensagens para sua caixa de entrada.

Após se direcionar às disciplinas, o aluno encontrará para cada uma delas os *links*: “biblioteca da disciplina”, “fóruns”, “detalhes da disciplina”, “colegas on-line” e “chat”. Quando houver trabalhos cadastrados, aparece ainda o *link* intitulado “trabalhos”. As demais ferramentas ainda serão apresentadas nas análises das questões dezenove, vinte e vinte e um que tratarão dos usos das ferramentas do AVA.

⁴⁶ No ambiente do docente é possível filtrar os alunos que acertaram menos ou mais de 60% dos exercícios e os que não responderam, sendo possível encaminhar mensagens de alertas ou de estímulos ao estudo.

FIGURA 06: Ferramentas de comunicação do Webaula (AVA) da IES.



Fonte: dados da pesquisa documental

O fórum é um ambiente coletivo de interações que todos os alunos e o docente têm acesso para *posts* (postagens). Há três tipos de fóruns: os fóruns de integração, nos quais os alunos se apresentam à turma e ao docente, tratando um pouco sobre o curso, suas expectativas ou sua trajetória de vida; os fóruns de dúvidas, que se trata de um banco de perguntas frequentes e respostas sobre os conteúdos tratados nas aulas; e os fóruns de discussão, nos quais os alunos expõem suas opiniões ou reflexões sobre os conteúdos das aulas ou sobre as postagens dos demais colegas ou sobre as postagens do tutor⁴⁷. Nos fóruns de discussão o tutor assume o protagonismo do ensino, estimulando cada aluno com questionamentos ou desafios.

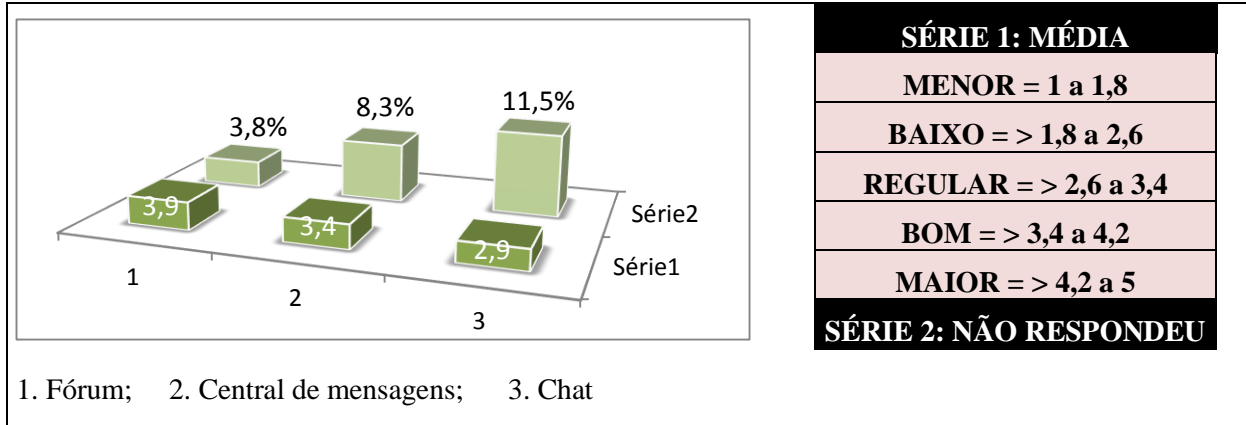
O *chat*, cujo subtítulo no AVA é “sistema de ajuda”, é o canal de menor uso. Os tutores abrem *chats* geralmente para tratar de atividades estruturadas⁴⁸ ou de outros trabalhos com a turma, em uma espécie de orientação. O reduzido uso se dá em razão de sua operacionalidade, uma vez que nem todos os alunos estão disponíveis para o mesmo dia ou horário; este fato possivelmente explica o elevado percentual de 11,5% para a respectiva ausência de resposta.

O gráfico relativo à acessibilidade do tutor pelos três canais de comunicação disponibilizados no AVA aponta o fórum como o mais eficaz e o *chat* com o pior desempenho. Todavia, é fundamental considerar que desses três canais, o fórum possui uma característica importante que o diferencia essencialmente: as interações produzidas nos fóruns de discussão compõem até 20% da nota final de cada disciplina cursada. Neste sentido, comunicar-se com o tutor utilizando o fórum é um critério no processo de avaliação, o que em outras palavras pode ser interpretada como uma “comunicação obrigatória”. Por esta razão, o índice dos que não atribuíram nota ao fórum foi o menor entre os três canais: o que pode confirmar sua centralidade no AVA.

⁴⁷ Há quatro fóruns de discussão: o fórum A, que trata dos conteúdos das aulas 1 a 3; o fórum B, que trata dos conteúdos das aulas 4 e 5; o fórum C, que trata dos conteúdos das aulas 6 a 8; e o fórum D, que trata dos conteúdos das aulas 9 e 10. O aluno não é obrigado a participar de todas as discussões. Para ele obter os 20% da nota de avaliação, ou seja, os dois pontos, ele terá suas postagens qualificadas pelo tutor. A cada postagem o tutor poderá atribuir de zero a cinco escores; para obter a nota máxima, o aluno deve obter pelo menos vinte escores. A avaliação do tutor segue dois critérios informados no próprio AVA: pertinência aos conteúdos das aulas, e interatividade. No caso da interatividade, o tutor observa se o aluno contribui nas discussões levantadas pelos colegas da turma.

⁴⁸ Há disciplinas que são complementadas com experiência em campo. As atividades estruturadas têm como finalidade produzir esta interação entre a formação teórica e o campo profissional, tais como relatórios de visitas a empresas.

GRÁFICO 08: Qualidade de acesso interativo com o tutor.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Outro aspecto que deve ser analisado a partir do último gráfico é a avaliação dada à qualidade: apesar de importante menção, o fórum obteve qualidade “boa”. O que falta ao fórum para obter uma melhor aprovação? Certamente esta questão será apresentada aos entrevistados no momento da observação direta intensiva, quando os entrevistados serão estimulados a falar dos espaços virtuais. Afinal, o fórum é a sala de aula, espaço socialmente relevante.

Nos processos de ensino e de aprendizagem é reconhecidamente importante o protagonismo do docente. Na “*cyber EaD*” ou cibereducação, o processo de ensino é conduzido coletivamente por docentes conteudistas, que elaboram as aulas on-line e as aulas teletransmitidas; por *webdesigners*, que têm o desafio de transpor o conteúdo para uma linguagem midiática; e por tutores a distância, que estão em interação direta com os alunos, estimulando e acompanhando o aprendizado. Destarte, o tutor a distância é imediatamente associado à figura do professor, porque é ele quem está em contato direto com o aluno tirando dúvidas dos conteúdos das aulas, estimulando os estudos, corrigindo provas ou atribuindo notas: ações típicas da docência. E o lugar do docente, é a sala de aula.

Na cibereducação o espaço da sala de aula é marcado por quatro lugares distintos: a aula on-line, a aula teletransmitida, o fórum e o chat. E o suporte desta sala de aula, que fortalece os processos de ensino e de aprendizagem, são o material didático e as bibliotecas, marcadamente virtuais. Todas estas ferramentas virtuais são usadas pelos docentes para os processos de ensino e de aprendizagem; para nós da sociologia, esses processos

pedagógicos ou andragógicos se traduzem em relações constituídas com o objetivo de socializar, ou seja, de introduzir o homem na sociedade e na cultura. Assim, indagar dos incentivos dos tutores aos usos das ferramentas ou das interações com os colegas, é indagar dos estímulos à apropriação dos espaços da cibereducação, essencial à construção da identidade.

FIGURA 07: Ferramentas de aulas do Webaula (AVA) da IES



Fonte: dados da pesquisa documental

FIGURA 08: Ferramentas de acervos do Webaula (AVA) ou do Sistema Integrado Acadêmico (SIA) da IES.

The image displays a complex web interface for an educational institution. The top navigation bar includes 'Estácio' and 'Meu Integrado'. The main content area is divided into several sections:

- Left Sidebar:** A vertical menu with categories like 'SALA DE AULAS VIRTUAIS', 'RELATÓRIO DE AGENDAMENTO', 'ACADÊMICO', 'MATERIAL DIDÁTICO', 'ATENDIMENTO AGENDADO', 'FINANCEIRO', 'REQUERIMENTOS', 'ATIVIDADES COMPLEMENTARES', 'AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL', and 'BIBLIOTECA'. A 'BIBLIOTECA' section is highlighted with a yellow circle.
- Top Navigation:** 'DEBITO AUTOMÁTICO EM CONTA' (highlighted with a yellow circle), 'ATENDEMENTO AGENDADO', 'ESTÁGIOS E EMPREGOS', 'INFORMAÇÕES POR E-MAIL', and 'ATIVIDADES COMPLEMENTARES'.
- Main Content Area:**
 - Disciplinas de Curso:** A list of courses, including 'INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO' and 'INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO (COTR080112091) 9003'. A yellow circle highlights the 'BIBLIOTECA' link in this section.
 - Notícias:** A section with the date '10/01/2013' and a notice about course inclusion/exclusion.
 - Estácio:** A section with a search bar and a list of resources, including 'Biblioteca Virtual', 'Meu Pergamum', and 'Consulta Acervo' (all highlighted with yellow circles).
 - Estácio (Right):** A section with 'Títulos pendentes' and 'Títulos reservados'.
- Right Sidebar:** A grid of book covers for various subjects like 'Direito empresarial e societário', 'Linguística', 'TEORIA DA CONTABILIDADE', and 'ELEMENTOS DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL'.

Fonte: dados da pesquisa documental

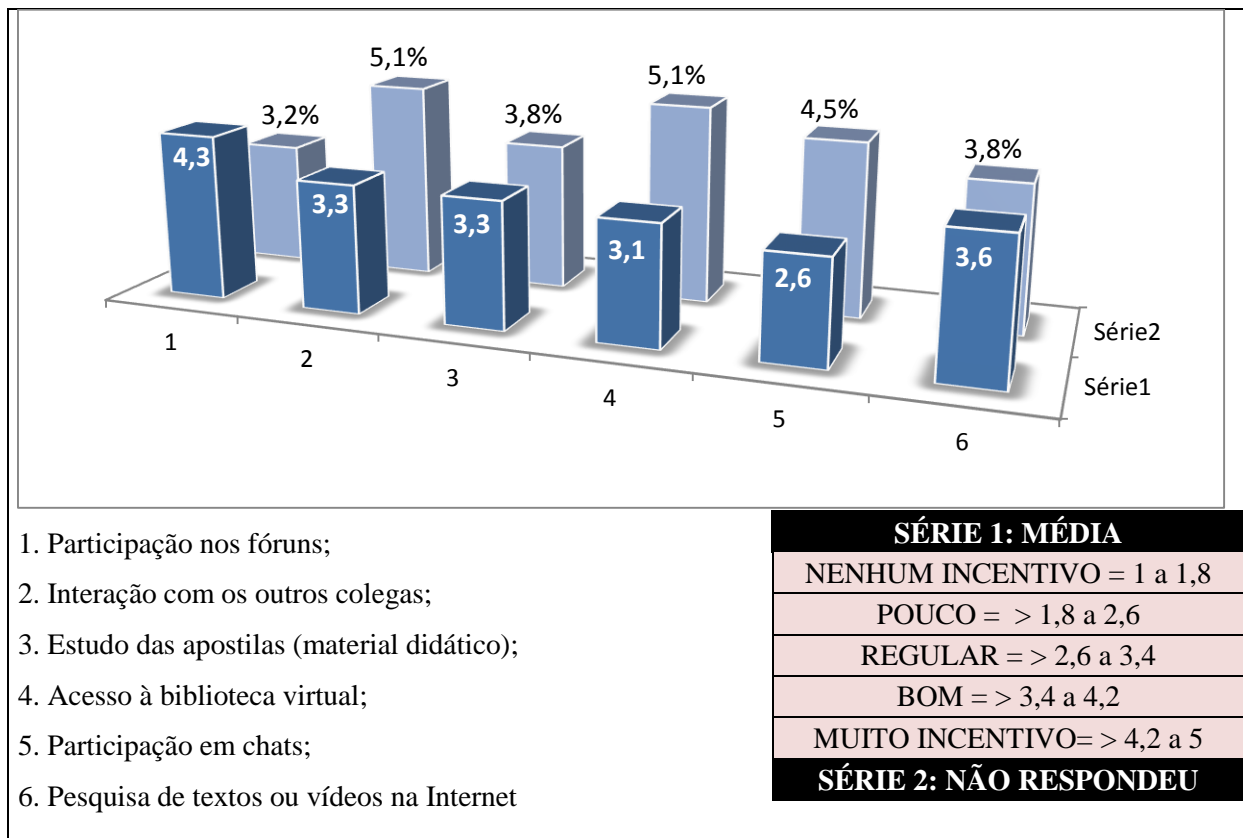
Ao acessar as disciplinas do semestre, o aluno encontrará para cada uma delas, dez aulas programadas em três partes: uma aula de “conteúdo on-line”, que consiste na aula propriamente dita, com telas, subtelas, vídeos e hipertextos; uma aula “teletransmitida”, que consiste em uma aula de aproximadamente cinquenta minutos gravada em estúdio, preferencialmente com o professor conteudista, com *download* em MP3 e do PPT, além de recurso de tradução simultânea para libras; e por fim, um exercício que confirma a frequência em sala de aula (o aluno deve obter pelo menos 75% de frequência para obter esta aprovação) e que permite o tutor acompanhar o aprendizado dos conteúdos, o “avaliando o aprendizado”. Além destas dez aulas, há aulas de revisão que antecedem as provas e simulados de provas. A ferramenta “detalhes da disciplina” permite ao aluno acompanhar as aulas assistidas, os exercícios resolvidos e a frequência confirmada.

Os acervos do AVA que dão suporte ao aprendizado do aluno estão disponíveis nas bibliotecas ou no material didático, como pode ser visualizado na figura a seguir. Em “biblioteca” no SIA o webestudante tem acesso à “biblioteca virtual”, que disponibiliza um amplo acervo de publicações negociadas com editoras, entre livros e periódicos. Não é possível *download* desses livros, mas somente consultas e anotações, em uma espécie de “empréstimo virtual” disponível enquanto ele estiver matriculado na IES. Ainda em “biblioteca” no SIA é possível consultar o acervo da biblioteca do polo ou renovar empréstimos por meio do *Pergamum*, sistema da biblioteca da IES compartilhado com os alunos presenciais. No link “material didático” o webestudante tem acesso aos capítulos de livros ou publicações próprias da IES, que constituem a bibliografia básica ou de referência da disciplina. No AVA, este link também pode ser acessado, como pode ser visualizado na figura, logo ao lado do acesso às aulas da disciplina. Também no AVA é disponibilizada a “biblioteca da disciplina”: esta é composta por material ou *links* postados pelos tutores ou pelos docentes conteudistas.

Conhecidas as ferramentas de comunicação, as ferramentas de aulas e as ferramentas de acervo, segue agora para análise, o gráfico que expõe os incentivos dos tutores ao uso dos espaços e das interações. Como pode ser observado, a participação nos fóruns e o acesso ao acervo da internet são apontados entre os principais itens incentivados pelos tutores, com respectivas médias de 4,3 e 3,6. A explicação mais provável para esses desempenhos positivos decorre da obrigatoriedade dos fóruns como parte do processo avaliativo e da comodidade na busca da internet, cuja consulta é mais estimulada que os acervos das demais bibliotecas. Neste mundo marcadamente tecnológico, a *Internet* tem se tornado a grande biblioteca de Alexandria

e o *Google* o grande oráculo que tudo sabe. Nas próprias discussões dos fóruns, fontes de internet são citadas para fundamentar os argumentos.

GRÁFICO 09: Percepção do incentivo do tutor às interações no AVA.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Certamente para os educadores o debate sobre a validade da internet como biblioteca não anula sua eficácia, seja para a educação a distância ou para a educação presencial. Não obstante à relevância do tema, este debate está fora dos limites deste trabalho sociológico. Não pretendo aqui discorrer sobre a segurança das fontes do *Wikipédia*, ou do *Youtube*, ou de qualquer outro banco de dados utilizados pelos alunos em seus processos de aprendizado. Menciono apenas que seu desempenho está acima dos incentivos dados aos acervos do próprio AVA, cuja média regular foi de 3,1; ou dos incentivos ao material didático, com média regular de 3,3. Em outras palavras, o suporte ao ensino e ao aprendizado que poderia ser encontrado principalmente nos acervos das bibliotecas ou do material didático é ofuscado pelo suporte incentivado e encontrado fora do AVA, na internet.

O item com o pior desempenho em incentivos é o *chat*, com média de 2,6, indicando pouco incentivo. Como foi tratado na questão dezessete, o *chat* é um canal pouco utilizado pelos tutores, o que possivelmente explica seu baixo desempenho.

Por fim, devo esclarecer porque perguntei sobre “apostila” e não sobre “material didático”. Em pré-teste, constatei ao conversar com entrevistados, que nem todos sabiam o que era “material didático”. O termo “apostila” remeteu rapidamente a ideia de textos, de livros ou de capítulos de livros disponibilizados pela IES para fundamentar as aulas on-line ou as aulas teletransmitidas, tornando o instrumento de pesquisa mais eficiente.

GRÁFICO 10: Uso das ferramentas do AVA.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Para conhecer as práticas espontâneas ou as rotinas estabelecidas pelo webestudante na cibereducação, indagou-se “Como você faz uso das ferramentas da *webaula*?” (questão 19), “Atribua um grau de dificuldade na utilização das ferramentas da *webaula*, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais alto...” (questão 20) e “Quais ferramentas da *webaula* você tem dificuldade de usar? - Mais de uma opção pode ser marcada...” (questão 21). A ferramenta mais utilizada é o **conteúdo on-line**, com 89,1% de menção “sempre uso”; seguida pela **aula teletransmitida**, com 80,1%; e pelos **fóruns**, com 72,4% de menção, como pode ser observado no gráfico a seguir. A explicação pelo intenso uso destas ferramentas repousa no fato de constituírem a base da sala de aula virtual, propriamente dita. Observa-se ainda que a ferramenta **detalhes da disciplina**, surgida na sequência com 49,4% de menção, reforça o uso das ferramentas de aulas. **Esses índices apontam para uma forte apropriação desses espaços virtuais**, que contrastam com os índices relativos à frequência do polo, tratados nas questões onze e doze deste questionário, quando aproximadamente 72% dos entrevistados confirmaram que o uso mais recorrente do polo restringe-se à realização das provas, momento no qual o deslocamento apresenta-se essencialmente obrigatório. Relativamente à **biblioteca virtual** e à **central de mensagens**, constata-se o uso eventual destas ferramentas, ao passo que destaque-se no **chat** a confirmação do uso eventual associado ao reconhecimento de sua existência, embora nunca seja utilizado: “conheço, mas nunca uso”. O chat é ainda a ferramenta citada como a mais desconhecida pelos alunos, com 15,4% de menção.

De um modo geral, os entrevistados afirmaram que não encontram importante dificuldade na utilização das ferramentas: considerando 1 como o valor menor e 5 como valor maior, o grau atribuído foi de apenas 2,4, portanto com **baixa dificuldade**. As ferramentas mais citadas entre as que apresentam alguma dificuldade são o **chat**, com 27,6% de menção entre os entrevistados; e a biblioteca da disciplina, com 24,4%. As ferramentas menos citadas foram o conteúdo on-line e a aula teletransmitida, com 3,2% e 9,6% respectivamente, conforme gráficos 11 e 12.

GRÁFICO 11: Grau de dificuldade na utilização das ferramentas do AVA.

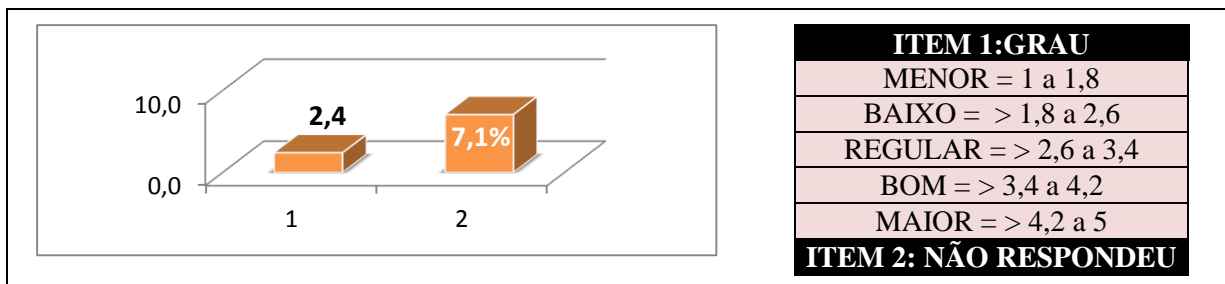
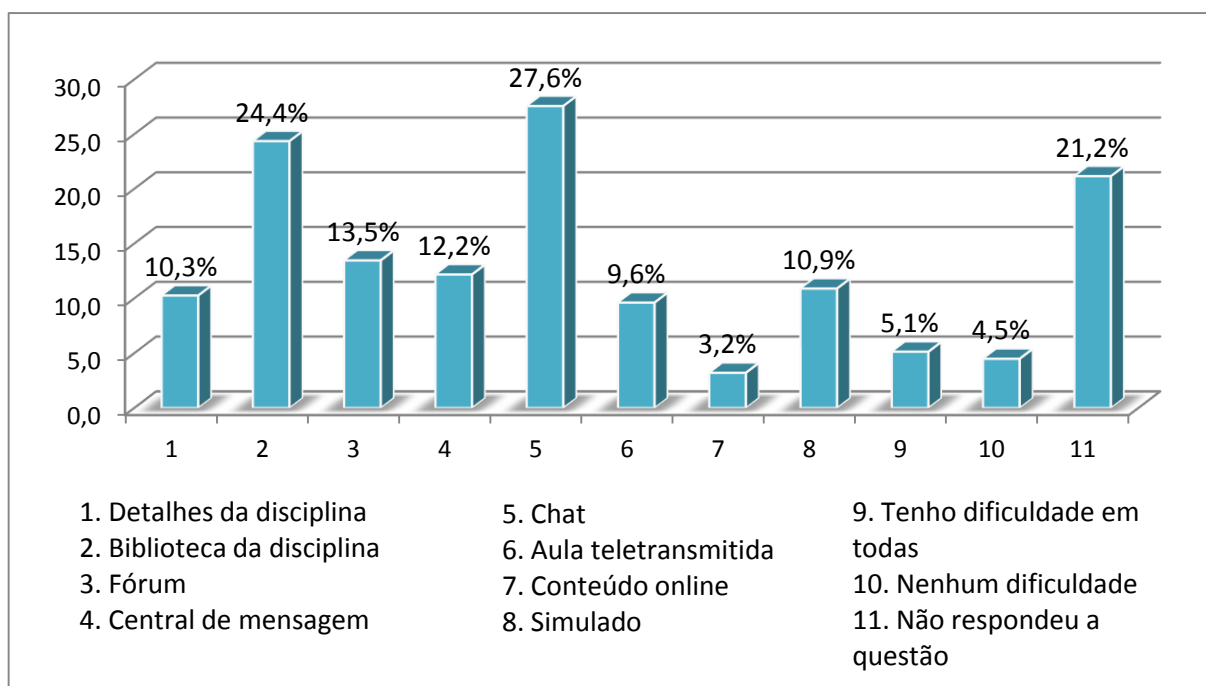


GRÁFICO 12: Ferramentas do AVA conforme dificuldade na utilização.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

▪ Síntese sobre as práticas presenciais no polo e as práticas virtuais no AVA

Em síntese, sobre as percepções das práticas por parte dos webestudantes, o que eles disseram? Primeiramente, que o lugar físico da cibereducação é de pouca importância. O polo é visitado principalmente para a realização de provas, o que é imposto pelo regulatório do MEC: 72% dos respondentes da pesquisa foram taxativos em afirmar esse distanciamento do polo, que se evidencia no baixo uso dos lugares físicos: apenas 22,5% afirmaram que quando visitam o polo vão à biblioteca do campus; 23,7% comparecem a eventos nas raras vezes que vão ao polo; e 28,2% informaram que nas vezes que foram ao polo, trataram de assuntos com

coordenador ou tutor. Ou seja, se a interação com o polo não tivesse a obrigatoriedade das provas, menos de 30% dos webestudantes poriam seus pés nesse lugar físico da cibereducação. Talvez muito menos do que isso, tendo em vista que parte desses alunos visitam os lugares físicos do polo em razão também do deslocamento para a realização das provas.

Além do **desinteresse pelo lugar físico** e, evidentemente, por suas interações, também se evidencia o desinteresse por momentos presenciais com os atores sociais do AVA: os entrevistados se definiram como “indiferentes” para a interação com os outros colegas on-line. A interação com o tutor on-line, que é seu professor ou educador, aparece como apenas “importante”, descartando as ideias de “muito importante” ou “extremamente necessário”. Logo, **o lugar relevante do ciberespaço da cibereducação é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA)**: suas práticas ou interações ganham centralidade no preenchimento do espaço virtual da educação a distância.

E como são as práticas desse lugar virtual? O AVA possui também diversos lugares, que são denominada na linguagem da cibereducação como “ferramentas”, tais como chat, central de mensagens, fóruns, conteúdos on-line, aulas teletransmitidas, biblioteca virtual etc. Quando os webestudantes “acessam estas ferramentas”, eles criam rotinas de frequentar esses lugares, incentivados, em grande medida, pelos tutores ou docentes. O lugar com maior frequência, a ferramenta com maior volume de acesso, é o fórum de discussão. É nele, como já foi dito, que o webestudante tem a oportunidade de interagir com os colegas e com os docentes simultaneamente. É importante acrescentar que trata-se de uma ferramenta **assíncrona** de interação, ou seja, os atores não estão simultaneamente no mesmo lugar ao mesmo momento, mas no mesmo lugar em momentos diferentes; diferentemente do que ocorre com os *chats*, quando o tutor estabelece um horário para todos entrarem “ao vivo” – os *chats* são ferramentas **síncronas**, uma vez que estão todos no mesmo lugar virtual ao mesmo tempo.

Como já analisei anteriormente, o que denominei por **interação multidialógica** é a mais importante característica da terceira onda midiática. Na cibereducação, as NTIC's, ampliaram as interações com os professores por *chats*, centrais de mensagens e fóruns *on-line*. As interações monológicas dos webestudantes com as “aulas gravadas” de seus tutores são somadas às interações dialógicas dos fóruns ou chats, produzindo a **intensidade da relação**, que segundo Pierre Lévy (2001), é o parâmetro mais adequado para se medir a percepção de distância no ciberespaço: próximo ou longe são definidos virtualmente conforme o volume de acessos, ou seja, conforme a intensidade dos usos ou das práticas estabelecidas no lugar virtual.

Daí o *Facebook* estar tão próximo de nós ao passo que o *LinkedIn* está distante da grande maioria. Assim, é possível pensar que os fóruns de discussão sejam o mais importante lugar que produziria a “sensação” de proximidade, apesar de assíncrono, constituidor de uma **identidade permanente**.

Não obstante, e apesar da importância dada pelos webestudantes ao AVA e, em especial aos fóruns de discussão, a memória do pesquisador sob a pele de tutor on-line continuou a me inquietar: seria minha amostra viciada? Os respondentes da pesquisa não seriam exatamente os poucos participantes? Considerando o fato de que por minha experiência, que compartilho com meus colegas tutores, a cada turma de setenta alunos, no máximo vinte participavam, o que representa aproximadamente 29% da turma, ou seja, menos de um terço. Presumo que a grande maioria, essencialmente não participante das ferramentas de interação do AVA, estudou sem importantes interações com os demais atores sociais desse ciberespaço, portanto, reduzindo a praticamente nulas as chances de estabelecer vínculos comunitários.

A amostra “viciada” certamente perturbaria um pesquisador com olhar quantitativo, na busca da representatividade amostral e suas margens de erro; mas para o olhar qualitativo, a representatividade dos que falam é válida na medida que essa fala foi produzida na realidade, portanto a ela se relaciona e sobre ela se permite refletir; o risco está tão somente nas generalizações. Sobre a imensa maioria dos não respondentes, conjectura-se.

4.2 O que disseram os webestudantes sobre si mesmos: conhecendo a teia de significados da identidade

Como já estabelecido, tomo a identidade como encenação. Encena-se uma teia de significados construídos no espaço social, independentemente de sua fluidez: pode-se falar em identidades permanentes ou provisórias, estabelecidas em lugares ou não lugares. Quais significados os sujeitos da pesquisa interconectam nessa teia? O que eles disseram sobre si mesmos? Para conhecer os significados que constituiriam essa teia de significados, inicialmente duas perguntas ou “exercícios mentais” foram propostas no instrumento da pesquisa de campo: “Ao se falar em Educação a Distância, cite três palavras que venham à sua mente...” (questão 01) e “Cite três características que uma pessoa precisa ter para ser estudante de EaD...” (questão 02).

A associação semântica possibilita importantes interpretações (MENEGUETTI, 2005). Ao escolher signos linguísticos para expressar sensações, o entrevistado de modo intuitivo expõe sua subjetividade. Alguns teóricos apontam que se deve levar o entrevistado à exaustão, pedindo até dez palavras: deste modo, ele ultrapassaria as conexões óbvias construídas intersubjetivamente, ou seja, o senso comum. Por outro lado, acredito que descartar as primeiras palavras é fugir destas conexões que acabam legitimando socialmente nossas escolhas: afinal, o nós também molda o eu.

Alguns entrevistados citaram mais de três palavras, outros citaram menos de três e 2,6% não indicaram termos. Isoladamente, as três palavras mais citadas foram **praticidade**, por 46,8% dos entrevistados; **comodidade**, por 32,7% dos entrevistados; e **tempo**, por 28,2% dos entrevistados. Contudo, considerando que oitenta e sete palavras ou expressões foram utilizadas, elas foram bloqueadas em onze campos semânticos, ou seja, em grupos de termos léxicos que possuem significados com aproximação de sentidos. O primeiro grupo semântico está representado pelas duas palavras mais citadas no grupo, que foram somadas a outras com o mesmo campo de significação. O percentual dos grupos semânticos é ponderado por 3, haja vista cada participante ter tido a oportunidade de indicar três termos, totalizando 768 possibilidades de respostas⁴⁹. Assim, as vantagens relativas à flexibilidade do espaço alcançaram 29,3% de todas as possibilidades de citações da amostragem, ao passo que as vantagens relativas à flexibilidade do tempo representaram 21,6% das possibilidades.

Geralmente os especialistas em EaD apontam a gerência sobre o tempo como a mais importante vantagem da modalidade. No site, a IES publica depoimentos de alunos que reforçam a relatividade do tempo, a relatividade do espaço e o reduzido investimento econômico. Estas ideias foram representadas nas três palavras mais citadas na observação direta extensiva, sobretudo pelos termos “praticidade” e “comodidade”, que fazem alusão a dimensão espacial, uma vez que os alunos podem fazer acessos em qualquer lugar no qual disponham conexão; enquanto que o termo “tempo”, que reforça a ideia de controle sobre as rotinas, tipificado na frase “faço o meu horário”.

⁴⁹ Ao indicar apenas uma ou duas palavras, em vez de citar três, posso compreender que o entrevistado atribuiu maior peso a estas ao silenciar-se; por outro lado, a apresentação de três termos não significa, necessariamente, a apresentação de nova ideia, mas o simples reforço da mesma ideia ao se apresentar sinônimos léxicos. Assim, ao ponderar em três, isto permite assimilar o silêncio de resposta ou as repetições semânticas dentro do universo possível de citações, que no caso deste levantamento, foram 768 possibilidades de respostas.

TABELA 01: percentual de citações ao serem solicitadas três palavras que viessem à mente dos entrevistados ao se falar em EaD, conforme grupos semânticos.

OR-DEM	GRUPO SEMÂNTICO	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	%
1.	PRATICIDADE E COMODIDADE	acessibilidade, acesso, comodidade, conforto, conveniência, disponibilidade, facilidade, praticidade, tranquilidade,	29,3%
2.	TEMPO E FLEXIBILIDADE	agilidade, autonomia, carga horária, dinâmica, escassez de tempo, flexibilidade, liberdade, rapidez, tempo	21,6%
3.	DISCIPLINA	adaptação, adequação, comprometimento, concentração, dedicação, desafio, determinação, dificuldade, disciplina, eficácia, eficiência, empenho, esforço, exigência, foco, força de vontade, motivação, objetividade, organização, paciência, perseverança, planejamento, prioridade, produtividade, puxado, responsabilidade, superação	18,3%
4.	OPORTUNIDADE E APRENDIZADO	aprender, aprendizado, aproveitamento, capacitação, conclusão, conhecimento, continuidade, ensino, estudar, graduação, oportunidade, possibilidade, realização	7,3%
5.	INTERNET E FUTURO	futuro, inovação, internet, modernidade, on-line, renovação, tecnologia, tendência, vídeos	5,6%
6.	ECONOMIA	custo, economia, viabilidade	5%
7.	QUALIDADE	confiabilidade, foco no aluno, interessante, qualidade, segurança, vantagem	1,9%
8.	SOLIDÃO	individualidade, solidão	1,5%
9.	INTERATIVIDADE	compartilhar, fórum, interatividade	0,6%
10.	INCLUSÃO	inclusão digital, inclusão social	0,5%
11.	EMPREGABILIDADE	empregabilidade	0,2%

Fonte: pesquisa de campo.

Embora na propaganda da IES o “preço” seja apresentado como uma das vantagens da modalidade EAD, ideia que se repete nas propagandas das concorrentes, o campo semântico relativo ao “investimento econômico”, surge em sexta posição. Outro campo semântico que se aproxima deste, é o relativo a “empregabilidade”, ou seja, às condições de probabilidade de boa colocação no mercado de trabalho, que aparece em última posição dos campos semânticos que

se apresentaram na observação direta extensiva. Isto reforça a hipótese de que **o tipo ideal do aluno de EaD tem a urgência da formação como prioridade**, o que coaduna com a sétima posição do campo semântico “qualidade”. Ele provavelmente já se encontra economicamente ativo e tem a graduação como uma estratégia para manter a posição já alcançada ou obter vantagens a partir dela. É possível até concluir que alterações nos valores dos investimentos desta modalidade não impactariam de modo importante na opção pelo “serviço”. Este tema será retomado oportunamente quando forem analisados os dados relativos à décima questão do questionário, que trata dos fatores motivacionais pela escolha da modalidade EaD, no qual foi indagado a importância do “reduzido investimento”.

É interessante observar que em terceira posição, com 18,3% de menção, surge a ideia de que **EaD não é “fácil”**, o que contraria o senso comum de que seria uma “simples compra de um diploma”. Termos como “disciplina”, “dedicação”, “empenho”, “perseverança” e “puxado” desvelam exigências de esforço para a realização dos estudos. Caso seja somado ao campo semântico relativo a oportunidade de estudo, que ocupa o quarto lugar com 7,3%, a educação ocuparia o segundo lugar com 25,6%. Isto traduz a ideia de que **o aluno de fato percebe esta graduação como um processo de aprendizado, cuja principal vantagem é poder acessar o AVA em qualquer lugar**. Com base nos campos semânticos e seus percentuais ponderados, três palavras representam a EaD para o webestudante: **praticidade, flexibilidade e disciplina**. Outro aspecto interessante a ser mencionado, é a percepção da EaD como uma **inovação tecnológica que tende a se afirmar ainda mais no futuro**, com 5,6%. Este campo semântico, relativo ao suporte midiático que possibilita a EAD, ocupa o quinto lugar, atrás dos campos relativos à educação, logo, a mídia encontra-se subordinada ao conteúdo da comunicação.

Na segunda questão, trinta e oito características ou virtudes foram apontadas pelos entrevistados, destacando-se **disciplina** com 53% de menção; seguida por **determinação**, com 22%; por **dedicação**, com 21%, como pode ser observado na tabela a seguir. Tais características reforçam a condição de educandos em aprendizado e a percepção já apontada na primeira questão, quando tratam da disciplina e do comprometimento com a oportunidade acadêmica. Assim como foi tratado na primeira questão do instrumento da observação extensiva, os termos citados que sobre as características de um aluno de EaD foram blocados em grupos semânticos com base nos termos com melhor desempenho isolado entre os entrevistados, considerando, outros-

sim, o ponderamento em três, como pode ser observado na tabela a seguir. A primeira informação a se observar dessa tabela é que ela reflete o terceiro campo semântico da primeira tabela, relativa às citações sobre a EAD. Esta correlação reforça a ideia de que cursar EAD não é “fácil”: implica disciplina, dedicação e determinação.

TABELA 02: percentual de citações ao serem solicitadas três características que uma pessoa precisa ter ao ser estudante de EaD, conforme grupos semânticos.

Ordem	Grupo semântico	Palavras ou expressões	Percentual
1.	DISCIPLINA	assíduo, autodidata, competência, concentração, disciplina, estudioso, organização, planejamento	27,4%
2.	DEDICAÇÃO	comprometido, consciente, dedicação, empenho, paciência, responsabilidade	21%
3.	DETERMINAÇÃO	confiança, coragem, decidido, determinação, disposição, força de vontade, interesse, perseverança, persistência, vontade de aprender, vontade de crescer	20,5%
4.	FOCO	ambição, atitude, foco, iniciativa, motivação, prático, visionário	10,7%
5.	CURIOSO	curioso, dinâmico, disponibilidade, flexível, interativo	2,8%
6.	AUTODIDATA	autodidata, facilidade de compreensão	1,9%

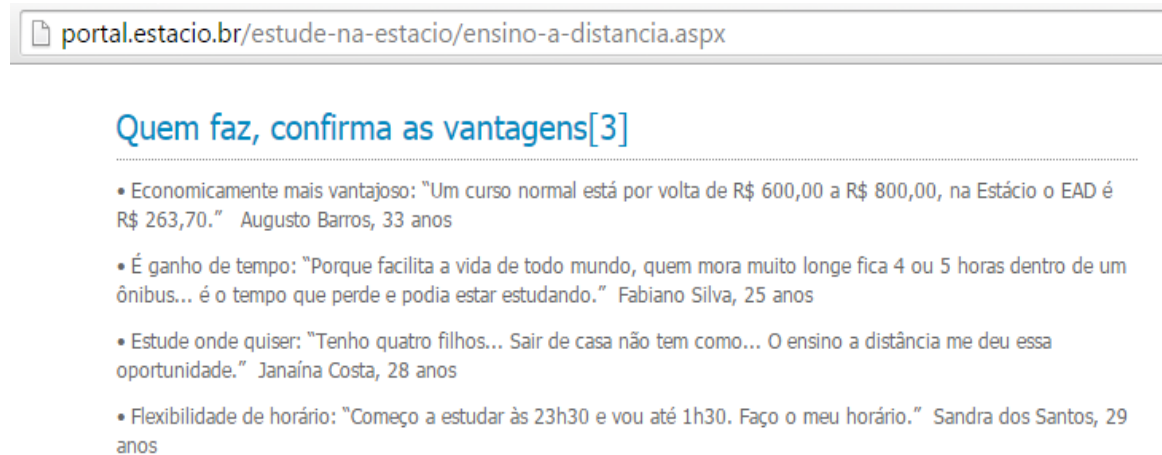
Fonte: pesquisa de campo.

É interessante observar que na quarta posição surjam ideias que expressam atitudes e habilidades que apontam para uma visão empreendedora, de alguém que esteja disposto a alcançar metas. O empreendedorismo implica riscos, que são intuitivamente percebidos e neutralizados pela força de vontade da determinação e pelo empenho da dedicação. Esta preocupação com os riscos talvez explique a quinta posição do campo que reflete a flexibilidade ou resiliência, que pode ser associado à falta de determinação. O termo “curioso” implica ter “a mente aberta a novas situações”, e se o ditado popular estiver correto, a curiosidade pode matar o gato.

A ideia do autodidatismo deve ser refletida: “aprender sozinho” seria uma contradição performativa de quem busca um curso, pois quem quer aprender sozinho constrói seus próprios métodos e seleciona seus conteúdos de modo intuitivo. Por esta razão, interpreto a ideia do autodidatismo como um reflexo da sensação de “solidão”, termo que aparece em oitava

posição na primeira tabela e que foi discutido quando abordamos as questões treze e catorze, sobre a necessidade de “interações físicas” com professores e outros alunos.

FIGURA 09: Vantagens da EaD em publicidade da IES.

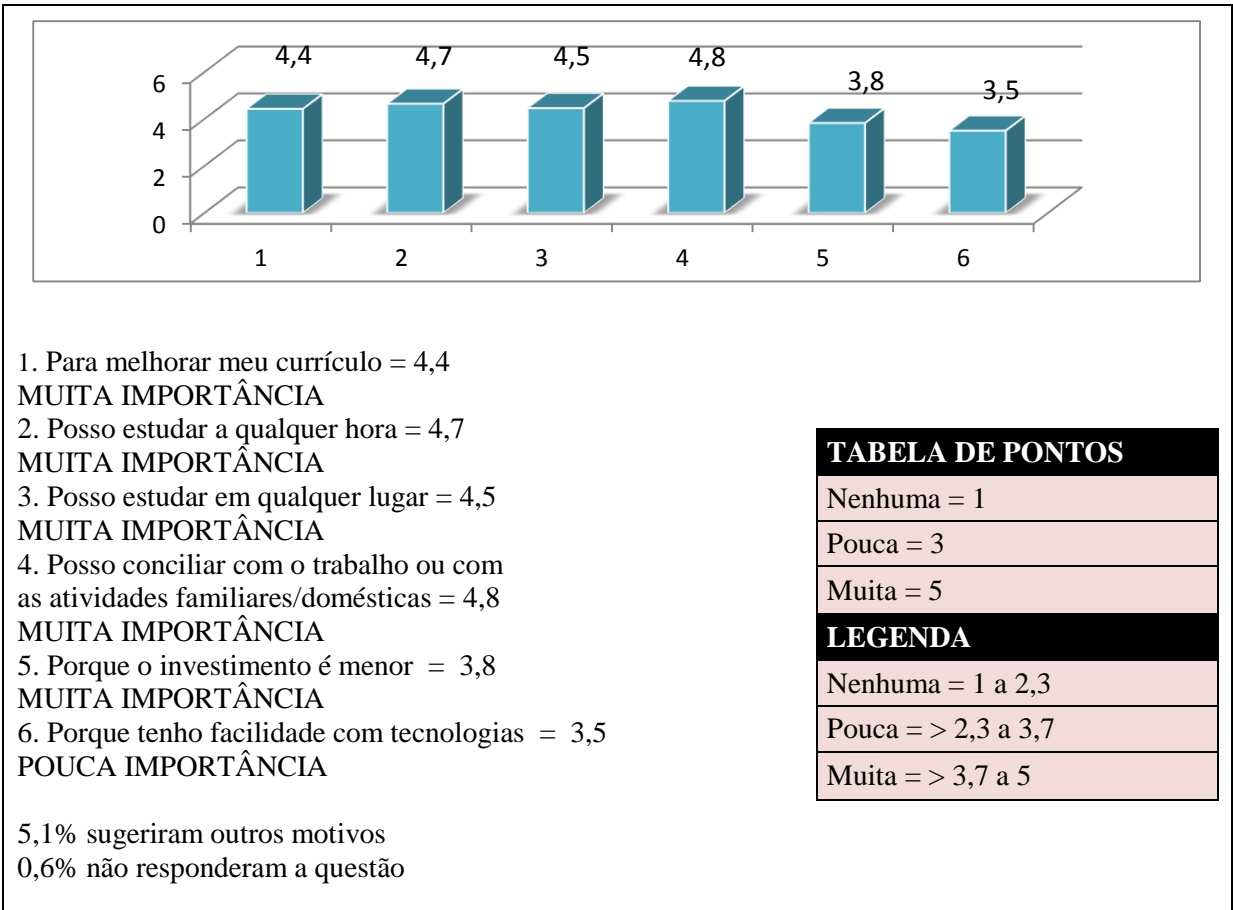


Fonte: dados da pesquisa documental

Outra pergunta posta para conhecer a identidade representada está relacionada ao **campo das motivações**: o que leva este ator social a buscar este papel social? A questão 10 propõe: “A seguir há um quadro com motivos geralmente apontados para se escolher uma graduação em EAD on-line. Marque o grau de importância que cada um destes motivos representa para você no momento de escolher a EAD...”. Os motivos escolhidos para compor esta grade de opções pautaram-se nos indicados pela própria IES, conforme apresentação da figura 9, que versa sobre as vantagens de cursar EAD. Ademais, foram acrescentados a preocupação com a formação profissional (item 1) e a familiaridade com o uso de tecnologias (item 6), possibilitando ainda que o entrevistado incluísse outro motivo.

É significativo mencionar que houve adaptação à escala de *Likert*. Como ela tem sido apresentada considerando o maior valor como cinco pontos, para apresentar a média nesta escala, a adaptação foi feita excluindo os itens pares na tabela de pontos: para “nenhuma importância” atribuiu-se um ponto, para “pouca importância” atribuiu-se três pontos e para “muita importância”, cinco pontos. Na legenda foram acrescentados os intervalos de pontuação. Esta adaptação permite perceber os diferentes desempenhos entre os itens sinalizados com o mesmo grau de importância, na tabulação dos dados, como pode ser observado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 13: Importância atribuída a motivos da escolha pela modalidade EAD on-line.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Com exceção da opção “porque tenho facilidade com tecnologias”, os demais itens propostos foram considerados como “muito importantes” para os entrevistados. Contudo, é possível observar que a possibilidade de **conciliar os diferentes papéis sociais** (item 4), teve o melhor desempenho com média 4,8, lançando luz sobre os termos “praticidade” ou “comodidade” citados por 46,8% e 32,7% dos entrevistados, respectivamente. Neste sentido, é possível inferir que estas adequações às rotinas de trabalho ou de outras obrigações pessoais tenham estimulado os entrevistados na escolha dos termos acima. Em seguida surgem a vantagem de estudar a qualquer hora (item 2), com média 4,65; e de estudar em qualquer lugar (item 3), com média de 4,5, também em consonância com os resultados da primeira questão. A preocupação com a formação profissional (item 1) ficou em quarta posição, com média 4,4.

É interessante observar que os quatro itens com melhor avaliação apresentam médias muito aproximadas, com pequenos intervalos entre 0,03 e 0,08. Contudo, com média 3,8 atribuída à importância do investimento (item 5) surge em quinto lugar, afastado da quarta posição por 0,7: mais 1 décimo de ponto neste intervalo, seria atribuída “pouca importância” ao item. Conforme já tratado na análise da primeira questão, na qual se observou a sexta posição do campo semântico “economia”, reforça-se a hipótese de que **o tipo ideal do aluno de EAD tem a urgência da formação como prioridade**, o que possivelmente reduza a importância econômica do investimento.

Na última posição surge o item 6, que trata da familiaridade com ferramentas tecnológicas. Embora na sexta questão deste instrumento de pesquisa a internet tenha surgido como a principal opção de canal de conhecimento da EAD on-line, com 41% de menção da amostra, esta familiaridade por parte deste “nativo digital” não foi percebida como fator muito importante para a tomada de decisão. Esta informação pode ser explicada pelos dados já analisados na primeira questão, ao ser observado a subordinação do campo semântico “internet” aos campos semânticos relativos à educação. Mesmo que a internet seja a principal mídia da EAD, ela assume condição periférica diante das vantagens ou das características relativas ao espaço, ao tempo e à educação propriamente.

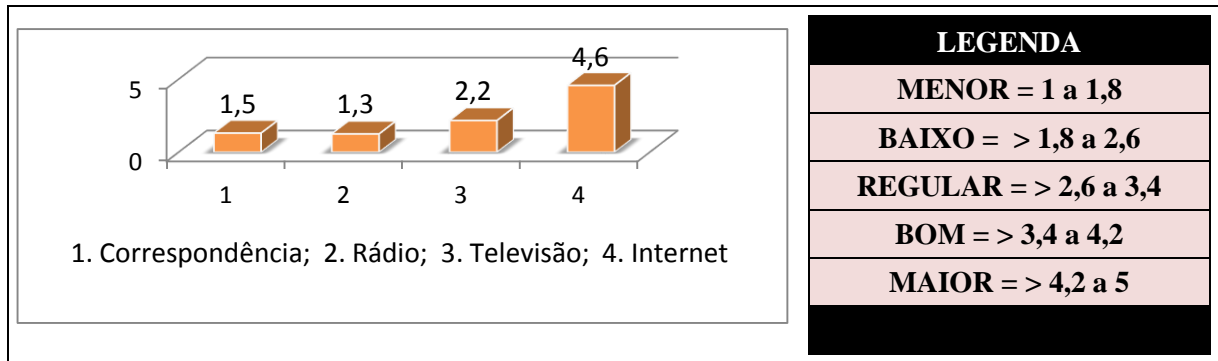
Com a finalidade de conhecer o discurso em defesa de sua identidade, seis questões⁵⁰ foram construídas visando analisar a aprovação da cibereducação por parte do webestudante: ele legitima este espaço social? Primeiramente, foi-lhe perguntado: “Os primeiros cursos em EAD foram por correspondência; depois, por rádio e televisão e, atualmente, pela Internet. Considerando a CREDIBILIDADE destas modalidades, ou seja, sua seriedade ao capacitar ou educar, avalie cada uma, atribuindo uma nota, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais alto...” (questão 03). Sem conceituar “credibilidade”, nesta questão se buscou comparar a confiança entre os entrevistados sobre as diferentes modalidades de EAD. A escala de *Likert*⁵¹

⁵⁰ Questão 03 - Os primeiros cursos em EAD foram por correspondência; depois, por rádio e televisão e, atualmente, pela Internet. Considerando a CREDIBILIDADE destas modalidades, ou seja, sua seriedade ao capacitar ou educar, avalie cada uma, atribuindo uma nota, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais alto...; questão 07 - Você indicaria a EaD?; questão 08 - Você já indicou a EaD?; questão 09 - Você tem interesse em fazer outros cursos de EaD?; questão 22 - Você pensa em mudar da modalidade de EAD on-line para a modalidade PRESENCIAL; e questão 23 - Você pensa em mudar da modalidade de EAD on-line para a modalidade SEMIPRESENCIAL - parte on-line e parte presencial?

⁵¹ A média é calculada somando indistintamente todos os pontos atribuídos pelos entrevistados, dividido pela quantidade de entrevistados respondentes. Os intervalos são de 0,8 pontos.

estimula a gradação em níveis, distanciando o item de maior valor do item de menor valor, conforme juízo arbitrário.

GRÁFICO 14: Fator de credibilidade das modalidades de EAD por correspondência, por rádio, por televisão e por internet, conforme percepção dos graduandos em EAD por internet.



Fonte: dados da pesquisa de campo

Observa-se que a nota atribuída à modalidade por internet é a mais elevada entre as notas apresentadas, seguida por televisão, correspondência e rádio. Disso é possível concluir que os entrevistados acreditam na possibilidade de aprendizado pela cibereducação, e duvidam desta eficácia nas outras modalidades de EaD que ficam aquém da metade da nota atribuída à internet. Por outro lado, a elevada nota atribuída à internet pode ser também interpretada como um reforço à própria opção de realizá-la. Conforme tratado na questão 02 do instrumento, a disciplina, a determinação e a dedicação estão sendo confirmadas nesses 4,6 pontos para a internet.

É importante considerar ainda, os que não souberam atribuir nota às modalidades de EaD: 34,6% dos entrevistados não souberam qualificar a modalidade por correspondência; 35,9%, a modalidade por rádio; 27,6%, a modalidade por televisão; e, 4,6%, a modalidade por internet. É provável que o fato de praticamente um terço dos entrevistados não atribuírem notas às modalidades anteriores à internet se fundamente no desconhecimento de suas existências, tema que foi analisado em conjunto com as questões quatro e cinco, que tratam da experiência dos entrevistados em EaD.

As questões sete (“Você indicaria a EaD?”), oito (“Você já indicou a EaD?”) e nove (“Você tem interesse em fazer outros cursos de EaD?”) estão intimamente ligadas à questão três, que tratou da credibilidade das modalidades de EaD, em particular com a modalidade online ou por internet. A avaliação positiva atribuída a esta modalidade, com nota de 4,6 em uma

escala até cinco pontos, coaduna com 85,9% dos entrevistados que mantêm interesse em fazer outros cursos em EAD: são importantes indicadores de aprovação.

Ao ser indagado se indicaria a EaD para outras pessoas, 97,4% da amostra confirmou que poderia indicar, ao passo que 87,2% já indicou pelo menos uma pessoa, o que reforça a importância da influência da comunidade interna tratada na questão seis deste questionário, quando 37,8% dos entrevistados confirmaram que optaram pela modalidade em EaD on-line após indicação de amigos ou familiares.

Não é objetivo deste trabalho verificar se a indicação feita foi eficaz, ou seja, se ela resultou em alunos para a EaD; em um sentido weberiano, analisa-se tão somente a ação e não a reciprocidade da relação. A disposição em indicar e a assunção de tê-lo feito aponta de modo significativo para o reconhecimento da credibilidade da EaD on-line (média 4,6) tratada na questão três do questionário. Interpreto as indicações como compartilhamento do sentimento de aprovação.

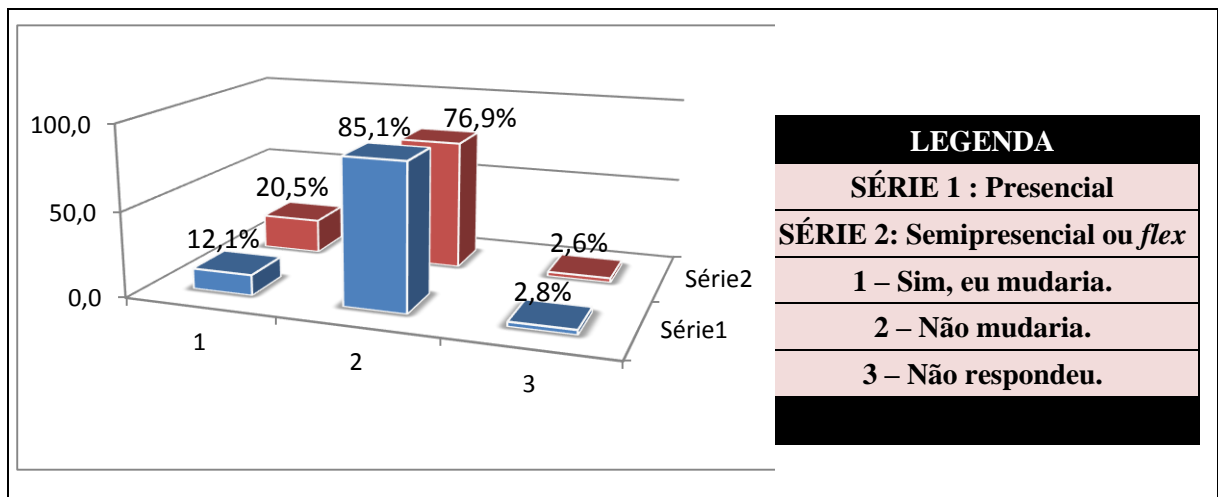
FIGURA 10: “Amigo indica” em publicidade da IES

A imagem mostra uma interface de publicidade para a IES Estácio. No topo, há uma barra azul com o texto "ENEM" e "Renove Já". Abaixo, uma barra azul com "Renovação Antecipada EAD". O centro da imagem é dominado por uma foto de quatro jovens sorrindo, com o texto "Amigo Indica Estácio" e "Indique amigos para a Estácio e fique até 6 meses sem pagar a faculdade." À esquerda, uma barra azul com "Amigo Indica Estácio" e "Reabra sua matrícula". À direita, uma barra azul com "Cadastre-se e participe". Na base, há duas barras: a esquerda com "Clube do Aluno" e "Acesse o Campus Virtual e confira como e onde se dar bem.", e a direita com "Peça já a sua CARTEIRA MUNDIAL do estudante" e uma imagem de uma carteira de estudante.

Fonte: dados da pesquisa documental.

A IES em estudo adota uma estratégia de captação de alunos que se baseia nas relações pessoais, é o “amigo indica”: o indicado ganha 20% de desconto e o que indica ganha 10% por cada indicado até o limite de 100%. Se por um lado a estratégia aponta para a ciência por parte da IES do poder de influência das relações pessoais para a captação de alunos, por outro lado esta estratégia fortalece o mesmo poder em um ciclo que se retroalimenta. Não é possível dentro dos limites deste trabalho analisar a influência da estratégia promocional “amigo indica” sobre as respostas às questões sete e oito do questionário. Contudo, é importante refletir que a possível eficácia da estratégia não se dissocia do reconhecimento da EaD.

GRÁFICO 15: Possibilidade de migrar para modalidades presencial ou semipresencial.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Por fim, buscou-se sondar a resistência ou a possibilidade de migrar para outras modalidades, seja presencial (questão 22 – “Você pensa em mudar da modalidade de EAD on-line para a modalidade PRESENCIAL”) ou semipresencial (questão 23 – “Você pensa em mudar da modalidade de EAD on-line para a modalidade SEMIPRESENCIAL - parte on-line e parte presencial?”).

O primeiro aspecto a ser observado no gráfico são os elevados índices de recusa à possibilidade de migração de modalidade: 85,1% não mudariam para presencial, enquanto 76,9% não mudariam para o semipresencial ou *flex*, o que coaduna com os dados positivos relacionados à credibilidade e à aprovação da modalidade, conforme já sinalizados anteriormente. O segundo aspecto a ser observado neste gráfico é a possibilidade de migrar para o formato *flex*, com 20,5% de menção.

As questões quinze (“A comunidade acadêmica é composta por alunos, professores e funcionários. Como você se sente em relação à comunidade desta universidade...”) e dezesseis (“No seu entendimento, esta universidade me trata...”) tratam do sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica, tratando a primeira da autopercepção do entrevistado e a segunda da percepção que tem do esforço da instituição para envolvê-lo. É interessante observar as incongruências entre as duas percepções, como podem ser observadas nos gráficos em paralelo:

GRÁFICO 16: Autopercepção da participação na comunidade acadêmica.

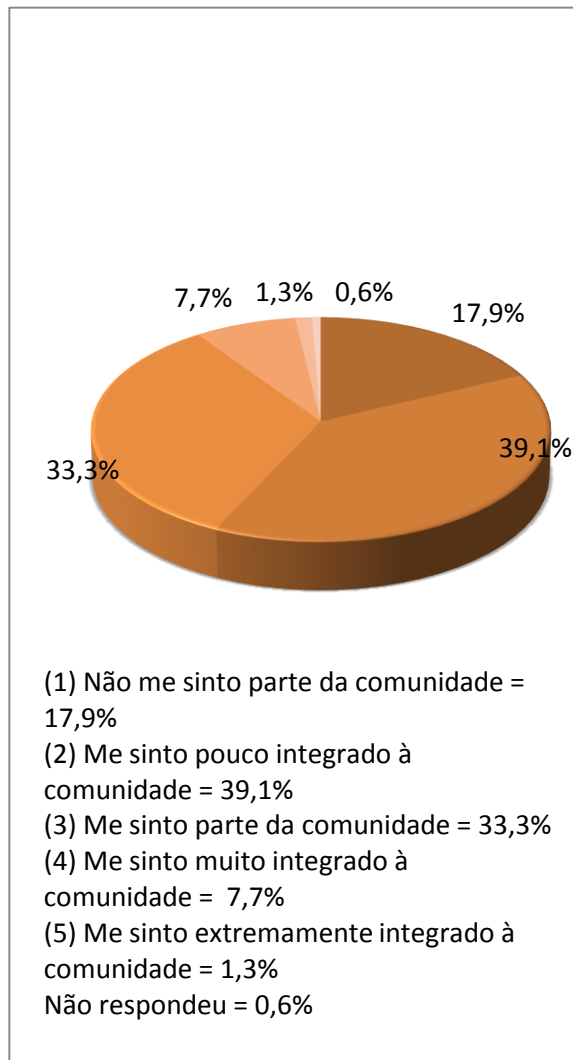
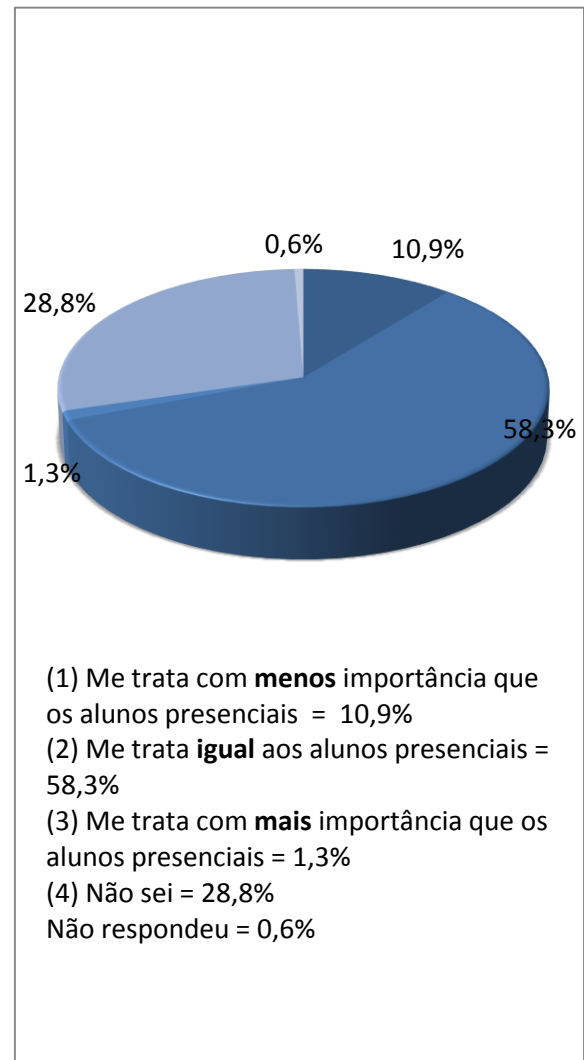


GRÁFICO 17: Percepção da importância que lhe é dada pela universidade.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

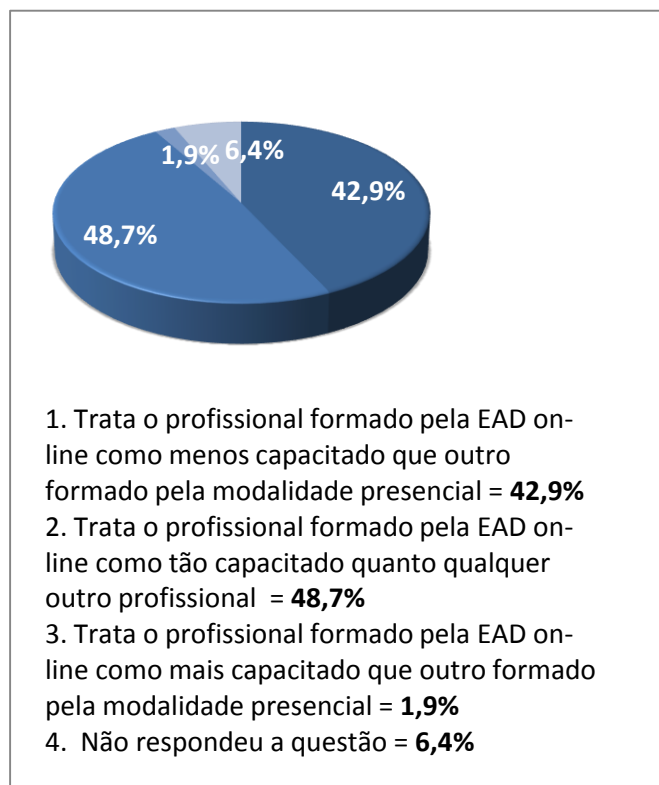
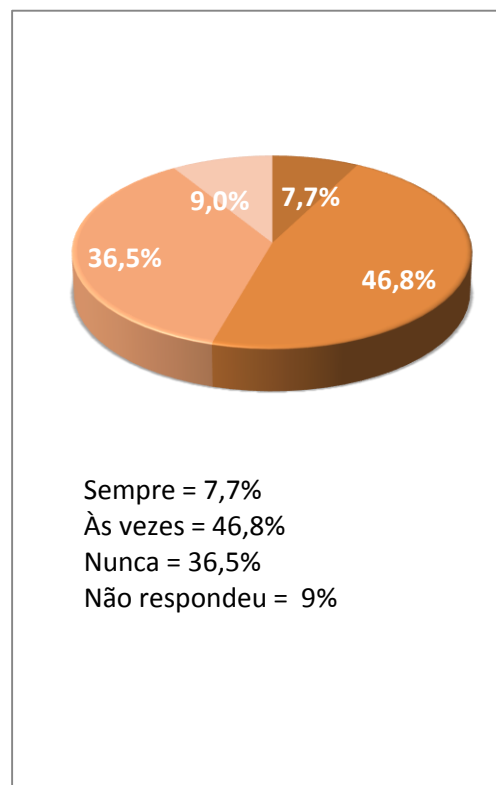
Caso seja tomada como referência a autopercepção, observa-se inicialmente que 57% se percebem pouco ou nada integrados à comunidade acadêmica. Neste sentido, é um

reforço à indiferença ou menor importância de contatos presenciais constatados nas questões treze e catorze, que trataram das interações com os colegas de curso e com os docentes. Contudo, se for considerado o fato de que estão sendo pesquisados alunos que estudam a distância – afinal, este é o perfil da EAD, o número dos que se sentem integrados deve ser relativamente dimensionado; apesar da maioria se afirmar distante da comunidade acadêmica, uma parcela importante percebeu-se como parte integrante: 42,3% da amostra.

Este aluno não se sente marginalizado: apenas 10,9% afirmaram que a IES o tratava com menor importância, em comparação com os alunos presenciais. Indubitavelmente este aluno não conhece, em sua grande maioria, o tratamento que a IES dispensa aos alunos presenciais ou aos alunos *flex*, para que tenha um julgamento assertivo. Não obstante, estamos tratando de percepções, de sensações, de subjetividade. Assim, 58,3% dos entrevistados se sentem acolhidos pela IES ao afirmarem que são tratados com igual importância.

Outro dado interessante no último gráfico é 28,8% não ter opinião sobre o tema ao responder “não sei”. A opção “não sei” foi colocada no questionário ao se considerar duas hipóteses: de que o aluno pouco envolvido com a IES não teria pensado no assunto até aquele momento de ser questionado; ou simplesmente porque para a ele seria pouco relevante a importância que a IES lhe atribui. Assim, “não sei” seria o reconhecimento de sua alienação ou a total indiferença. Por outro lado, não é possível elencar todos os fatores que poderiam influenciar a escolha desta opção, uma vez que o item poderia ser também um reconhecimento da incapacidade de julgar, haja vista não conhecer o tratamento dispensado pela IES aos demais alunos.

As questões vinte e quatro (“No seu entendimento, o mercado de trabalho trata o profissional formado pela EAD on-line como...”) e vinte e cinco (“Você teme perder alguma oportunidade de trabalho ao informar que seu curso é em EAD?”) versam sobre as expectativas ou anseios relativos à empregabilidade do profissional formado em EAD. Como pode ser observado nos gráficos a seguir, embora eventualmente ele se sinta inseguro em perder oportunidades em razão da formação em EAD, com 46,8% de menção, o mesmo entrevistado acredita que o mercado não diferencia os diplomas e que reconhece a qualidade da formação, independente da modalidade de educação, com 48,7% de menção. Como compreender a aparente contradição: por que ele se apresenta inseguro, embora confie no mercado? A primeira hipótese que surgiu apontava para o perfil do entrevistado.

GRÁFICO 18: Percepção geral sobre a empregabilidade no mercado de trabalho.**GRÁFICO 19: Medo geral de perder alguma oportunidade de trabalho.**

Fonte: dados da pesquisa de campo.

Conforme já tratado anteriormente, 38,4% dos respondentes da pesquisa são servidores públicos, ou seja, percentual que se aproxima dos 36,5% que acreditam que o diploma nunca afetará sua empregabilidade. Além disso, o funcionário público estaria em grande medida, “afastado” das relações do mercado de trabalho em razão da estabilidade funcional. É importante considerar que as promoções obtidas nos enquadramentos funcionais da carreira pública consideram diplomas válidos, independente da modalidade de educação, somadas ao fato de que raramente esses servidores concorrem em processos seletivos. Em outras palavras, este segmento da amostra avalia o mercado de trabalho fora dele, uma vez que se encontram no serviço público.

Em contrapartida, ao se observar que 50,7% dos entrevistados estão no mercado de trabalho como empregados (34,6%), ou como empresários/empreendedores (7,1%), ou como

estagiários (3,2%) ou como profissionais autônomos ou liberais (5,8%), seria possível compreender o índice negativo de 42,9% que afirmam que o mercado tende a interpretar o profissional como “menos capacitado” e o índice de 46,8% dos temerários à perda de oportunidades, que talvez tenha recebido ainda o reforço dos 9,6% de estudantes da amostra.

Contudo, ao filtrar os questionários respondidos por quem está diretamente envolvido no mercado de trabalho, ou seja, pelos empregados, pelos empresários/empreendedores, pelos estagiários ou pelos profissionais autônomos ou liberais, os resultados mantiveram a aparente contradição: 50% deste segmento da amostra confirmou a informação de que o mercado trataria de modo igual, ao passo que 52,7% se manteve temerário de perder eventuais oportunidades. Descartada a hipótese de divergência entre os que estão no serviço público e os que estão diretamente atuando no mercado de trabalho, sustentou-se a hipótese de que esta insegurança seria possivelmente resultante de um legado histórico de que a EAD seria um meio de obter mais facilmente um diploma. Estaria o receio infundado contaminando a constatação de igualdade que percebem no mercado de trabalho?

Para que se possa afirmar seguramente se as oportunidades são reduzidas em razão da formação profissional em EaD, seria necessário uma outra pesquisa. Sugeriria uma pesquisa entre as empresas especializadas em recrutamento e seleção, que lidam exatamente com os filtros do mercado e os critérios de tomada de decisão na contratação. Evidentemente, essa pesquisa foge aos propósitos desta tese de doutoramento, embora esses dados em muito nos interessariam.

4.3 “Estudar a distância não é fácil!”: últimas considerações sobre a identidade do webestudante

Diante da plateia potencialmente avessa, como se auto afirma este ator social? Como afirmei anteriormente, **a identidade é uma encenação, seja para afirmar ou falsear o eu perante o nós, permitindo ou desafiando a identificação do eu pelo nós ou a identificação do eu com o nós.** Com base na pesquisa de campo pode ser observado que o ator se auto afirmou em três palavras: **disciplina, determinação e dedicação.** Esses são os requisitos para aquele que deseja vestir-se deste personagem. O webestudante acredita que enfrentará a descrença social, por vezes familiar, do mercado de trabalho, ou das instituições de representação

de classe cuja atitude pode parecer uma luta por reserva de mercado aos profissionais tradicionalmente advindos do ensino presencial. Os dados relativos ao medo de perder oportunidades de trabalho ao informar que sua formação é em EaD revelam o quanto ainda está presente no imaginário a desvalorização do profissional formado por estratégias desta educação, apesar do próprio webestudante afirmar que o mercado o tem tratado de modo igual.

Ademais, aqueles termos são indicadores ainda do esforço do indivíduo individualizado, ou seja, apartado do nós. Embora ele afirma que seja tratado como igual ao aluno presencial pela instituição de ensino, é inegável considerar que ele não esteja em uma sala de aula física, interagindo no mesmo espaço físico com colegas, que dar-lhe-ia uma sensação evidente de grupo, de comunidade. Ele está afastado deste lugar físico e mergulhado em um espaço virtual no qual ele precisa ser proativo: ele precisa fazer “acessos” e ele precisa pronunciar-se nos fóruns de discussão, nos quais ele se expõe a toda uma sala virtual de colegas e de um tutor cujos olhos e reações ele não vê: um ator no palco sob refletores, impedido de fazer as feições da plateia.

Ele estuda sozinho, ele atua sozinho: ele precisa de muita **disciplina**, porque não lhe haveriam as muletas que muitas das vezes os colegas lhe proporcionam por trabalhos em equipe ou pelas “colas” ou “pescas” nos dias das provas; ele precisa de **determinação**, pois os incentivos nem sempre são positivos, como o medo de perder emprego, ou porque a solidão da experiência pode lhe trazer dúvidas da capacidade de chegar ao fim; ele precisa de **dedicação**, porque o tempo de estudo lhe é tomado do pouco tempo livre, visto que a maioria está trabalhando: afinal, é a possibilidade de conciliar trabalho, afazeres familiares ou domésticos que é citado como o principal motivo de buscar a EaD. É na possibilidade de **conciliação dos diferentes papéis sociais** que se deve compreender os porquês dos termos **praticidade e flexibilidade**. De um modo geral, o que pensa o webestudante sobre a cibereducação? Em três palavras: **não será fácil**. Por isso, ao encontrar o webingresso, seria perguntado: como foi...?

Por fim, **ele defende a cibereducação**; por conseguinte, significa que ele defende sua atuação. Ao ser indagado da credibilidade da cibereducação, atribuiu quase a totalidade da nota máxima: em uma escala de 0 a 5, a cibereducação obteve 4,6! Ao ser indagado se faria novos cursos em EaD, 85,9% dos entrevistados confirmaram essa possibilidade. Ao ser perguntado se indicariam ou se já indicaram a cibereducação para amigos ou familiares, os percentuais foram respectivamente 97,4% e 87,2%. Ademais, ao ser sondado da possibilidade de

querer migrar para outras modalidades, reafirmaram seu comprometimento com a cibereducação ao rejeitar a migração à modalidade presencial (85,1%) ou seu interesse na modalidade totalmente a distância, com rejeição à modalidade semipresencial (76,9%).

Aqui posso concluir que é sim possível afirmar que há uma identidade de webestudante, embora o sujeito dessa identidade não tenha consciência de sua condição. Ele se veste de ideais da educação a distância e se afirma estudante, indicando uma identidade permanente. Com toda certeza ele se difere de um estudante presencial, que pode comprar uma camisa com o nome da universidade e do curso para frequentar o *campus*: a camisa com o nome do curso reforça o processo de interiorização da identidade do estudante, assim como as rodas de conversas nos corredores da faculdade. Embora esse webestudante não tenha elementos objetivos e materiais para se vestir, ele não está despido. Há práticas, sobretudo virtuais, que estabelecem significados em um espaço social real. O webestudante não é um transeunte na web, ele concatena ideias e se posiciona sobre os lugares presencial (polo) e virtual (AVA) que constituem o ciberespaço da webuniversidade.

Como coloquei no início desse capítulo, conhecer o **webestudante** permite observar a construção da identidade permanente a partir das práticas do ciberespaço da webuniversidade. Contudo, ainda não seria possível analisar a construção da memória, melhor percebida no **webingresso**, para quem o tempo presente e o tempo passado estão mais afastados um do outro e, por isso, as lembranças e os monumentos de reforço lhes vêm à tona para fundamentar o discurso da identidade no presente *pós-facto*. Assim posto, conheçamos os **webgressos**.

No próximo capítulo, intitulado “O que disseram os webgressos: revisitando o passado a partir do presente”, observaremos como a memória reconstrói os discursos do que é ser um webestudante e do que é essa universidade virtual, fora dela. Os entrevistados foram convidados a rever os próprios questionários, as próprias respostas dadas na primeira fase da pesquisa.

5. O QUE DISSERAM OS WEBEGRESSOS: REVISITANDO O PASSADO A PARTIR DO PRESENTE

5.1 Ninguém sabe se o curso foi presencial ou a distância... Depois que se forma, diploma é diploma!

Chegamos ao momento no qual o presente revisita o passado: como se percebem os webegressos em relação a EaD, em relação a experiência que eles tiveram ou em relação à comunidade acadêmica? E se seus eventuais anseios, mantiveram-se, dispersaram-se ou se agravaram após portar o diploma? O que permanece em sua identidade?

Alguns sujeitos da pesquisa mais que outros, despertam reflexões importantes, possibilitando a reconstrução dos caminhos de um estudo científico. A *persona*, a quem chamarei de Ana, é um desses: ela tem 49 anos, divorciada, encontra-se em um relacionamento estável. Ela e seu companheiro fazem cursos a distância na mesma instituição. Ela tem dois filhos do primeiro casamento: a filha mais velha já realizou diversos cursos, inclusive a distância, sob influência da mãe; e o caçula que ainda cursa uma faculdade presencial.

Primeiramente, Ana graduou-se em pedagogia presencial na década de 1990. Contudo, nunca atuou profissionalmente nessa área de formação. Ao ingressar no mercado de trabalho, atuou na área administrativa da Federação das Indústrias do Ceará (FIEC). Sua experiência profissional inicial a conduziu a uma reorientação em sua formação acadêmica: optou por fazer um mestrado em administração. Com o mestrado, ampliou sua empregabilidade tornando-se professora universitária. Com a perspectiva de fortalecer suas possibilidades no mercado trabalho, optou por fazer uma segunda graduação: serviço social. Alegando “não dispor de tempo” e por não se sentir à vontade em “estudar com uma turma muito jovem”, decidiu por um curso a distância.

Ana possuía múltiplas formações a distância: não sabia do fato até reencontrá-la. Interessou-me saber, principalmente, o porquê de repetidas escolhas e como ela se percebia em relação aos diplomas. Diante de mim estava uma mulher simpática, demonstrando muita segurança nas afirmações. Vestia-se sobriamente: uma camisa de botões, saia com comprimento abaixo dos joelhos, salto baixo. Maquiagem discreta e cabelo preso. Era final de tarde e a encontrei em seu ambiente de trabalho, na sala de professores de uma faculdade privada em Fortaleza. Duas semanas antes havia feito contato por *whatsapp*, com o número que deixou

disponível no questionário na ocasião da primeira entrevista. No mesmo dia ela respondeu se prontificando e mediamos local e horário para a conversa.

Quando a entrevistei pela primeira vez, em 2015, ela estava cursando Serviço Social; em 2017, ao reencontrá-la, Ana já havia concluído esse curso e também uma especialização a distância, na área de gestão; além disso, estava concluindo uma terceira graduação, igualmente a distância: Gestão em Recursos Humanos. Contou-me que a especialização e essa terceira graduação, ambas a distância, foram feitas concomitantemente.

O objetivo dessa terceira graduação, era preencher a lacuna na formação que o mestrado e a especialização não preencheram: ao possuir uma graduação incompatível com suas pós e, sobretudo, com sua atuação profissional, Ana deparou-se com uma situação paradoxal: em processos seletivos, apesar da experiência, da pós-graduação e do mestrado nas áreas de administração, os editais exigem graduação na área de gestão. Ela possuía duas graduações: uma em Pedagogia e outra em Serviço Social, mas “era como se eu não tivesse graduação...!” – afirmou, pelo menos, três vezes. Assim, mesmo se colocando como uma “administradora”, ela não estava “alinhada” com as exigências do mercado. Nesse sentido, sua identidade estava incompleta, comprometida; apesar da encenação perfeita, do domínio de palco, o público não a aceitava plenamente por não portar o diploma indicado para aquele tipo de atuação: era uma intrusa, uma *outsider*.

Pesquisador: Por que Serviço Social...? Por que não optou logo por Administração, de modo dar conformidade a sua atuação profissional?

Ana: Quando trabalhei na FIEC conheci o “Sistema S” e vi a ampla atuação do assistente social. Não estou ainda atuando nessa área profissional, mas vejo como um possível campo no futuro. Ainda não estou registrada no Conselho, até porque é muito dispendioso: aproximadamente dois mil reais ao ano. Tenho pensado também em fazer psicologia... (riu). Adoro estudar! Amo ler! Realmente eu deveria ter feito administração, mas como já tinha o mestrado não achei que era importante. Na universidade aprendi que você é selecionado a partir da sua graduação, para que você tenha aderência às disciplinas. É como ocorre nas universidades: não importa se eu tenho mestrado ou doutorado, se eu não tiver graduação na área, sou excluída do processo. Optei por Gestão de Recursos Humanos por dois motivos: por ser mais curto e por não ter tantas disciplinas de matemática... (risos). Além disso, eu dou aula em cursos de RH; é nessa área que tenho experiência.

Pesquisador: No seu questionário você alegou que a opção mais importante para a escolha da EAD era a comodidade. Esse é ainda o principal fator para suas escolhas? Além de Serviço Social, você fez mais dois cursos em EAD...

Ana: É realmente o principal motivo. Veja bem: eu posso estudar em qualquer lugar ou momento; eu faço meus horários. Você deve saber disso... Quando a gente trabalha muito, quando a gente está no mercado de trabalho, e tem que cuidar de casa e de outras tantas coisas... mulheres têm tripla jornada, né? (risos)... Não teria condições de ficar indo e vindo pra faculdade. Além disso, essa garotada fica enrolando os estudos... sou professora e vejo a dificuldade deles estudarem! Eu não teria condições de ir para um curso presencial... Imagina eu indo à “X UNIVERSIDADE” [omiti o nome], por exemplo... O tempo pra chegar! O tempo pra estacionar! O tempo pra andar até chegar na sala! Aí o professor não vem! Ou os alunos ficam conversando! O rendimento ficaria ruim... Enquanto isso minha cabeça estaria em casa. Nas coisas que deixei pra fazer... Não... Num curso a distância nada disso ocorre. Além disso, quem faz o estudo é o aluno! Em casa eu consigo estudar melhor.

Pesquisador: Sua primeira faculdade foi presencial. Não sentiu falta do contato com os colegas, com os professores?... Ou o contato pelo AVA é igual?

Ana: Não, não é a mesma coisa. Na EAD é tudo muito impessoal. Eu até peguei o mesmo tutor em uma ocasião, mas não é realmente como no presencial, que você vê os professores fora da sala de aula. Na minha faculdade tinha professores que até iam a barzinhos. O clima é muito diferente... Na EAD você realmente está só, por sua conta. Está tudo ali... vídeos, material... mas não há encontros presenciais! Os poucos colegas que vi do meu curso foi totalmente ao acaso, nas filas pra fazer prova. Via o pessoal lendo os mesmos livros e aí chegava e perguntava... Mas tem grupos no face! No serviço social temos até grupo no whatsapp! Mas *whatsapp* e *facebook* não é a mesma coisa...

Pesquisador: Mas você sentiu falta? Acha que isso alterou, influenciou sua formação?

Ana: Senti um pouco sim... Tinha momentos que queria ter um grupo de estudos. Eu tinha isso na época da minha primeira faculdade... Mas acho que é diferente também com o tempo, né?... Hoje vejo os meninos estudando pouco... (risos). Mas sério... Senti falta, mas não me prejudicou. Até porque eu já tinha experiência, conhecimento... Se fosse minha primeira faculdade acho que me prejudicaria sim. Não sei como foi com você, mas na minha faculdade

eu tinha grupo de estudo mais no começo, nos primeiros semestres. Depois, mais pro fim do curso, a turma vai ficando menor e muitos vão se desencontrando, porque alguns se reprovam, e acaba ficando meio sozinho também... Mas aí a gente já está mais perto de se formar.

Pesquisador: Você fala de sua primeira faculdade como “minha”... (senti ênfase nesse “minha”) Você atribui uma importância maior a essa primeira formação? As outras seriam menos importantes?

Ana demorou alguns segundos, pensativa, mordeu um pouco os lábios, cerrou as sobrancelhas e respondeu:

Ana: É diferente. Acho que é [por ser] a primeira faculdade. Não sei como é com os outros, mas comigo foi muito boa, guardo ótimas recordações. Foi lá inclusive, que conheci meu “ex”... Ele fazia Engenharia. Fiz grandes amigas que tenho até hoje... Quando comecei o curso eu tinha dezoito anos... Depois fui trabalhar. Fiz pedagogia por influência da mamãe... Mas não tinha menor vontade de trabalhar com crianças. Meus pais tinham um comércio e sempre gostei da área de gestão.

Pesquisador: Você é pedagoga?

Ana: Não... (respondeu hesitante). Veja bem: eu tenho o diploma, mas ninguém sabe que tenho. É como se não tivesse... Inclusive houve recentemente um concurso no Instituto Federal do Ceará e fiquei com vontade de fazer. Mas como eu sou graduada em pedagogia, não poderia fazer para administração, porque não tinha o diploma na área. Não teria a menor condição de eu prestar esse concurso! Imagine eu voltar a estudar coisas de trinta anos atrás pra fazer um concurso desses...? Concorrer com gente que está no mestrado, que atua nessa área, que tem todo o conhecimento fresquinho na cabeça...?!

Pesquisador: E assistente social? Você se vê como uma assistente social?

Ana: Não... (risos). Eu estudei! Mas sou mesma administradora, gestora em RH, professora universitária. É onde me vejo.

Pesquisador: Do que você lembra quando se fala em EAD? O que te vem a mente?

Ana: Estudos. Muitos estudos. Horas estudando, lendo, assistindo vídeos... vendo sites... Uma experiência muito boa. Não imaginava que iria gostar.

Pesquisador: Você havia dito no seu questionário que não se sentia prejudicada no mercado de trabalho por buscar um diploma em EAD. Isso mudou?

Ana: Ninguém pergunta! Ninguém sabe se o curso foi presencial ou a distância. Acho que realmente não é importante. Não sei como é para outras pessoas, mas no meu caso, minha trajetória profissional é o meu cartão de visitas. Acho que isso pesa mais na cabeça da pessoa na hora de escolher o curso ou a faculdade, porque acha que curso presencial é mais sério ou melhor... Mas depois que se forma, diploma é diploma. Lógico que ter um diploma da UFC ou da USP são diferentes, mas não aparece se é ou não EAD.

Ana suscitava alguns pontos relevantes, que se repetiam nas falas de outros entrevistados: o primeiro deles, que **a construção da identidade estava fortemente vinculada ao exercício profissional, tornando secundária a experiência acadêmica**. O diploma tinha sua importância minimizada ou mesmo ignorada em razão das práticas no mercado, apesar da memória evocar positiva e prazerosamente a primeira graduação. Ana não falava das graduações a distância com o mesmo prazer ou “brilho no olho” ao se referir a sua primeira graduação, apesar de não ter atuado profissionalmente: o que para muitos poderia ser motivo de frustração.

O segundo ponto, é **a forma como a formação acadêmica é percebida enquanto um produto que se tira da prateleira para consumo**. Os momentos enfatizados como “eu gosto de estudar” não suscitava a ideia da educação no seu sentido emancipatório, mas no sentido de desenvolvimento de habilidades ou competências técnicas. As menções ao “estudar” ou ao “diploma” eram acompanhadas de gestos (linguagem paraverbal) que reforçavam a ideia de algo comum, de menor importância, tais como arqueamento de ombros ou acenos negativos de cabeça; em outras palavras, as expressões corporais contrapunham-se ao discurso. Igor, um dos entrevistados, por *Skype*, webingresso da área de tecnologia da informação disse de modo mais claro ou direto, com um sorriso no canto da boca e com um “leve acenar” negativo de cabeça: “O mais importante é a experiência! Diploma não abre portas, a falta dele é que te fecha as portas!”. De um modo geral, a fala de Ana apontava a educação como um investimento profissional.

Ao indagar sobre a solenidade da colação de grau, Ana informou que não participou da solenidade de colação de grau. Ela, assim como muitos dos egressos entrevistados, não tiveram essa experiência, pois optaram pela “colação de grau especial”, ou seja, trata-se de um período estabelecido pela instituição no qual o formando apresenta-se à secretaria de alunos,

assina os documentos necessários, presta juramentos nos casos exigíveis, e está feito. O processo é individual: dissociado de elementos cerimoniais que explicitem o ingresso desse formando a uma comunidade de profissionais ou seu egresso de uma comunidade acadêmica.

5.2 Não tinha contato com minha turma, somente com o pessoal da fila!

Entre os sujeitos da pesquisa com maior conformidade a amostragem do webestudante da IES pesquisada, ou seja, o jovem webnativo. Em 2014, quando foi entrevistado pela primeira vez, Thiago contava com 22 anos e estava cursando sua primeira graduação, não possuindo outra experiência em EaD além daquela. Na segunda fase da pesquisa, com as entrevistas abertas com os egressos, ele foi um dos que mais prontamente responderam ao convite de entrevista, em intervalo de dezesseis horas. Justificou com sua condição de docente e de interessado em fazer mestrado e doutorado. Houve momentos da entrevista por *Skype* que Thiago mais fazia perguntas sobre o processo seletivo de mestrados, em especial o do programa de educação da Universidade Federal do Ceará, em concorrência às perguntas feitas pelo pesquisador. Thiago graduou-se em Licenciatura em Matemática totalmente a distância em 2014 e desde 2016 atua como professor da rede estadual do Ceará, em escola do Município de Caucaia, na Região Metropolitana de Fortaleza. E enquanto trabalhava, resolveu cursar Licenciatura em Física, ofertada semipresencialmente pela Universidade Federal do Ceará, a partir do programa da Universidade Aberta do Brasil, no polo Novo Pabussu. Foi esse o elemento que tornou sua entrevista um ponto fora da curva, lançando importantes reflexões sobre a relação entre identidade do webuniversitário e a comunidade universitária.

Assim como os demais entrevistados, Thiago repetia aspectos comuns: a absoluta maioria, ao ser indagada do que lembrava da experiência como webestudante, fazia referências exclusivas ao ambiente virtual de aprendizagem; sobre as horas de estudo sozinho; sobre as atividades estimulantes propostas por alguns professores; sobre a emocionante formatura; e, principalmente, sobre o fato de que não manteve vínculos com outros estudantes ou com professores após sua saída da universidade.

Thiago: Conheci alguns colegas do curso de Matemática nos dias de provas. Enquanto esperava pra fazer prova vi alguns com livros de matemática e puxei conversa... a gente

passava o sábado inteiro fazendo provas agendadas... almoçava pela faculdade... aí você interagiu com as pessoas que sempre via. Eram alunos de todos os cursos...

Pesquisador: Então as interações que você tinha não era com a sua turma?

Thiago: Não tinha contato com minha turma. Vi alguns no dia da aula inaugural, assim que entramos e na formatura. Não dá pra conhecer... As pessoas que conheci eram aquelas que sempre faziam provas no mesmo dia. Eu fazia aos sábados. E aos sábados vinham alunos dos interiores pra fazer provas, por isso eram geralmente as mesmas pessoas... Os colegas da matemática que conheci eram muitas das vezes de semestres diferentes do meu. Acho que da minha turma mesma devo ter falado com uns dois ou três... aliás, nem sei quantos entraram! Só dei que no dia da minha formatura tinham sete se formando em matemática...

Pesquisador: Então poderiam ser alunos de outras turmas se formando com você?

Thiago: Sim!... Inclusive não me lembro de nenhum deles... nem nos dias das provas eu os conheci...

Pesquisador: Esses colegas que você conheceu nos dias das provas, manteve algum vínculo?

Thiago: Não... Alguns até devem ainda estar por lá, fazendo o curso... outros foram se formando e não se tinha contato. A gente se via ali...conversava... almoçava juntos... e pronto... É muito diferente da Física na UFC.

Nesse momento fiquei sabendo de que ele estava fazendo um curso semipresencial da UFC pela UAB. Pedi para que ele explicasse essa “diferença”.

Thiago: É porque no semipresencial nós temos aulas quase todos os sábados no polo e tem o tutor presencial que nos acompanha. Lá eu convivo com os colegas da minha turma. Nós nos encontramos pra fazer trabalhos, pra estudar... Inclusive já fomos a encontros de estudantes em outros estados. Tem os professores... nem todos são da UFC... eu até preferia que fossem da UFC, mas enfim... Muitos são bolsistas⁵².

⁵² A UAB é fomentada pela CAPES, cujos editais estabelecem processos seletivos para professores conteudistas, para professores formadores de disciplinas, para tutores a distância e para tutores presenciais. Assim, o corpo docente do curso é constituído a partir de seleção pública.

As referências aos espaços e aos lugares vinham em profusão. **A modalidade semipresencial, em oposição ao que foi observado no modelo totalmente a distância, mostrava-se rica de vínculos ao polo, à tutoria presencial, à turma e ao corpo docente.** Embora o egresso da EaD “totalmente a distância” falasse em tempo presente sobre a experiência com a EaD semipresencial, o contraste era intenso. Veja bem, é necessário reforçar: a intensidade não me pareceu relacionada a relatividade dos modelos. As referências ao ambiente virtual, monumento evocado pela memória de Thiago ao falar da EaD “totalmente a distância”, contrastava em menor intensidade que as referências ao lugar “polo” da EaD semipresencial. Havia comunidade nesse modelo. No modelo totalmente a distância Thiago não falava de “nós”, mas de suas interações com “avatars”⁵³.

Antes que sejam tomadas conclusões precipitadas, deve-se mais uma vez reforçar que a intensidade observada na fala de Thiago não indica que a EaD semipresencial é “melhor” que a Ead “totalmente a distância”. Mesmo porque não se discute nesta tese a eficácia dos processos de ensino ou de aprendizagem. Ademais, o estudante do ensino presencial, o estudante do ensino semipresencial e o estudante do ensino totalmente a distância são tipos ideais que guardam especificidades não abordadas nesse estudo, uma vez que não nos propusemos ao método comparativo. O que se conclui, tão somente, é que na fala desse entrevistado, o lugar “polo” surge em maior ênfase na modalidade semipresencial ao passo que o lugar “AVA” se repete como o principal lugar no modelo totalmente a distância, repetindo o observado na fala dos demais entrevistados.

Indaguei a Thiago se ele se identificava mais com o modelo semipresencial ou com o modelo totalmente a distância, ao que ele respondeu:

Thiago: Eu prefiro o totalmente a distância. É porque é mais prático... Hoje eu trabalho e as vezes fica difícil ir as aulas aos sábados no polo. Na escola [onde trabalha] tem reuniões pedagógicas aos sábados e tem ficado difícil frequentar as aulas... Mas vou continuar. Gosto dos meus colegas. A gente se ajuda... E eu converso com os professores e eles entendem...

Entrevistador: Então você indica ou pretende fazer novos cursos na EaD totalmente a distância, mesmo após você ter a experiência com o modelo semipresencial?

⁵³ Para os hindus, avatar é uma corporificação de um ser divino para tornar-se material aos homens. No mundo das NTICs, avatar é um corpo virtual que simboliza um “pessoa real do outro lado”, muito utilizada em jogos. Ver: <https://www.significados.com.br/avatar>.

Thiago: Sim, sim... É muito melhor. Até fico pensando em como vai ser se eu entrar no Mestrado. Aulas durante o dia... Complicado conciliar com o trabalho, porque nem sempre a gente consegue ser liberado pra estudar. Mas quem precisa se estica, né...? Eu, se pudesse fazer o mestrado totalmente a distância, preferia [sic]... Pelo menos Caucaia é próximo a Fortaleza. Ruim mesmo é para quem mora longe... no interior...

Ou seja, mesmo que Thiago faça referências a existência de uma comunidade que tem contribuído para sua permanência no curso, a praticidade que ele encontrou na EaD totalmente a distância suplantava as vantagens dos vínculos comunitários.

Além da observância da semipresencialidade, a entrevista com Thiago trouxe-me uma segunda e importante reflexão sobre algo que “eu sabia sem saber”: as contribuições do não lugar “fila” para a construção da identidade do webuniversitário. Nunca um não lugar ocuparia tamanha importância para a construção de uma identidade permanente senão em razão do único momento presencial obrigatório na educação totalmente a distância! Como eu já havia abordado anteriormente, ao tratar da minha segunda pele, a fila para mim era um não lugar de solidão, de silêncio, um momento que antecedia a prova. E até a fala de Thiago, o pesquisador não tinha pensado nesse não lugar como possibilidade de estabelecimento de vínculos permanentes. Talvez por ser a fila um lugar ou um momento de passagem, havia se tornado invisível ao pesquisador. Mas para alunos que vinham dos “interiores”, a fila era um marco importante.

Recordei então dos incontáveis momentos como coordenador de polo, quando supervisionava as aplicações de provas aos sábados e encontrava aqueles rostos repetidos. As provas eram agendadas em intervalos de uma hora cada. Havia alunos que, para otimizar a vinda à Fortaleza, agendavam todas as provas para um sábado: uma prova às 8h20, outra às 9h20, outra às 10h20, outra às 11h20, outra às 13h20, mais uma às 14h20 e a última às 15h20. Da lá se dirigia à rodoviária e voltava ao município de origem. Os alunos que se deslocavam de municípios distantes geralmente chegavam a Fortaleza pela manhã muito cedo, iam para o polo e aguardavam o início das provas. Nesses momentos, enquanto aguardavam, se conheciam. Almoçavam juntos em restaurantes próximos ou nas cantinas do próprio *campus*. E por inúmeras vezes sentei com eles, conversei com eles, aquelas pequenas turmas de alunos de cursos diferentes, de semestres diferentes, de municípios diferentes, mas que naqueles sábados fica-

vam juntos aguardando os horários das provas, comentavam os desempenhos das provas, sobretudo quando coincidiam as disciplinas e talvez outras angústias ou reflexões sobre os estudos. Infelizmente, não mapeei esses momentos.

Recordo-me bem, de uma aluna, que vinha de Campos Sales, município situado a 484km de Fortaleza, no sul do Estado, na chapada do Araripe, região do Cariri, marcadamente dominada pelo município de Juazeiro do Norte. Uma viagem de ônibus por aproximadamente 8 horas para vir fazer as provas, trazendo consigo o filho pequeno, com menos de um ano, ainda em amamentação, acompanhada da irmã mais nova, que ficava com o bebê enquanto ela fazia provas. Não lembro exatamente de seu nome, talvez Raquelma ou Riquelma, um desses “nomes híbridos”, frutos da soma entre o nome do pai e o nome da mãe, ou do nome de uma avó com o nome de um artista de novela - inventividade muito comum por esse Brasil adentro... A vi por duas vezes, em 2016, antes de eu me desligar da empresa. Provavelmente continua lá, com seu filho ainda pequeno.

Raquel(ma) falou-me dos desafios para fazer o curso de Administração, sua primeira graduação. O mais impactante para ela eram as disciplinas que envolviam matemática, embora “adorasse matemática”. Disse-me que assistia muitas aulas no youtube, para reforçar seus estudos, e que estudava com uma amiga que se fazia “professora de reforço”. Fazia Administração porque sua família tinha “comércio”, alguma loja de material de construção e um mercadinho. Uma tia morava em Fortaleza, com quem se hospedava para vir fazer as provas. Crianças de colo ou mesmo recém-nascidos em dias de provas não era algo extraordinário: havia dias que encontrava até duas mães com seus bebês. Mas uma criança pequena o dia inteiro no *campus*, aguardando para fazer prova com a mãe, tornava-se um centro de atração. Nas duas ocasiões que vi Raquel(ma) e seu primogênito, observei muitas alunas trocando conversas com ela sobre a fase do bebê. Imagino que para essas pessoas, a imagem de Raquel(ma) deve ter servido de estímulo: uma jovem mãe atravessando o sertão do Ceará para fazer provas.

Para mim, coordenador de polo, vinha ainda em mente, principalmente, o receio de que uma queda de internet ou de energia, ou que oscilações nessas redes inviabilizassem a realização das provas, forçando esses alunos que vinham dos “interiores” do Estado, a voltarem noutro dia.

5.3 Revisitando suas próprias palavras: o reencontro com o que foi dito

Todos os entrevistadores se mostraram surpresos quando coloquei em suas mãos ou diante da *webcam* o questionário que eles haviam preenchido na ocasião da observação direta extensiva: o passado voltava por evidências documentais clamando ressignificações. Paulatinamente íamos, o sujeito e o pesquisador, revendo cada pergunta e cada resposta na busca de compreender se a pessoa que respondeu era a mesma pessoa que agora respondia. E, como era de se esperar, o reconhecimento ou o desconhecimento marcaram as novas falas. Ao mesmo tempo que revia suas próprias respostas, o sujeito conheceu as respostas dos demais, os resultados da observação direta extensiva.

Aline foi uma das mais interessantes entrevistadas ao rever o questionário. Talvez, o olhar construído em Pedagogia e em Letras, com habilitação em Inglês, tenha tornado suas respostas ricas em reflexão. De certo modo, ela foi uma interlocutora partícipe da análise de dados. A formação em Pedagogia (presencial) foi no Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam)⁵⁴, no Campus Bonsucesso, Rio de Janeiro. Assim como Thiago, compartilhava da condição de professora da rede estadual; dele se diferenciava por ser diretora, de uma escola pública na região serrana de Petrópolis. Era uma jovem diretora, com menos de quarenta anos de idade. Optou por fazer Letras-Inglês a distância quando morou em Belo Horizonte entre 2010 e 2012, porque acompanhou o marido à capital mineira por motivo de trabalho.

Aline: Optei pela EaD porque, quando ele terminasse o projeto da empresa, voltaríamos para o Rio. E aí eu não precisaria parar o curso.

De acordo com Aline, a escolha pelo curso de Letras-Inglês foi por interesse pessoal, pelo conhecimento que já possui da língua estrangeira, e por interesse profissional de atuar como docente no ensino médio e superior. De fato, o diploma permitiu ampliar sua atuação no magistério, mas logo afastou-se da sala de aula para ocupar a citada condição de diretora. Quando a entrevistei por *Skype* pela primeira vez, foi uma quarta-feira e ela estava na escola; na segunda vez, para continuar a análise do questionário, foi um sábado, e estava em casa.

Eu havia impresso e estudado o questionário do entrevistado antes da entrevista, destacando os tópicos que eram de meu principal interesse. Contudo, permite-me transitar por

⁵⁴ <https://www.unisuam.edu.br/>

todo o questionário, para que o sujeito da pesquisa tivesse a oportunidade de parar naquilo que lhe chamasse atenção. Assim, com Aline, iniciei pelas três palavras que ela associou a EaD: ensino, oportunidade e inclusão. As duas primeiras palavras citadas por Aline estão em quarta posição no quadro geral da pesquisa, conforme grupo semântico, enquanto o termo “inclusão”, em décima posição. Quando comentei o posicionamento de suas palavras e que em primeiro lugar surgiu “praticidade e comodidade”, em segundo “tempo e flexibilidade” e em terceiro “disciplina”, ela comentou:

Aline: Fazem sentido estas palavras surgirem primeiro. Talvez, se eu tivesse tido mais tempo quando respondi meu questionário, talvez tivesse mencionado essas palavras. Mas é porque eu estava tendo uma oportunidade de estudar naquele momento. Veja bem: eu estava fora da minha cidade, sem conhecer muita gente, sem trabalho... Tinha filho pequeno na época e de repente, vi um comercial... não lembro se em um ônibus ou na TV... Na Unisum, onde estudei, tem EaD. Mas eu queria fazer Inglês... Fui no polo em Venda Nova... Era próximo à Pampulha, onde eu estava... A Estácio é do Rio, então, quando eu voltasse para o Rio, bastaria transferir para um polo mais próximo de casa para continuar o curso.

Entrevistador: E por que “inclusão”?

E com um leve arquear de ombros e ênfase no sotaque, respondeu:

Aline: Ora!... Oportunidade é inclusão! Vi muitos casos de gente que trabalhava, que não podia estudar [presencialmente]... Com a EaD quantas pessoas hoje não conseguem acesso aos estudos?! Fala-se tanto de inclusão, de oportunidades de crescimento, e a EaD pra mim é isso! Hoje a pessoa não tem desculpa pra não estudar. O estudo tá aí!... E o mercado de trabalho exige que você tenha formação. Eu digo pros meus alunos: hoje não tem desculpa! Só não estuda se não quiser!... Não tá fácil pra ninguém e a gente precisa a ganhar a vida.

Entrevistador: Você lembra de algum caso em especial?

Aline: Sim!... Lembro de um rapaz... acho que o nome era Tarcísio... Ele era porteiro. Trabalhava a noite. Cara gente boa, tranquilo, super falante, fazia amizade com todo mundo... Conheci num dia de provas. Acho que ele fazia Recursos Humanos... Ele tinha estudado em escola pública da periferia de BH, mas a família vinha do interior. E ele dizia que queria se formar, dar orgulho à mãe, que era empregada doméstica e tinha perdido o pai [dele]... Que ia dar uma vida melhor pra mãe... [pausa] Sempre tem esses casos. O cara estava ali, se esforçando, pra mudar a vida. Um cara simples... Achei aquilo muito bonito.

Apresentei, então, os resultados da segunda questão do questionário, quando se pede três características que uma pessoa precisa ter para ser estudante de EaD. Aline havia anotado “organização”, que estava no grupo semântico mais mencionado na pesquisa; “responsabilidade”, que estava no segundo grupo semântico mais citado; e “foco”, termo em quarta posição de citação. Para esta questão não houve surpresas. Aline reforçou que acredita que essas características são essenciais não somente para os estudantes da EaD.

Aline: Estudar exige muita disciplina! Autorresponsabilidade: ser responsável por seus atos, por suas decisões, por sua própria trajetória. Eu digo pros meus alunos: no mundo tem muitas coisas pra nos dispersar: violência, drogas, exploração... Trabalho com adolescentes de periferia e vejo muitas vidas sendo destruídas, mas vejo também muita gente rompendo com o mundo que o cerca. Não acredito que as pessoas não sejam capazes de mudar ou de romper com o meio. O meio [social] tem poder sim, sobre as pessoas, mas é possível construir sua própria trajetória. Acredito nisso! O ensino presencial não é melhor... Vejo muito aluno que não estuda, que desperdiça a oportunidade. Tem gente que não consegue aprender nem no presencial nem a distância. O processo de aprendizado requer uma série de habilidades que independem do tipo de modalidade de educação, e cada modalidade tem seus próprios problemas [Nesse momento, senti a pedagoga falando...]. O ensino presencial é melhor?... Não necessariamente...! As vezes o aluno não consegue estudar porque não tem um lugar pra estudar em casa. As vezes o aluno não consegue estudar, porque precisa trabalhar. As vezes a aluna não consegue estudar, porque sofre abuso sexual dentro de casa, e isso desestrutura qualquer cabeça. Não é porque eu entro numa sala de aula com um pincel na mão e dou uma aula que meu aluno vai conseguir aprender... Entende!?... Educação não é algo simples, em que você assiste um aula ou lê um texto e pronto, aprendeu...!

Entrevistador: Mas o ensino a distância requer mais...?

Aline: Sim, requer mais. Porque ali ele está sozinho. Ele tem que correr atrás. Precisa de um pouco mais de maturidade, de determinação para não perder o foco. Minha meta é essa e vou chegar lá...! Se ele não tiver força de vontade, ele não chega a lugar nenhum, seja no presencial ou no ensino a distância.

Eu concordava em absolutamente tudo que Aline dizia. E enquanto ela falava, eu me lembrava daqueles corredores cheios de alunos aguardando para fazer provas, alguns sen-

tados no chão, com seus cadernos, tablets ou celulares revisando, estudando... E ficava me perguntando quantos dragões ou leões estavam sendo mortos para que muitos daqueles estivessem ali, realizando seus projetos de vida?

Sobre a questão três, que trata sobre a credibilidade dos meios de EaD: correspondência, rádio, televisiva e por internet. Aline justificou que atribuiu notas muito baixas aos dois primeiros meios porque, ao tomar como base a interatividade pela internet, acredita que o processo de aprendizado seja mais difícil. A TV ficou melhor posicionada, se comparada às anteriores, porque segundo Aline, lembrou do “Telecurso 2º Grau”, que passava muito cedo pela manhã, pela Rede Globo. Na questão quatro, que indaga sobre as experiências de EaD por correspondência, rádio e televisiva, Aline confirmou a total inexperiência nessas modalidades. Confirmou que fazer o curso de Letras por Internet foi sua primeira experiência em EaD, assunto abordado na questão cinco. Comentei sobre o Instituto Universal Brasileiro (IUB), marco importante da EaD por correspondência no Brasil, que segundo dados de 2007, já teria formado mais de 4 milhões de pessoas desde 1941 (tratarei do assunto no próximo capítulo). Ouviu atentamente e comentou:

Aline: Acho muito complicado... Não conheço [o IUB] e não fazia ideia de que existia há tanto tempo. Mas porque aprender somente por material didático impresso é muito difícil... [comentava enquanto balançava a cabeça lenta e negativamente, enfatizando a descrença]. Hoje eles devem utilizar vídeos ou outros recursos mais modernos, não acha...!?

De fato, após a “Nova EaD”, qualquer estratégia adotada anteriormente tornou-se uma tentativa, um passo anterior numa “escala evolucionar”. Conforme tratei anteriormente, a interatividade multidialógica da EaD por internet criou novos paradigmas; equivale a dizer que depois da Internet, a Terra deixou de ser plana.

Quando apresentei a resposta dela à questão seis, que indagava por qual meio ela ficou sabendo, ela sorriu e comentou que tinha sinalizado outdoor, mas agora tinha certeza, que se tratava de uma adesivagem em ônibus. A dúvida que antes havia pairado em sua fala foi dirimida. Avançamos então para as questões sete, que indaga se ela indicaria a EaD a alguém, a questão oito, se ela já indicou e a nove, se ela tem interesse em fazer novos cursos. Aline respondeu positivamente às três questões, assim como a imensa maioria dos entrevistados da primeira fase. Pedi que comentasse...

Aline: Indico sim e já indiquei a várias pessoas. Inclusive meu marido está fazendo uma pós na área ambiental. Ele tem formação em Produção e Petróleo e trabalha na Petrobras... [começou a falar do trabalho do marido...]. Outra pessoa que indiquei e fez e está adorando foi Sandra, uma amiga com quem trabalhei numa loja de joias, quando fui vendedora. Ela está fazendo Administração em Campos Elíseos [deduzi que se tratava de um polo nesse bairro], em [Duque de] Caxias. Disse que se forma ano que vem e vou a formatura dela, assim como ela foi a minha formatura. Estou pensando fazer uma pós em EaD... ainda não decidi qual, mas não quero parar de estudar. E como você disse, é muito prático. [Não fui eu quem disse, mas a pesquisa. Não a corriji.]. Minha rotina de trabalho torna complicado fazer um curso tradicional...

E assim o comentário de Aline já desembocava na questão 10, que indaga dos motivos que teriam influenciado na tomada de decisão. Ela havia atribuído muita importância a todos os itens, a exceção de “porque o investimento é menor”. Como tratei no capítulo anterior, os webestudantes atribuíram menor importância aos itens relativos ao aspecto econômico e à familiaridade com a internet. Pedi que comentasse o porquê desses itens não serem tão relevantes, ao que respondeu:

Aline: Não é que o valor da mensalidade não seja algo em você não pensa... Lógico que se fosse muito caro, não teria como pagar e não faria. Mas a necessidade de estudar, de se qualificar é mais importante. E nesse momento você vai pensar em como conciliar com o trabalho... No meu caso específico, eu estava em BH e voltaria ao Rio e não estava trabalhando, mas meu filho era pequeno. Com quem eu ia deixar Pedro? Então, no final das contas, você vê se cabe no bolso e pronto... Foi assim comigo. Pode até ser que muita gente prefira porque é mais barato...

Entrevistador: Não. A maioria deu pouca importância a esse item, como você.

Aline: Pois é... Acho que é isso, sabe...? A gente precisa estudar e a EaD facilita, se encaixa mais fácil: você pode estudar em horários diferentes, em dias diferentes... tem apenas que se organizar. E no final das contas, pode até ser que o valor de um curso EaD saia parecido com um curso presencial. Tudo bem que eu não gasto com passagens de ônibus, ou com gasolina ou com estacionamento, mas eu gasto com internet. E internet é cara... As outras despesas com material, por exemplo, é bem provável serem as mesmas. Bom... não sei...

No Ceará, o “cinturão digital” é uma rede de fibra óptica de 3,4 mil quilômetros, que cobre 116 de seus 184 municípios, que permite que qualquer cidadão tenha acesso gratuito à internet, por exemplo, em wifi aberto em praças públicas⁵⁵. Nas cidades com o cinturão, muitos estudantes do interior conseguiam estudar por EaD porque estavam poupados de um custo elevado. Não obstante, em localidades afastadas do cinturão digital, muitas das vezes o custo para se obter banda larga equivaleria a mensalidade do curso, levando muitos à “sala de retenção”, onde diziam: “Professor, eu não tenho condições de pagar pela internet. Aqui eu pago R\$260,00 de mensalidade, mas a internet lá sai mais de R\$300,00!” E alguns até atribuíam culpa aos “políticos”, que não ajudavam o município para ter internet.

Como a imensa maioria, Aline ia ao polo somente para fazer provas: não frequentava a biblioteca, não ia aos eventos ou palestras, não buscava atendimento da tutoria ou da coordenação, temas indagados nas questões 11 e 12. Justificava:

Aline: Não tinha a menor necessidade de ir. Tudo eu resolvia de casa mesmo. Para fazer os aproveitamentos das disciplinas, por exemplo, eu mesma digitalizei os arquivos, anexei aos requerimentos e aguardei que a coordenação analisasse. E a plataforma é de muito fácil compreensão... Não achei necessário ir ao polo para treinamentos ou quaisquer coisas. Biblioteca, tem no próprio ambiente. E hoje eu uso muito o ipad. Baixo livros...

Chegava agora a questões de especial interesse do pesquisador, relacionadas à possibilidades de vínculos à comunidade. Na questão 13 e 14, a maioria atribuiu o grau de **importante** aos contatos físicos com os professores e para demais colegas, por pouco o contato com os colegas seria **indiferente**. Perguntei então se ela lembrava de algum professor, ao que respondeu abruptamente: “Ninguém!”. Pedi que comentasse sua resposta, pois ela sinalizou o contato com o professor como “importante” e com os colegas como “totalmente desnecessário”.

Aline: Interessante rever as respostas que coloquei há três anos, porque não me lembraria mesmo. Geralmente pensamos no professor como uma figura importante. De certo modo, eu até tinha contato com ele e com os colegas no ambiente. Mas eu ficava muito mais preocupada e focada no que o professor comentava das minhas postagens, por exemplo. Mas é lógico que ele atribuíria notas...! Mas os colegas não agregavam nada nas discussões...! E eu estudava tão tranquila em casa, cuidando de Pedro e de Ricardo [marido], não sentia falta de

⁵⁵ Ver: <http://ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/16028-ceara-vai-estender-cinturao-digital-para-mais-26-cidades>. Acesso em: 03 set. 2017.

colegas de faculdade. Agora você me pergunta se lembro do nome de algum professor... Ah... não lembro de nenhum nome... Por que? Será que ninguém foi marcante?

A reação de Aline a essa pergunta não se distanciou muito dos demais entrevistados. **Igor** fez referências a um professor que foi o mesmo em duas disciplinas: “Arquitetura de Computadores” e “Aplicação de Banco de Dados”. Comentou sobre o docente como alguém dinâmico que propunha atividades muito interessantes com resultados a serem demonstrados nos fóruns de discussão. **Caio**, por sua vez, fez referências a uma professora de “Legislação Trabalhista e Previdenciária” porque não imaginava a complexidade do assunto para o curso de contábeis. Inclusive repetiu a disciplina com a mesma professora, em razão de uma reprovação. Os demais, não souberam citar nem sequer um único nome. Falavam da disciplina, mas não do professor, como quem fala de um livro que gostou sem saber o nome do autor ou de um filme que assistiu sem saber o nome do diretor. E nome de colegas da turma? Absolutamente ninguém foi lembrado. Pelo visto, a EaD totalmente a distância tornava, efetivamente, distantes as pessoas da comunidade acadêmica.

Ainda sobre a comunidade, as questões 15 e 16 apontavam uma aparente contradição, pois a maioria dos entrevistados não se sentia integrada ou pouco integrada à comunidade acadêmica, ao passo que a mesma maioria afirmava que a universidade o tratava como igual a um aluno presencial. As respostas de Aline correspondiam perfeitamente ao apontado na observação extensiva, ao que pedi que comentasse:

Entrevistador: Por que você diz que não se sente parte da comunidade ao mesmo tempo que afirma que a universidade a trata como igual?

Aline: É diferente...! Por[ra] verdade, eu não tinha vínculo nenhum com as pessoas... Mas eu era contatada o tempo todo pela universidade. Chegava informações de boletos, de provas pra agendar, de atividades, de eventos, dos exercícios, de cada disciplina, de cada professor... Constantemente chegavam coisas...! Enquanto fui aluna, todo dia recebia alguma informação. Mesmo hoje, depois de ter colado grau, recebo informações de pós [graduação] para eu fazer. Então...! A universidade estava muito presente no meu dia-a-dia. Agora, quando você fala em comunidade, não me via num grupo de pessoas, de colegas... É algo totalmente diferente de quando eu fiz Pedagogia pela Augusto Motta [Unisuam]. Na faculdade eu frequentava o *campus*, tinha meus colegas, meus professores...

Entrevistador: E quando você olha pro diploma de Letras, você vê a universidade mas não vê a comunidade?

Depois de uma pausa reflexiva, Aline respondeu:

Aline: Não... não vejo a comunidade mesmo. E é interessante mencionar isso, porque na faculdade aprendemos que escola é feito de gente. Há inclusive um texto, um poema de Paulo Freire, que diz que escola é feita de amigos, não de tijolos frios... não é uma ilha cercada de gente... Agora, quando você me pergunta, percebo que há pessoas, há gente por trás da universidade – claro! Mas eu não via gente... [mais uma pausa] Não quero fazer referências a ideia de alienação de Marx, você deve saber até mais do que eu sobre Marx, mas a sensação é essa mesma, de que você está se relacionando com uma coisa, com um objeto, que tem vida, está na tua vida, mas não é gente... A universidade que me procurava todo dia era a empresa, não a comunidade. Parece estranho eu dizer isso, porque a empresa também é uma comunidade... não é!?

Procurei depois esse poema de Paulo Freire e, de fato, ele é muito revelador da importância dos vínculos para o processo de ensino e de aprendizado e, principalmente, para o sentimento de pertencimento à comunidade escola. Pertinente ao tema dessa tese, optei por colocar o texto como epígrafe. Relativamente a resposta de Aline, semelhantes reações eu colhi nos demais entrevistados. **Ana** havia sido mais objetiva: “Para mim a empresa me tratava igual, me buscava para cobrar ou para informar, da mesma forma como faz com os alunos presenciais, presumo!”. Os demais fizeram as mesmas referências: colocaram a universidade na condição de uma prestadora de serviço, como grosseiramente seria uma empresa de telefonia ou um banco, que envia extratos, lembretes, produtos, ofertas e toda um amálgama de contatos para que o cliente se sinta bem: tratam-se de estratégias de “fidelização” ou “retenção de clientela”.

As questões de 17 a 21 tratavam dos usos das ferramentas do AVA. Optei então por perguntar sobre quais ferramentas lembravam. E as respostas foram se repetiram, alternando apenas a ordem que eram lembrados: conteúdos on-line, aulas teletransmitidas e dos fóruns de discussão. A observação extensiva já havia apontado que essas eram as três ferramentas de principal uso. Dos entrevistados apenas Caio mencionou a central de mensagens. As demais ferramentas não foram citadas.

As questões 22 e 23 testavam a fidelidade dos entrevistados a modalidade EaD totalmente a distância, indagando se eles aceitariam migrar para o modelo semipresencial ou para

o modelo presencial. Todos os entrevistados da segunda fase da pesquisa haviam sinalizado que “não” mudariam. Assim, seguindo a sugestão do professor André Haguette, que na ocasião da qualificação da tese questionou se a resposta deles mudariam se lhes fosse apresentada a condição ideal do ensino presencial em uma universidade de referência.

Entrevistador: No questionário você havia sinalizado que não mudaria da EaD totalmente a distância para um curso semipresencial ou um curso presencial. Então eu pergunto: o que faria você mudar de ideia? O que faria você mudar para o presencial, por exemplo?

Aline: Difícil essa pergunta... Eu já fiz um curso presencial, portanto eu já tenho essa experiência. Provavelmente eu mudaria se eu tivesse me decepcionado com a EaD. Se eu tivesse percebido que não era uma coisa boa... uma coisa séria... Porque eu não queria apenas o diploma... Algumas pessoas talvez queiram fazer uma faculdade apenas para ter um diploma. Eu queria realmente cursar Letras Inglês. Se a EaD não fosse legal, talvez eu me esforçasse para ir para o presencial.

Entrevistador: E se fosse uma condição ideal? Se você não tivesse impedimentos ou nas situações em que você estava...? Se pudesse optar, preferiria presencial?

Aline: Em uma condição ideal, provavelmente sim. Porque o ensino presencial acaba sendo a principal referência.

Entrevistador: Você colocou na questão 24 do seu questionário que o mercado de trabalho trata o formado pela EaD como menos capacitado que um profissional formado pelo ensino presencial. Hoje você ainda responderia dessa forma?

Aline: Não sei... Eu ainda acho que há um preconceito contra a EaD. Acho que as pessoas não acreditam no profissional se ele disser que o diploma dele foi pela EaD. De vez em quando aparece uma reportagem falando mal... Um dia desses, lembro, de uma técnica em enfermagem que teria matado um paciente porque aplicou algo errado e alguém comentou que ela tinha feito o curso em EaD. Ninguém quis saber se a parte prática ela fez presencial no curso... Ficava apenas dizendo que ela matou porque tinha aprendido a aplicar injeção, sei lá, a distância!...⁵⁶

⁵⁶ Não encontrei esse caso em pesquisas pela internet. O caso mais próximo, e talvez pensado por Aline, foi o da técnica em enfermagem que teria matado, por imperícia, uma idosa ao aplicar medicação errada. E não há refe-

Entrevistador: Você acha que sua resposta, de que poderia mudar para o ensino presencial em uma condição ideal, estaria associada a essa crença, de que o profissional formado pela EaD é menos qualificado? Você acha que em uma condição ideal você poderia mudar para o presencial em razão do que a sociedade ou o mercado de trabalho pensa da EaD?

Aline: Muito provável. É o inconsciente... (risos). Veja bem: o ensino presencial ainda é o ensino de referência. A EaD é a segunda opção... é como penso. Acho que as pessoas tendem a pensar primeiro em um curso presencial e, quando não dá certo, optam pela EaD. E o receio de perder oportunidades de trabalho se você disser que seu diploma foi por EaD deve existir.

Aline era servidora pública, então não insisti muito nessa linha de inquirição. Mas com os que estavam na iniciativa privada havia indagado:

Entrevistador: E você, informou à empresa onde trabalha que você fez um curso EaD?

Márcia: Onde trabalho, meus colegas sabem.

Entrevistador: Mas você contou durante o processo seletivo?

Márcia: Não. No processo seletivo não se pergunta isso... Se tivessem perguntado, eu teria respondido que sim.

Entrevistador: E se te perguntassem isso em uma entrevista de seleção, ou em um processo de recrutamento, atribuiria sua não contratação a essa pergunta?

Márcia: Provavelmente... Porque se perguntassem isso, é porque estariam discriminando candidatos.

Perguntei a todos se eles já tinham passado por uma situação de discriminação ou se souberam de alguém que teria passado, e as respostas de todos os entrevistados foram negativas.

Resolvi então buscar minha rede de amigos professores da universidade privada que tinham atuado na área de Recursos Humanos em processos de Recrutamento e Seleção para

rências à formação dela em EaD. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2017/03/tecnica-de-enfermagem-fala-de-erro-que-matou-mulher-e-chora-desculpe.html>. Acesso em 08 ago. 2017.

indagar sobre a possibilidade das empresas em usar essa informação como filtro em recrutamento ou critério de desempate ou de exclusão em processos seletivos. Conversei com dois colegas em ocasiões distintas, e um deles foi até mais detalhista no assunto dizendo que as empresas de intermediação de mão de obra, como o CIEE⁵⁷ ou terceirizadas, não repassam esse tipo de informação, se o profissional foi formado ou não em cursos EaD.

Ambos confirmaram a ideia geral de que, no mercado de trabalho, o diploma presencial tende a ser melhor visto que o diploma de EaD, mas que nos processos seletivos há muitos critérios a serem observados, tornando a origem do diploma um assunto acessório. Inclusive o nome da própria instituição que emite o diploma não influencia de modo determinante no processo seletivo. Segundo esses colegas, as empresas tendem a contratar com base na experiência do profissional, nas competências que o cargo ou a função requeiram e nas expectativas salariais. Outros elementos são de pouca relevância. Indaguei a ambos se em suas experiências tiveram conhecimento de alguém que teria sido excluído em razão do diploma em EaD ou de alguma empresa solicitar já no recrutamento dos candidatos à seleção que se eliminasse esse perfil: as respostas foram negativas.

Evidentemente que essas duas “entrevistas” não respondem a uma complexa pesquisa sobre como se comportam as empresas recrutadoras ou como as empresas optam por seus selecionados. Mesmo porque os dois colegas tinham experiências em indústria. Na área de saúde, por exemplo, o processo pode considerar outros requisitos. Essas falas apenas ilustram a complexidade do tema e apontam que a existência da discriminação está, aparentemente, muito mais nas representações que nas práticas do mercado.

5.4 O que permanece na identidade

A identidade é uma encenação, seja para afirmar ou falsear o eu perante o nós, permitindo ou desafiando a identificação do eu pelo nós. O webestudante se auto afirmou em três palavras: **disciplina, determinação e dedicação**, e os mesmos termos surgiram nas falas dos webegressos. Indagados “do que lembravam de como foi estudar a distância”, suas memórias reportavam ao empenho que a “solidão” lhes exigia. O diploma não lhes permitia

⁵⁷ Cento de Integração Empresa-Escola. Ver: <http://www.ciee.org.br/portal/index.asp>.

uma identidade provisória, no sentido apresentado por Marc Augé; a identidade da formação é, indubitavelmente, permanente: todos se reconheceram como profissionais formados, assumindo para si a representação profissional que o diploma lhes atribuiu. Mas, o que permanecia da universidade nessa identidade permanente?

Permanece a lembrança do AVA; inexistente referência ao polo.

Eu mesmo, como estudante, recordo das horas de estudo diante das aulas virtuais com seus hipertextos ricos em imagens, vídeos e toda uma linguagem desenvolvida por designers educacionais, revisores, formadores ou conteudistas, entre tantos, para prender minha atenção e estimular a vontade de aprender. Lembro pouco do que meus colegas postavam nos fóruns de discussão ou nos fóruns de dúvidas. Assim como disse Thiago e outros entrevistados, não conheci meus colegas de turma. Lembro do que eu postei para tirar dúvidas ou forçar meus professores à explicação. Mas não lembro dos meus professores. Nunca os vi além da “fotinha” que aparecia no topo de suas postagens. Embora soubesse que se tratavam de pessoas comuns, com sotaques, tons de pele ou dramas familiares, a sensação de interagir com um sistema, com “avatars”, era predominante. Não concluí a Licenciatura em História, portanto não sou um webegresso ou um portador de um diploma que me autoriza a atuar como professor de História na educação básica. Todavia, assim como aqueles que passaram pela EaD, permanece em mim as lembranças dos estudos e das interações com espectros em uma rede social.

O que fixa a identidade é o diploma. Todos os webegressos reforçaram o que foi apontado na fala de Ana: é o diploma o que interessa para o mercado e, por conseguinte, para a sociedade; o diploma lhes outorga a autoridade para atuar profissionalmente. O diploma expedido para a EaD não se diferencia do diploma expedido para a Educação Presencial. Então, de onde vem o receio de ser objeto de discriminação? Onde se origina o medo da distinção que o diploma, em si, não revela? O receio de ser “descoberto” é um dos elementos constituintes dessa identidade, como se a menção ao diploma da EaD fosse o reconhecimento de uma identidade falsa, de uma farsa, de um “diploma menor”. Constantemente os webestudantes e os webegressos reforçam em suas falas a importância da igualdade: os iguais não precisam falar de igualdade.

Conheçamos um pouco sobre o cenário que está por trás do medo, do receio de que a identidade do webestudante seja uma teia de ilusões, ao ser exposto que seu diploma é de EaD. Seguirei, no próximo capítulo, intitulado “A Guerra dos Diplomas e a estigmatização da

EaD: conhecendo os significados históricos e os entraves sociais ao diploma em EaD”, num esforço para que compreendamos as resistências sociais ao diploma em EaD, sobre as disputas territoriais entre instituições de representação profissional, compradores de trabalho, instituições de formação e as contradições do poder público: a extensa, a intensa e a histórica Guerra dos Diplomas, travada entre os que produzem, compram, defendem e regulam os diplomas.

6. A GUERRA DOS DIPLOMAS E A ESTIGMATIZAÇÃO DA EAD: CONHECENDO OS SIGNIFICADOS HISTÓRICOS E OS ENTRAVES SOCIAIS AO DIPLOMA EM EAD

A educação a distância sempre foi visto(*sic*) com preconceito; porém, os meus vestibulares passei em todos graças aos cursos do Instituto Universal Brasileiro (apesar de sempre ter frequentado escolas físicas). Um aluno que faz EAD tem a garantia de ver o mesmo assunto várias vezes, diferente da falta de tempo das aulas presenciais, e que muitas vezes o professor não mostra tão interessado em sanar as dúvidas dos alunos, e é também desanimador estar em uma sala e não conseguir compreender o conteúdo. (Depoimento escrito de aluno do curso de Licenciatura em Matemática; Aula de boas-vindas da turma 2016.1 EAD, Polo Via Corpvs, Fortaleza, 12 mar. 2016 – Pesquisa Documental).

Não... Esse capítulo não trata da eficácia da educação a distância: se ela é capaz ou não de educar, como nos induz à reflexão o depoimento destacado logo acima. Esse capítulo trata de diplomas. Educar é muito mais do que certificar, conferir um diploma ou um certificado: diriam nossos colegas estudiosos da pedagogia ou da educação. Mas para nós, sociólogos, o que aqui se busca entender é a educação como um território de conflitos sociais, de lutas entre grupos de interesses com projetos de sociedade. Atribuir um diploma é conferir a alguém uma divisa, uma patente, uma arma para que possa entrar na guerra; negar ou caçar um diploma é impedir que se atue; desvalorizar ou estigmatizar um diploma é também uma estratégia de guerra. Falemos de guerra...

6.1 Reflexões sobre a importância simbólica do diploma de nível superior no Brasil

Começemos pelo princípio de tudo: **por que ter um diploma de nível superior é importante?**

A maioria poderá responder tacitamente que é para conseguir um melhor emprego ou para ganhar mais dinheiro, muito embora a grande maioria venha a concordar que a formação superior não seja em si a garantia de um melhor emprego ou a probabilidade de ganhar mais dinheiro. Afinal, como dizem alguns, num país que teve um presidente da República “analfabeto”, não é necessário ter diploma para se ter sucesso na vida. Assim, há outros elementos culturais que precisam ser pensados para a construção do discurso motivacional para convencer o indivíduo da relevância simbólica do diploma.

Devo partir do mestre Sergio Buarque de Holanda que afirma, ao refletir sobre o sentido do que ele denominou como “bacharelismo”, que o diploma em ensino superior no Brasil é um caminho para a ascensão social. Além disso, sua obtenção não passa, necessariamente, pelo exercício da profissão. Assim, ter diploma no Brasil, é ter moeda para negociar vantagens, privilégios ou consolidar garantias.

[...] As atividades profissionais são, aqui, meros acidentes na vida dos indivíduos, ao oposto do que sucede entre outros povos, onde as próprias palavras que indicam semelhantes atividades podem adquirir acento quase religioso. Ainda hoje são raros, no Brasil, os médicos, advogados, engenheiros, jornalistas, professores, funcionários que se limitam a ser homens de sua profissão. Revemos constantemente o fato observado por Burmeister nos começos de nossa vida de nação livre: “Ninguém aqui procura seguir o curso natural da carreira iniciada, mas cada qual almeja alcançar aos saltos os altos postos e cargos rendosos: e não raro o conseguem”. “O alferes de linha”, dizia, “sobe aos pulos a major e a coronel da milícia e cogita, depois, em voltar para a tropa de linha com essa graduação. O funcionário público esforça-se por obter colocação de engenheiro e o mais talentoso engenheiro militar abandona sua carreira para ocupar o cargo de arrecadador de direitos de alfândega. O oficial de marinha aspira ao uniforme de chefe de esquadra. Ocupar cinco ou seis cargos ao mesmo tempo e não exercer nenhum é coisa nada rara.” (HOLANDA, 1995, p. 156).

Estas raízes sociais permitem compreender a relevância de ter um filho “doutor” sobretudo para as camadas que estão na base da pirâmide social. O “bacharelismo” é em si um valor, pois não importa necessariamente em que o filho é “doutor”: trata-se de um prestígio estamental que pode resultar, não somente para o indivíduo mas para a própria comunidade familiar, em possibilidades de ascensão, de vantagens ou de notoriedade. Contudo, encerra aí a semelhança entre nossa atual sociedade com aquela observada por Holanda em 1936: o status social gozado por médicos ou juízes em nossa sociedade estão para além da ocupação de cargos não condizentes com a formação profissional: o prestígio está não no diploma em si, mas na carreira profissional à qual o diploma permite acesso.

É interessante observar a reiterada fala dos entrevistados desta pesquisa, que expressam **a necessidade de obter um diploma como meio de promoção e assim, consolidar-se na carreira pública ou na iniciativa privada**. Como foi oportunamente apresentado na análise da pesquisa de campo, ao serem indagados pelos motivos da escolha pela EaD, o item que melhor expressou esse indicador foi a possibilidade de conciliar a formação acadêmica com a atividade profissional exercida, que associado aos termos mais citados nas entrevistas relacionados ao campo semântico de “praticidade e comodidade”, revela-se a urgência desta formação: não podem simplesmente parar de trabalhar para estudar, mas o estudo lhes é exigido por si ou pelos outros.

Além do sucesso profissional, as motivações para as tomadas de decisão dos indivíduos passam a ser permeados por novos interesses ou resultados que estão para além da obtenção do sucesso. Indubitavelmente, a incessante busca de “alcançar aos saltos os postos e cargos rendosos” persista como importante fator motivacional para a busca do diploma, não obstante, a realização pessoal ganha relevância. Destaco alguns depoimentos:

“A minha mãe está muito orgulhosa porque concluí minha faculdade. Sou a primeira a ter diploma lá em casa! Eu trabalho desde os 14 anos... E dizia para mim mesma que ia fazer contabilidade, que iria ganhar dinheiro e melhorar na vida. Tenho uma filha e vou dar uma vida melhor pra ela.”, falou-me uma graduanda na colação de grau da turma de EaD em 2016.1, que trouxe a mãe consigo, vindas de Quixeramobim, cidade da região central do Ceará, a aproximadamente 211Km da capital. Sua fala revela três valores fundamentais: sucesso, formação e família. Ao pedir que ela deixasse uma “mensagem de incentivo” a outros alunos, ela respondeu: “A graduação de contabilidade é uma excelente opção para o mercado de trabalho, além de ser uma das melhores áreas quanto a idade do profissional, ou seja, você sempre terá oportunidade independente de ser jovem ou não.”. Assim, sua fala revela também a importância do tempo, de que esse não constituiria em uma barreira.

“Quando comecei a faculdade foi mais pra melhorar meu salário pra me aposentar... Vou me aposentar daqui há 2 anos. Mas não vou parar. Meu marido e eu temos um comércio e vou continuar trabalhando. Hoje o Brasil tá em crise, mas a crise gera oportunidades também!”, respondeu-me uma outra formanda em administração na citada cerimônia de colação de grau. Estava ao lado do marido e de um dos filhos, que estudava em uma faculdade presencial. Esta residia e trabalhava na própria capital cearense. Deixou a título de “mensagem” a seguinte fala: “O curso EaD veio para incentivar todos aqueles que acham que não tem tempo e nem vontade mais de estudar, e aos poucos você se adapta a forma e a melhor maneira de se graduar”. Assim, novamente tempo e espaço surgem como variáveis flexíveis para a educação via internet.

Embora fuja ao escopo desta tese analisar a expansão da internet em nossa sociedade, é importante considerar que as relações comerciais, as relações afetivas, as relações de trabalho, as relações políticas ou as relações de ensino e de aprendizagem têm sido profundamente impactadas por sua expansão e aprofundamento na realidade social. Compras coletivas têm aperfeiçoado as legislações consumeristas; cibercrimes tem sido combatidos por delegacias especializadas e exigido a atualização de nosso código penal, como a ocorrida com a lei

12.737/2012 chamada Lei Carolina Dieckmann; o uso do *whatsapp*, por exemplo, tem sido interpretados pelos tribunais como *home office* repercutindo o pagamento de horas extras⁵⁸; em 2016 o ministério da educação lançou um preparativo virtual “A hora do ENEM” com simulados programados e já cogita-se que a própria avaliação será feita a distância⁵⁹; o ciberativismo político dos sites de petições on-line, das passeatas da primavera árabe organizadas pelo twitter em 2012, ou das passeatas no Brasil de 2013, das passeatas pró ou contra impeachment de 2015 e 2016 ou dos “vomitações” pelo facebook de 2016 revelam o poder social das mídias interconectadas nesta grande rede aberta. É inegável perceber a que a internet passa a pertencer e estender o próprio conceito de realidade social.

Apesar da irrefutável importância social da internet, cabe a pergunta: um diploma de curso presencial ou um diploma de curso a distância?

Ao serem indagados sobre o receio de terem suas condições de empregabilidade afetadas por terem um diploma da EaD, 54,5% manifestaram-se temerosos em ter desvantagens no mercado de trabalho por portar um diploma em Ead. Os regulatórios federais a partir da LDB não permitem qualquer sinalização da modalidade em diplomas ou em históricos, o que revela o esforço do poder público em proteger os alunos das modalidades a distância de eventuais discriminações sociais. Mas nem sempre foi assim... A hegemonia histórica dos sistemas de ensino presencial e a marginalização da EaD conferida pelo poder público, que em muitos momentos históricos encarou a EaD como potencialmente subversiva, consolidaram no imaginário social uma baixa respeitabilidade dos diplomas da EaD, ora alimentada pelos sistemas de ensino presencial, ora pelas organizações de representação de classe, ora pelo mercado de compradores da força de trabalho. Piadas como “você tirou carteira de motorista por correio?”, simbolizam esta desvalorização do diploma em EaD.

Sobre isso, destaco curiosa notícia:

⁵⁸ [...] a jurisprudência já começa a se inclinar no sentido de conceber ferramentas modernas, a exemplo do próprio Whatsapp, como mecanismo de controle de horário pelo empregador. Neste sentido, o julgado proferido pelo E. TRT 1ª Região, no Processo nº 0010207-09.2014.5.01.0004, ao analisar um caso em que o empregado exercia atividade externa (e, portanto, a princípio não teria direito a horas extras, conforme Art. 62, I, da CLT), mas concluiu que o uso de ferramentas como tais, ao permitir tal controle, termina por afastar a ressalva contida na CLT e conceder o direito a horas extras ao empregado. (LEMOS, 2015). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41104/whatsapp-horas-extras-vinculo-de-emprego-doenca-ocupacional-e-outras-repercussoes-as-relacoes-de-emprego>. Acesso em 16 mai. 2016.

⁵⁹ Ver: horadoenem.mec.gov.br.

FIGURA 12: Carteira de habilitação poderá ser tirada pela Internet.

The image shows a screenshot of a news article. At the top, the URL is www.superdownloads.com.br/materias/1884-carreira-de-habilitacao-tirada-internet.htm. The main title is "Carteira de Habilitação poderá ser tirada pela Internet". Below the title is a subtitle: "Processo de solicitação e renovação da CNH já pode ser aberto digitalmente - serviço não pula etapas de exame teórico e prático". The author is "Por Tiago Alcantara em 21/12/2010". There are social media sharing buttons for "Tweet", "Curtir" (5), and "G+1" (1). The article text begins with: "Trânsito intenso, motoristas exaltados e depois de uma ou outra manobra arriscada de um condutor, é comum escutar a popular frase **'tirou a carta por correspondência?'**". It then discusses the goal of the measure to agilizar the process and mentions that it **does not exclude the need to pass practical and theoretical exams** before driving. It concludes by mentioning the **e-CNHsp** system and that it can **reduce the time necessary to request your license or renew it**.

Fonte: dados da pesquisa documental.

Os desafios da empregabilidade do diploma em EaD devem ser compreendidos a partir do espaço da formação profissional, marcado por um complexo jogo de interesses ou de lutas entre **organizações de classe, compradores de trabalho, sistemas formais de ensino e poder público**, ou seja, entre os que defendem, os que compram, os que produzem e os que regulam os diplomas. As lutas travadas entre esses atores sociais acaba por construir um cenário de guerra no qual se insere o diploma em EaD e o diploma convencional. As resistências sociais ao diploma em EaD repousam sobretudo em dois fatores preponderantes: 1.) no **monopólio do diploma**, historicamente obtido em cursos presenciais e defendido pelas organizações de representação de classe frente aos esforços do mercado pela redução do valor da força de trabalho; e 2.) nas **intervenções do poder público**, responsável por regular, mediar ou compor os conflitos entre os sistemas de ensino, as organizações de classe, as trocas no mercado e a formalização das carreiras profissionais.

Conheçamos, primeiramente, um pouco da memória que fundamenta a percepção de nossa sociedade sobre EaD: em grande medida são contribuições do ator que regula o mercado dos diplomas, o poder público. Como o Estado brasileiro historicamente contribuiu para a construção do **estigma** em torno do diploma da EaD como sendo um diploma de menor qualidade, uma “marca de deterioração”, estando seu portador na “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, p.4)?

6.2 O papel histórico do Estado brasileiro para a estigmatização do Diploma em EaD

Para que se possa compreender a desvalorização de um diploma em EaD, é fundamental que se considere em contrapartida a valoração simbólica do ensino presencial como referência social e histórica do “bacharelismo” apontado por Sérgio Buarque, em consonância com a forma como a EaD foi introduzida no Brasil e tratada pelo poder público. No Brasil a educação a distância tem seus desafios e entraves historicamente construídos principalmente em dois momentos históricos de totalitarismo: **durante a Ditadura do Estado Novo ou durante a Ditadura Militar de 1964, iniciativas educacionais que não estavam diretamente subordinadas ao controle efetivo do poder público foram tratadas como ameaças ideológicas, combatidas ou desacreditadas.** E entre essas iniciativas educacionais, a EaD foi fortemente impactada: controlar as comunicações, o vai e vem de correspondências, as frequências das rádios ou das emissoras televisivas tornava-se questão de Segurança Nacional nos governos totalitários. E controlar essas mídias era, essencialmente, criar barreiras à EaD.

O desenvolvimento da educação a distância seguiu os passos do desenvolvimento midiático e da comunicação. Nesta acepção, a educação a distância teve seu primeiro passo quando o emissor de uma mensagem não esteve mais face a face com o receptor e intérprete dela: as pinturas nas cavernas ou as narrativas mitológicas objetivavam treinar ou informar à criança ou ao guerreiro iniciante quais as melhores estratégias ou quais as verdades que norteiam nossa existência. Não obstante, como já fora tratado anteriormente, se tomarmos como suposto a educação formal, a EaD historicamente passou por três fases, impulsionada por três importantes meios-técnicos de difusão: a era da correspondência unidirecional, a era do *broadcast* e a era da internet.

Os primeiros registros sobre treinamentos ou capacitações a distância remontam às aulas por correspondência unidirecional, ainda nos séculos XVIII e XIX. Por unidirecional compreende-se o fato da não interatividade: apenas o material didático impresso era enviado ao aprendiz, que a partir daí assumia todo o controle do processo de ensino-aprendizagem. As primeiras iniciativas partiram de professores particulares, depois o método foi adaptado por escolas e universidades, que poderiam exigir a realização de processos avaliativos para a certificação.

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's Colege ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster. Em meados do século passado [XX], as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. [...] (NUNES, 2009, p. 2-3, grifos do autor).

Se inicialmente a EAD por correspondência unidirecional caracterizou-se pela iniciativa de professores particulares, a partir do século XX e, principalmente, a partir da década de 1940, a EAD passa a se caracterizar na Europa e na América do Norte como ações institucionalizadas: escolas, faculdades, universidades ou institutos de ensino passam a oferecer treinamentos ou cursos de extensão, criando desse modo, vínculos de credibilidade com o mundo acadêmico superior ou médio.

No Brasil, os primeiros registros de EAD por correspondência unidirecional no Brasil datam da última década do século XIX: anúncios nos classificados da primeira edição do *Jornal do Brasil* em 1891, em circulação no Rio de Janeiro, ofereciam cursos por correspondência de datilografia. Mais uma vez, as primeiras iniciativas de EAD também partiram de professores particulares. A primeira instituição educacional a oferecer formalmente a EAD por correspondência foram as Escolas Internacionais, inicialmente com o curso de espanhol. (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 24).

[...] o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era a filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. (ALVES, 2009, p. 9).

Ainda segundo Maia e Mattar (2007, p. 24), a era da EAD por correspondência no Brasil não encontrou a mesma equivalência das experiências europeias ou norte-americanas em razão das limitações estruturais e de logística dos correios brasileiros. Além disso, nem órgãos governamentais nem autoridades educacionais creditaram recursos, esforços e importância à expansão da EAD, relegando-a a iniciativa privada. O principal destaque da correspondência unidirecional no Brasil foi o Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941, tornando-se referência de ensino profissionalizante a distância nas décadas seguintes⁶⁰.

[O IUB] já formou mais de 4 milhões de pessoas, e hoje [2007] possui cerca de 200 mil alunos. Oferece cursos profissionalizantes (como de auxiliar de contabilidade, desenho artístico e publicitário, fotografia, inglês, violão etc.) e supletivos. Sua principal mídia são apostilas por correio. Nas décadas de 1940 e 1950, mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionadas pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro. Recentemente, foi criado o Uniub – Cursos On-line, que substituiu o material impresso pela Internet e o correio pelo e-mail, além de incorporar o chat. (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 25).

O distanciamento do poder público brasileiro em relação a EaD, seguido pelas universidades e outras escolas, estão nas raízes da credibilidade desta modalidade de ensino-aprendizagem, geralmente visto pelo brasileiro como uma forma inferior de educação, ineficaz e até anedótica, que se manifesta, por exemplo, em piadas como “você tirou a carteira por correio?”, para fazer alusão a formações, diplomas ou certificações meramente aparentes ou vazias de conteúdo educativo.

A segunda fase da EaD, a era do *broadcast*, tem dois momentos: o primeiro, da década de 1920 à década de 1960, marcado pelo predomínio do rádio e, o segundo, da década de 1970 à década de 1980, marcado pela televisão. Formalmente, a era do *broadcast* inicia em 1928, quando a rádio da BBC (British Broadcasting Corporation) no Reino Unido passou a veicular em sua programação, cursos regulares para a educação de adultos: antes disso ocorriam teletransmissões de aulas temáticas eventuais, sem importante regularidade ou continuidade. A iniciativa da BBC logo foi seguida em diversas partes do mundo (NUNES, 2009, p. 3). No Brasil, em 1939, o Instituto Rádio Técnico Monitor foi o primeiro a oferecer cursos regulares a distância, com o envio de material didático por correspondência. Esta experiência não durou muito, migrando a modalidade de radiodifusão para a correspondência unidirecional:

⁶⁰ Outro destaque, inspirado no método do IUB por correspondência unilateral, foi o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), fundado em 1967. (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 26).

O Instituto Monitor foi fundado em 1939, a partir da experiência de um curso a distância para a construção de um modesto rádio caseiro, que utilizava apostilas de eletrônica e um kit. As atividades passaram então a ser todas realizadas por correspondência. (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 25).

O lapso temporal de 11 anos que separa a primeira experiência formal de curso regular a distância por broadcast no Brasil e sua migração forçada para a correspondência unilateral, em um típico “retrocesso no processo evolutivo” da EAD, não se explica por razões tecnológicas ou por desinteresse da sociedade civil: deve ser compreendido como resultado da atuação do Estado. Antes desta experiência de cursos regulares do Instituto Monitor, a educação a distância foi abraçada primeiramente pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (fundada em 1923), de iniciativa privada, que oferecia em sua programação local teleaulas de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. Os cursos eram pontuais: sem importante regularidade, continuidade ou envio de material didático.

Sob a influência do Manifesto da Escola Nova de 1932, membros da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro fundaram a primeira rádio voltada exclusivamente para a educação: a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro. Destaca-se entre eles, Edgar Roquette Pinto, considerado “pai” da radiodifusão brasileira. Os conteúdos programáticos ou esquemas de aulas eram distribuídos com antecedência em forma de panfletos e visavam reforçar o currículo escolar regular com aulas temáticas, pontuais, de aprofundamento ou de revisão de conteúdos. Utilizava ainda da correspondência para informar aos alunos de sua programação e, eventualmente, enviava material didático.

Em 1936 a evolução da EaD sofre sua primeira baixa com a extinção da Rádio Sociedade por força do Estado Novo de Getúlio Vargas, ao considerá-la “subversiva”, por não deixar claro ao poder público quais eram seus “objetivos”: a guerra ideológica do controle das informações e da educação, inerente a qualquer regime totalitário, manifestou-se. Já a Rádio-Escola foi mantida, mas ambas estatizadas e incorporadas ao Ministério da Educação. Em 1937, não com o objetivo de expandir, mas de controlar as iniciativas privadas em EaD com forte censura, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

A rádio funcionou, em sua primeira fase, nas dependências de uma escola superior mantida pelo poder público. Posteriormente, fortes pressões surgiram para as mudanças de rumo da entidade, sendo criadas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins comerciais. Em 1936, sem alternativas, os instituidores precisaram doar a emissora para o Ministério da Educação e Saúde. [...]. (ALVES, 2009, p. 9).

Apesar da redemocratização brasileira nas décadas de 1940 e de 1950, após o fim do Estado Novo, manteve-se um forte controle da EaD pelo poder público. Nas décadas de 1960 a 1980, o Brasil enfrenta um novo regime totalitário de cunho militar, que aprofunda esse controle concomitante a poucos incentivos. Da década de 1940 à década de 1980, as poucas iniciativas em EaD foram de instituições religiosas ou de entidades sociais de interesse público como o SESC, por exemplo, fortemente influenciadas ou orientadas pelo poder público. Destacaram-se nesse período: a Escola Rádio-Postal com o programa educativo “Voz da Profecia”, criada pela Igreja Adventista em 1943 com o objetivo de oferecer cursos bíblicos⁶¹; o projeto “Universidade do Ar”, criado pelo SESC/SENAC em 1946-7, com cursos profissionalizantes⁶²; e o Movimento Educação de Base, marco não formal de EaD no Brasil, surgido na Igreja Católica a partir da criação de escolas radiofônicas:

A Igreja Católica, por meio da diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base. No sul do país, destaque para a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, com cursos via rádio. Projetos como o Mobral, vinculado ao governo federal, prestaram grande auxílio e tinham abrangência nacional, especialmente pelo uso do rádio. A revolução deflagrada em 1969 abortou grandes iniciativas, e o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira. Hoje, ainda existem ações isoladas, entretanto, pouco apoiadas pelos órgãos oficiais. O demonte da EAD via rádio foi um dos principais causadores de nossa queda no ranking internacional. Enquanto o Brasil deixava de usar transmissões pela rede de emissoras, outros países implementaram modelos similares. (ALVES, 2009, p. 9-10).

Enquanto no Brasil o poder público conteve a expansão da EaD, temerário da subversão, sufocando-a com censura e com autoritarismo, a Europa mergulhava no segundo momento da era do *broadcast*, com a entrada da televisão como meio-técnico de radiodifusão: em 1969 foi criada a *Open University* do Reino Unido e em 1971 ela passou a oferecer cursos em EaD por sinal aberto de televisão, tornando-se a principal referência em “universidades abertas” de EaD. Em seu projeto inicial, seria chamada de Universidade do Ar, contudo, o termo

⁶¹ “A *Voz da Profecia* começa nos Estados Unidos em 1929, com a transmissão de séries bíblicas por rádio. Em 1943, passam a ser gravados em discos e transmitidos programas por rádio em português. Assim vai ao ar o primeiro programa religioso apresentado no Brasil pelo rádio. A experiência cresceu e, hoje [2007], transformou-se no Sistema Adventista de Comunicação, que inclui a Rede Novo Tempo de Rádio, a Rede Novo Tempo de TV, o programa *Está Escrito*, além de *A Voz da Profecia*. No mundo, existem também dezenas de escolas bíblicas por correspondência.” (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 25, grifos do original).

⁶² “Em 1947, Senac, Sesc e emissoras associadas fundam a Universidade do Ar (em 1941 havia sido criada outra Universidade do Ar, que durou dois anos), com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio de monitores. A experiência durou até 1961. [...]” (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 25).

“aberto” decorreu do fato de que ela oferecia cursos por radiodifusão com sinal ou canal aberto propagado pela parceira BBC.

Embora na década de 1950 a televisão tenha se difundido enquanto meio técnico de comunicação de massa, seu uso não chegou imediatamente ao campo da educação a distância, pois tratava-se de equipamento de custo elevado, de pouco acesso à grande maioria. A inovação da *Open University* se deu pela concomitante utilização da mídia de radiodifusão televisiva, somadas à correspondência e ao telefone que visavam interatividade. As aulas gravadas em fitas cassetes de áudio ou de vídeo passaram também a serem enviadas diretamente aos alunos como parte do material didático, outrora limitado às apostilas. Além disso, todo o material áudio-visual e impresso passaram a compor os acervos das bibliotecas (ou, mais apropriadamente, videotecas) parceiras das universidades abertas. Esta convergência de meios-técnicos impulsionados pela *Open University* colocará a EaD, de fato, em destaque: não se trata mais de simples cursos com eventuais alunos, sem maiores vínculos; nasciam comunidades acadêmicas com centenas de milhares de alunos, regularmente matriculados.

O sucesso das experiências das “Universidades Abertas de EaD⁶³”, de um modo geral, pode ser observado no fato de se constituírem nas maiores em número de alunos regularmente matriculados nos respectivos países. Conforme Daniel (J.S., 1998 apud NUNES, 2009, p. 7), já no final do século XX, as 11 maiores megauniversidades abertas a distância, com mais de 100 mil alunos cada, atendiam a aproximadamente 3 milhões de estudantes. No Brasil, a Universidade Aberta nasceu com o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, já na era da internet, consistindo em um programa governamental de fomento ao desenvolvimento da EaD; um sistema entre as universidades públicas, contando com aproximadamente 600 mil alunos⁶⁴.

⁶³ A segunda geração da EaD apresentou o acréscimo de novas mídias com, o a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone. Um momento importante é a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da Open University britânica, fundada em 1969, que se utilizam intensamente de rádio, TV, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, e em que se realizaram diversas experiências pedagógicas. Com base nessas experiências, teria crescido o interesse pela EaD. Surgiram assim as megauniversidades abertas a distância, em geral as maiores, em número de alunos, de seus respectivos países, como o Centre National d’Enseignement à Distance (CNDE) na França; a Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned) na Espanha; a Universidade Aberta de Portugal; a FernUniversität in Hagen na Alemanha; a Anadolu Üniversitesi na Turquia; a Central Radio and TV University na China; a Universitas Terbuka na Indonésia; a Indira Gandhi National Open University na Índia; a Payame Noor University no Irã; a University of South Africa (Unisa) (na verdade a pioneira, fundada em 1946, mas que no início não era exatamente uma universidade aberta); entre outras. [...]. (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 22).

⁶⁴ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>. Acesso em: 16 ago. 2014.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (DECRETO 5.800/2006)

Em 1962, no governo João Goulart, indícios de uma nova fase para a EaD surgiam no horizonte com o Código Brasileiro de Telecomunicações⁶⁵, que imporia às emissoras de radiodifusão a obrigatoriedade de programas educativos em sua grade, bem como tratava da criação de televisões educativas. Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais⁶⁶, estrutura técnica e administrativa do Ministério das Comunicações. No mesmo ano, uma portaria foi baixada pelo Ministério das Comunicações definindo o tempo obrigatório e gratuito para as emissoras cederem à transmissão de programas educativos (ALVES, 2009, p.10). Em 1972, no Governo Médici, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criava o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL)⁶⁷. O grande destaque desta obrigatoriedade foi o Telecurso 2000, produto educativo televisivo da Rede Globo de Televisão, inspirado na parceria entre a BBC e *Open University*. O alcance nacional da emissora possibilitou ampla teleducação em sinal aberto, com forte impacto social.

Cursos supletivos a distância começaram a ser oferecidos por fundações privadas e organizações não-governamentais a partir das décadas de 1970 e 1980, utilizando tecnologias de teleducação, satélite e materiais impressos. Na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho lançou o programa de educação supletiva a distância para 1º e 2º graus. Hoje denominado Telecurso 2000, utiliza livros, vídeos e transmissão por TV, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos assistam às transmissões

⁶⁵ Lei nº 4.117, 27.8.1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14117.htm. Acesso em 07 fev. 2015.

⁶⁶ Decreto nº 65.239, 26.09.1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65239-26-setembro-1969-406622-norma-pe.html>. Acesso em 07 fev. 2015.

⁶⁷ Decreto Nº 70.185, 23/02/1972. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=200032>. Acesso em 07 fev. 2015.

e aos vídeos, e tenham também a oportunidade de acessar o material de apoio. Calcula-se que mais de 4 milhões de pessoas já foram beneficiadas pelo Telecurso. (MAIA, C; MATTAR, J., 2007, p. 27).

Com a redemocratização brasileira, um novo retrocesso. Em 1985, no Governo Sarney, o MEC foi desmembrado, nascendo o Ministério da Cultura⁶⁸. Por esta ocasião, o PRONTEL foi substituído em 1988, pelo Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED)⁶⁹, coordenado pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê)⁷⁰, que incorporou a “Rádio MEC do Rio de Janeiro e de Brasília, a TVE do Rio de Janeiro, Canal 2 e a TVE do Maranhão, Canal 2”: as televisões educativas não estavam mais sob a tutela do Ministério da Educação, mas sob o Ministério da Cultura, o que despertou críticas. Em 1991, o Governo Collor revogou a obrigatoriedade dos programas educativos nas emissoras abertas, outrora estabelecida no Código Brasileiro de Telecomunicações⁷¹. Entre 1985 e 1991, ou seja, em apenas seis anos, a EaD foi afastada do Ministério da Educação ou entregue, na prática, à livre iniciativa.

Na iniciativa privada, outro importante marco da década de 1990 foi o canal Futura, criado pela Rede Globo de Televisão em 1997, oferecido desde então em TV por assinatura ou aberta para as TV’s educativas de emissoras universitárias. Programas como “Globo Ciência” ou “Globo Ecologia” fazem parte de sua pauta, e atualmente já disponível na Internet⁷².

Apenas em 1995, com o Governo FHC, a EaD voltou ao Ministério da Educação, com o nascimento da TV Escola e a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação:

A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. Há inúmeras possibilidades de uso da TV Escola: desenvolvimento profissional de gestores e docentes (inclusive preparação para vestibular, cursos de progressão funcional e concurso público); dinamização das atividades de sala de aula; preparação de atividades extraclasse, recuperação e aceleração de estudos;

⁶⁸ Decreto N.º 91.144, 15/03/1985. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/12503/decreto-criacao-minc.pdf/44fecef5-12b2-4af7-a526-1b9b7768ff74>. Acesso em 07 fev. 2015.

⁶⁹ Em 1994, o SINRED foi reformulado, cabendo suas ações a Fundação Roquete Pinto, transformada em Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto (ACERP) em 1998.

⁷⁰ Decreto N.º 96.921, 03/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D96921.htm. Acesso em 07 fev. 2015.

⁷¹ Decreto sem número, 25/04/1991. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1991/decreto-522-25-abril-1991-464417-norma-pe.html>. Acesso em 07 fev. 2015.

⁷² <http://www.futura.org.br>

utilização de vídeos para trabalhos de avaliação do aluno e de grupos de alunos; revitalização da biblioteca e aproximação escola-comunidade. Alguns dos programas exibidos pela TV Escola estão disponíveis para download gratuito no Portal Domínio Público (MEC, 2014⁷³).

A história da Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto (ACERP)⁷⁴ é um interessante capítulo para pensar o dúbio protagonismo do poder público durante a era do *broadcast* no Brasil. Em 1923 teve o início de sua história com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que passou a se chamar Rádio MEC em 1936, quando foi “doada” ao poder público por ação do Governo de Getúlio Vargas. Em 1967, o Governo Médici cria a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE/MEC), incorporando a Rádio MEC. Durante a existência desta fundação, ligada ao antigo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), foram criadas: a TVE do Rio de Janeiro (canal 2), em 1975; e a Rádio MEC FM, em 1983. Com a redemocratização, em 1988 a FCBTVE foi desvinculada do MEC e a Funtevê, do Ministério das Comunicações, incorporou suas tvs e rádios. Em 1990, já desligada do MEC, passa a ser Fundação Roquette Pinto. Em 1994, no Governo FHC, reaproxima-se do poder público com a iniciativa da TV Escola, como prestadora de serviços à SEED. Em 1998, muda o nome para ACERP, e em 2014, no Governo Dilma, é novamente incorporada ao MEC.

Os anos se passaram e não ocorreram resultados concretos nos canais abertos de televisão. Na maioria dos casos, os programas eram transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis alunos-usuários. Vale a pena mencionar a iniciativa positiva da Fundação Roberto Marinho, que criou alguns programas de sucesso, como os telecursos, que atenderam, e continuam a atender, um número incontável de pessoas, por meio de mecanismos de apoio, para que os alunos obtenham a certificação pelo poder público. A própria TV educativa, por razões inexplicáveis, não pertence à estrutura do MEC, mas sim ao Ministério da Cultura, e poucos são os programas educacionais veiculados. Aliás, no campo da radiodifusão, a Rádio MEC também não está ligada ao MEC, apesar de manter o nome. O surgimento do sistema de TV fechada (especialmente a cabo) permitiu que algumas novas emissoras se dedicassem de maneira correta à educação, destacando-se as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura, dentre outras que difundem algumas produções também por canais abertos. Há de se louvar o sistema adotado pela TV Escola, sob a manutenção do poder público federal, que gera bons programas. Porém, a forma de difusão depende de emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral. As escolas recebem, por satélite (e com o apoio dos correios), os benefícios. Os frutos são bastante positivos. (ALVES, 2009, p. 10-1).

De um modo geral, assim como ocorreu com a era da correspondência unilateral, na era do *broadcast* o Brasil não obteve o mesmo desempenho europeu ou norte-americano,

⁷³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12336&Itemid=823. Acesso em: 16 ago. 2014.

⁷⁴ Disponível em: <http://acerp.org.br/institucional/historia>. Acesso em 07 fev. 2015.

pois encontrou no poder público um importante obstáculo, sobretudo nos momentos de censura ou de recuo do Estado como principal protagonista, ou ainda no difícil acesso à televisão, que foi um “artigo de luxo” até a década de 1990. As barreiras política e econômica são as principais dimensões a serem consideradas ao se analisar a dinâmica da EaD.

O governo Collor foi o mais importante marco para a entrada do Brasil na Internet. Em 1990 a SEI (Secretaria Especial de Informática, ligada ao Conselho de Segurança Nacional do governo Figueiredo) foi extinta, criando o Departamento de Política de Informática e Automação (DPIN), ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), portanto fora da tutela do Conselho Nacional de Segurança (CNS). O Governo Collor estava sob a égide da globalização, da abertura do mercado brasileiro e do neoliberalismo. Com o novo governo, estava aberto o caminho para o protocolo TCP/IP. Assim, finalmente, em 1991, o Brasil entra na Internet a partir do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Em São Paulo, também havia pressões pelo uso da Internet, que resultaram no primeiro acesso acadêmico à Internet no Brasil em fevereiro de 1991, quando a FAPESP começou a transportar, na sua rede ANSP, o tráfego TCP/IP (além do tráfego HEPNET e BITNET) e a ter acesso à rede Energy Sciences Network (ESNET), que estava ligada à NSFNET, a qual, por sua vez, fazia parte da Internet (CARVALHO, 2006, p. 98-9).

A internet colocou a sociedade contemporânea em um novo mundo de **interatividade multidualógica**, superando a era do *broadcast* e sua quase-interação mediada monológica. Com o advento da internet e sua popularização a partir da década de 1980, a EaD entra na terceira fase com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) (LITTO & FORMIGA, 2009).

As NTICs [Novas Tecnologias de Informação e Comunicação] oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs*, *sites* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem **combinar a flexibilidade da interação humana** (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) **com a independência no tempo e no espaço**, sem por isso perder velocidade. (BELLONI, 2009, p. 59, grifos do autor).

No início da década de 1980, a primeira instituição a oferecer cursos on-line foi a escola secundarista *Hermods-NKI Skolen*, em Oslo, Suécia; ao passo que a *Open University* foi a primeira instituição de ensino superior a incorporar a internet como ferramenta para a educação a distância (NUNES, 2009, p. 3). No Brasil, em 1998, ainda no governo FHC, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi a primeira Instituição de Ensino Superior a implantar

uma graduação a distância. E em 2006, já no governo Lula, nasceu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷⁵, inspirado na Open University inglesa (ALVES, 2009).

É fundamental destacar as contribuições dos governos FHC, Lula e Dilma para o fortalecimento da EaD no ensino superior brasileiro, fundamentais à valorização de seu diploma. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), sancionada por Fernando Henrique Cardoso, possibilitou a introdução da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) (GOMES, 2009). Contudo, é no governo Lula que se regulamenta esta previsibilidade, destacando-se a Portaria do Ministério da Educação nº 4.059/2004⁷⁶ que possibilitou a implantação de até 20% de disciplinas a distância nas grades de cursos presenciais já reconhecidos. Com esta portaria, os cursos presenciais reconhecidos foram impactados causando uma nova corrida expansionista em EaD, sobretudo na rede privada (GOMES, 2009).

Além desse importante marco regulatório, o Governo Lula manteve a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, consolidando e inovando com importantes programas da era da internet, tais como “Domínio Público – biblioteca virtual”, “E-ProInfo”, “E-Tec Brasil”, “Programa Banda Larga nas Escolas”, “Proinfantil”, “ProInfo Integrado”, “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”, “Banco Internacional de Objetos Educacionais”, “Portal do Professor”, “Programa Um Computador por Aluno – Prouca” e “Projeto ProInfo”⁷⁷. Com isso é possível afirmar, que foi o Governo Lula o principal agente histórico no poder público a contribuir pela expansão e popularização da EaD no ensino superior brasileiro.

Em 2011, a SEED foi extinta pelo Governo Dilma, sendo seus programas distribuídos entre a Secretaria de Ensino Básico (SEB) e a então criada Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)⁷⁸. Apesar das críticas na época, que temiam uma nova tendência de recuo da EaD, os programas continuaram ativos ou incorporados por outros programas. A provável lógica estabelecida no Governo Dilma foi tirar a “especialidade” da EaD,

⁷⁵ Ver também: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18

⁷⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 14 abr. 2016.

⁷⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12336&Itemid=823. Acesso em: 16 ago. 2014.

⁷⁸ A Seres foi criada em 17/4/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011, absorvendo competências antes da SESU, da Setec e da extinta Seed do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16717&Itemid=1142. Acesso em 07 fev. 2015.

que justificava a existência de uma secretaria específica, para tratá-la como parte integrante tanto do ensino básico quanto do ensino superior, respeitando as peculiaridades das duas formas de ensino. Nesse sentido, é possível perceber um avanço da política de governo.

Destaco abaixo o pronunciamento do presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em razão da extinção da SEED:

Por um lado, a extinção da SEED Secretária Especial de Educação a Distância é um sinal de que a EAD caminha para se tornar parte integrante do processo educacional como um todo, e não como uma modalidade isolada deles, o que é bom e justo. Por outro lado, precisa-se ressaltar que ainda estamos afetados por um processo de "consolidação regulatória" da EAD no Brasil. Vem sendo desenvolvido, desde 2007, um trabalho estruturante encaminhado pela SEED, que provavelmente será continuado no âmbito da nova Secretaria de Regulação. Essa consolidação, que, esperamos, terá uma diminuição no seu detalhamento e no número total de exigências, é importante para que possamos atingir patamares de qualidade, com criatividade e inovação, na oferta e na entrega dos cursos em EAD. Queremos garantir, assim, que as centenas de milhares de alunos que buscam sua formação por meio da EAD possam ter efetividade na sua aprendizagem a formação adequada. Espera-se que seja dada prioridade para que o processo regulatório a ser consolidado pela Secretaria de Regulação, priorizem, nessa regulação, meios de controle e avaliação que privilegiem e possibilitem a introdução de novos meios de aprendizagem com a tecnologia, e que essa regulação não foque somente os elementos de entrada como "indicadores de qualidade", mas que destaque instrumentos de auto-avaliação e os resultados atingidos nos exames nacionais de aprendizagem para o reconhecimento de cursos e programas. (ABED, 2011⁷⁹).

Conforme o senso mais recente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2012), o Brasil conta com aproximadamente seis milhões e trezentos mil alunos matriculados em graduações de ensino superior, dos quais 14,6% está matriculado em graduações a distância⁸⁰, portanto, 921 (novecentos e vinte mil) alunos. É provável que neste ano de 2016, já tenha superado a marca de um milhão de alunos. Trata-se da expansão da EaD virtual, que hoje representa a principal modalidade de educação em expansão no Brasil.

Outro interessante dado, segundo Possolli (2006), já em 2006, 96,12% das vagas em EaD estavam na iniciativa privada. Considerando que a iniciativa privada representa 87,4% das vagas em ensino superior, proporcionalmente, a EaD tem sua expansão sobremodo na rede privada. Ou seja, a EaD parece um "bom negócio". Esses números revelam a receptividade do mercado por esta modalidade, pois se de um lado o mercado produtor gera um produto ou serviço é porque há expectativa de demanda do mercado de trabalho para sua distribuição.

⁷⁹ Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/460/2011/02/a_visao_da_abed_sobre_a_extincao_da_seed_mec. Acesso em 07 fev. 2015.

⁸⁰ Ver: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>; <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/11/ensino-superior-cresce-110-em-dez-anos>

Como disse inicialmente, as resistências sociais ao diploma em EaD decorrem: 1.) no monopólio do diploma, historicamente obtido em cursos presenciais e defendido pelas organizações de representação de classe frente aos esforços do mercado pela redução do valor da força de trabalho; e 2.) nas intervenções do poder público, responsável por regular, mediar ou compor os conflitos entre os sistemas de ensino, as organizações de classe, as trocas no mercado e a formalização das carreiras profissionais. Busquei mostrar como o poder público, ou seja, aquele que tem o poder de regular o mercado dos diplomas, contribuiu para o (des)valor do diploma em EaD: nos momentos autoritários ocorreram importantes retrações da EaD e, por conseguinte, fragilização da credibilidade dessa modalidade de educação ante a Educação Presencial que se manteve como referência de qualidade ou, em muitas das vezes, como única opção de educação. Outrossim, nos momentos de expansão da EaD o poder público delegou e continua a delegar, sobretudo à iniciativa privada, a responsabilidade pelo sucesso. E no Mercado dos Diplomas, a guerra entre os que compram força de trabalho certificada e entre os que representam a força de trabalho certificada influencia ou determina ações dos que certificam a força de trabalho.

Tratemos agora, das Batalhas do Mercado: dos conflitos entre os que produzem e os que compram força de trabalho certificada. Em seguida, falaremos de quem “defende o diploma”, ou seja, das organizações de classe ou defensoras da força de trabalho certificada.

6.3 As Batalhas do Mercado: entre compradores e produtores de diplomas, o sistema educacional “tripartido” brasileiro

Bourdieu e Boltanski (1975 apud BOURDIEU, 2013), ao analisarem as relações entre o sistema de produção (do diploma) e o sistema de reprodução (do cargo) no mercado, observaram as fortes tensões entre os compradores e os produtores de força de trabalho. Se antes da revolução industrial a profissão era, preferencialmente, um capital cultural de herança familiar, sobretudo no caso do trabalho artesanal, a família perdeu espaço na formação da mão de obra, progressiva e irremediavelmente, confiado à escola, aos chamados sistemas de ensino. **O capital cultural da formação profissional passou a ser, marcadamente, o capital escolar. A escola (sistemas de ensino) assume o monopólio da outorga do diploma, instrumento fundamental ao fortalecimento do trabalho livre e da identidade social da profissão.**

Uma vez concedido o diploma àquele a quem se deu “grau!” (termo essencial nas cerimônias de colação de grau), o indivíduo incorpora-o por toda a vida: torna-se médico, torna-se engenheiro, torna-se pedagogo, torna-se cientista social etc.. **A identidade social da profissão, fortemente familiar em sociedades tradicionais, ganha um caráter individualizado**, corroborando a tese da transição entre a sociedade de corte e a sociedade dos indivíduos, de Norbert Elias, que tratarei oportunamente no próximo capítulo.

[...] O *diploma* “universaliza” o trabalhador porque, análogo à *moeda*, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados [...]. Garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (*juridicismo* inerente ao certificado escolar). O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de *defasem temporal*. As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, depende da economia, é mais rápida. (BOURDIEU, 2013, p. 148. Grifos no original).

Por outro lado, **é no mercado, e não na escola, onde ocorre a troca da mercadoria**, ou seja, a compra e a venda do produto “força de trabalho”. Na economia as competências são rapidamente transformadas, exigidas, eliminadas ou construídas, impondo adaptações ao sistema de ensino, seja para formar ou para atualizar a força de trabalho. Ademais, no exercício da profissão, o trabalho também agrega valor: a experiência profissional pode interferir positivamente nos ganhos obtidos pelo indivíduo no mercado de trabalho. E, coletivamente, estes ganhos poderão refletir na valorização do diploma de determinada corporação profissional, objeto de luta dos sindicatos, associações ou conselhos profissionais. Destarte, percebe-se fortes e antagônicos interesses entre os que produzem ou defendem os diplomas em prol de sua valorização no mercado, e os compradores do trabalho certificado, para quem essa valorização representa custo que deve ser minimizado. Uma das estratégias desse comprador é se aproveitar dos conflitos entre os próprios produtores, pois há entre eles, uma forte concorrência.

Bourdieu e Boltanski (1975 apud BOURDIEU, 2013) observam que o sistema de ensino é “tripartido”, entre o que eles denominam por “*grandes écoles*”, responsáveis pela produção e reprodução da elite profissional; as “universidades”, cuja missão central é a formação de professores ou mestres, ou seja, formar os formadores da força qualificada de trabalho; e as “escolas técnicas”, cuja função central é formar a força de trabalho para o mercado. Essas últi-

mas podem ser universidades, faculdades ou programas, inclusive algumas diretamente vinculadas a grandes empresas ou organizações compradoras de trabalho, como “educação ou universidade corporativa”, a exemplo dos Serviços Nacional de Aprendizagem do “Sistema S”⁸¹. Assim, o valor dos diplomas emitidos por estes três tipos de escolas serão distintos, não apenas porque os custos para a formação direta sejam diferente, mas também em razão do papel político que cada tipo de escola exerce para a formação e a defesa da identidade e da corporação profissional.

Os membros das frações dirigentes da classe dominante que, sobretudo por intermédio das *grandes écoles*, utilizam a titulação em suas próprias estratégias de reprodução, não podem contestar abertamente a legitimidade do certificado escolar e, assim, privar os vendedores de força de trabalho da proteção assegurada pelo diploma sem se privarem de um instrumento muito eficaz de legitimação do acesso às posições dominantes e de dissimulação dos modos diretos de transmissão do patrimônio. Resta-lhes agir sobre o sistema das instâncias distribuidoras de diplomas e tentar controlar indiretamente a colação de graus, favorecendo as instituições de ensino vinculadas à economia por ligações pessoais (corpo docente, etc.) ou institucionais (Conselho de Administração, subvenções, etc.), em detrimento das instâncias relativamente autônomas (universidades) – em relação a estas, vale lembrar que elas tem por “missão” a “formação de professores e de mestres” e não a instrução e a “seleção de homens” destinados à produção. A contradição patronal – conservar as vantagens da titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma – encontra sua solução no desenvolvimento das instituições de ensino privado, das empresas de formação, recuperação e reciclagem incrementadas pela aparição de “formação permanente” [...]. Assim, o conluio objetivo das estratégias das frações dirigentes da classe dominante com as estratégias dos vendedores de serviços escolares (cujo número tende a aumentar ao mesmo tempo que o volume dos detentores de diplomas) contribui para explicar que a universalização do valor atribuído ao diploma e o monopólio correlativo das posições mais cobiçadas pelos detentores de diplomas possa coincidir com um depauperamento do monopólio universitário da colação de graus: o crescimento de diplomados [...]. (BOURDIEU, 2013, p. 155. Grifos no original).

No sistema de ensino brasileiro, é importante ainda considerar a tripartição da graduação entre bacharelados, graduações tecnológicas e licenciaturas, além dos cursos técnicos

⁸¹ Convencionou-se chamar de “Sistema S” um conjunto de instituições em resposta a previsão constitucional em seu artigo 149, inciso III, que estabeleceu a contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas; trata-se de um conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. As confederações, recebedores desses recursos, repassam parte para essas instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), ligada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC), ligadas à Confederação Nacional do Comércio; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), ligada ao Sistema Cooperativista Nacional; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI), ligadas à Confederação Nacional da Indústria; Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), ligadas à Confederação Nacional do Transporte; e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Para mais informações, acessar: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>.

de nível médio na composição do chamado ensino profissionalizante da educação básica. Não é apenas o diploma em EaD que é acusado de “baixa qualidade”, os diplomas de graduação tecnológica tendem a sofrer reações ao serem comparados com os diplomas de bacharelados, com os quais geralmente concorrem: “Uma graduação de dois anos e meio não pode ser melhor que uma graduação de quatro ou cinco anos!”, diria um leigo defensor de que um bacharelado é melhor que uma graduação tecnológica. E se essa graduação tecnológica for em EaD, tanto pior! Toda essa diversidade de diplomas gera um importante cenário de concorrência, no qual se insere o diploma de EaD.

Se mapeássemos as instituições que produzem esse diploma, constataríamos que **a EaD encontra-se sobretudo nas “escolas técnicas”, ou seja, no segmento do sistema de ensino voltado a formação da grande massa de diplomas.** A expansão da EaD não é, necessariamente, um processo de ampla “democratização” do acesso a todos os níveis do sistema de ensino, mas uma forte expansão da terceira parte. Em outras palavras, a expansão da EaD não facilita diretamente o acesso a um diploma de uma *grand école*. Como o poder público não autoriza que seja sinalizado “EaD” no diploma, ele é indiretamente precificado pelo mercado, tomando como base a instituição que o emite. Por se tratarem de instituições da terceira parte do sistema de ensino, cujos diplomas são, em geral, de menor valor, a EaD acaba sendo vinculada e praticada por esse segmento. Assim, enquanto as *grands écoles* não adotarem plenamente a EaD como modalidade e preferirem os cursos presenciais, a EaD será sinônimo de baixa qualidade para os produtores de diplomas.

As resistências da primeira e da segunda parte do sistema de ensino em emitir diplomas em EaD pode ser sentida também nos posicionamentos oficiais ou extra-oficiais das organizações de representação profissional, geralmente alinhadas às *grands écoles*. **A EaD encontra significativas resistências em Conselhos ou nas Ordens Profissionais, que têm o poder de autorizar ou de cassar o direito ao exercício da carreira, ou seja, dos guardiões ou defensores dos diplomas,** de quem tratarei oportunamente no próximo item. Compreendo essa força como decorrente sobretudo da hegemonia histórica do modelo presencial, alimentada pelas elites profissionais que insistem em manter a EaD na base da pirâmide do sistema de ensino. Considerando que os atores sociais que dominam estas corporações são oriundos do modelo presencial, receando a ruptura desse monopólio ou dessa hierarquia, fundamentam seu misoneísmo no discurso dos “riscos da EaD à qualidade” da formação acadêmica ou profissional.

Arrisco-me a ir mais além: as resistências da primeira e da segunda parte do sistema à terceira parte, ou seja, a concorrência entre elas, resulta do fato de a terceira parte representar melhor os interesses do mercado no Brasil, pois é ela quem produz em massa sua força de trabalho. No mercado de trabalho, a mão de obra é trocada por salário ou por renda e há a luta entre o comprador e o vendedor uma “queda de braço” para definir o preço dessa troca; e nessa luta, a favor do comprador, surge a vantagem de reduzir o preço da barganha ao identificar no rótulo do produto um selo EaD. Não que o comprador o deixe de comprar, mas poderá barganhar. Esse poder de barganha, por exemplo, é também o principal conflito entre a graduação tecnológica e o bacharelado. A terceira parte do sistema de ensino é constituído, exponencialmente, por empresas privadas que tem os alunos como clientes consumidores finais e o mercado comprador como clientes consumidores organizacionais. O problema em ter esses dois clientes como alvo é que **o seu primeiro cliente é, ao mesmo tempo, o produto vendido ao seu segundo cliente.**

As IES da terceira parte enfrenta este dilema com sabor de contradição: de um lado, a terceira parte do ensino precisa atrair “clientes-alunos”; mas atraí-los pela perspectiva do menor preço também é informar ao “cliente-comprador-de-força-de-trabalho” que seu produto é barato, o que reduz seu poder de barganha e suas margens de lucro ao vender seu “aluno-produto”. O desafio está em gerenciar dois consumidores com comportamentos muito distintos na tomada da decisão da compra. Assim, o discurso da qualidade ganha força no momento da venda, seja para o cliente-aluno, seja para o cliente-comprador – essa estratégia é absolutamente comum no mercado e faz parte da precificação (PINHEIRO et al, 2006). Nas entrevistas, seja na observação extensiva ou intensiva, o “preço” não surge nas falas. E isso decorre como um mecanismo de proteção da mercadoria que se pretende vender pela qualidade.

Todavia, a “qualidade” é a grande bandeira, a marca essencial das IES da primeira e da segunda parte, da educação marcadamente presencial. Ao querer assumir o discurso da qualidade, a terceira parte invade o território dominado pelas partes hierarquicamente superiores, que precisam manter seu *status quo*. Em defesa, as partes superiores reforçam a inferioridade da EaD, produto típico das IES da terceira parte: é a Batalha dos Produtores de Diplomas. Não se trata, necessariamente, de uma discussão sobre educação, mas de uma guerra de produtores e de concorrência no mercado.

Nas IES da primeira e da segunda parte, há importantes resistências à implantação da EaD, sejam cursos ou de atividades a distância nos cursos presenciais. Quando encontramos EaD nas IES da primeira ou da segunda parte, ela surge como “serviços gratuitos à comunidade” ou como cursos apartados de seus departamentos, geralmente associados aos parceiros externos: **“Não é um curso da nossa universidade, é um curso da UAB!”**, como se a UAB fosse um corpo estranho. **Afastar-se da EaD, demarcar as fronteiras territoriais, torna-se bandeira de autoafirmação da qualidade nas IES da primeira e da segunda parte. E esse discurso é comprado pelos defensores dos diplomas, importantes parceiros das partes superiores do sistema formal de educação, dos produtores de diplomas.**

Preciso reabrir um “parêntesis” feito na introdução desta tese, quando fiz menção ao “redesenho da identidade do professor na EaD”. Como weberiano que sou, compreendo que um fenômeno social não pode ser explicado por uma única causa, por mais dominante que ela seja para o quadro geral interpretativo: os nexos causais são fundamentais. As resistências das instituições à EaD devem ser pensadas também como efeitos de um forte processo de mudança nas culturas organizacionais das instituições de ensino. Culturas mudam constantemente, nem sempre por processos perceptíveis aos atores sociais, mas rotineiramente por processos silenciosos que tiram dos sujeitos a clareza de quando uma coisa deixou de ser feita ou pensada de um jeito para ser feita ou pensada de um “novo jeito”. Por outro lado, em nosso caso, as NTIC’s destoam visivelmente das tradicionais ferramentas de ensinagem e a EaD trouxe consigo uma nova forma de “sala de aula”, que desterritorializa seu principal ator: o professor. As mudanças culturais trazidas pela EaD são barulhentas e facilmente tornadas bandeiras de resistências às mudanças culturais.

Definitivamente, na EaD, o professor não está sozinho ministrando uma aula, como pode ocorrer tipicamente na educação presencial: quando um professor entra em uma sala de aula presencial e fecha a porta atrás de si para dar início a aula, uma “caixa preta” se faz para as equipes pedagógicas da escola: os instrumentos de controle da atuação do docente esbarram fragilmente em sua autonomia pedagógica. Na sala de aula virtual, o professor tem sobre seus ombros “anjos e demônios” que constantemente lhes dizem o que está fazendo de certo ou de errado, porque esses fantasmas continuam dentro da sala de aula, invisíveis aos estudantes, mas barulhentos aos ouvidos de um professor que é chamada a atenção pela forma como respondeu a um estudante em uma postagem, por exemplo. Esse modo diferente de fazer a sala de aula na EaD redesenha, necessariamente, o papel do professor e, por conseguinte, sua identidade.

A “sala de aula da EaD” foi oportunamente abordada nas “práticas do AVA”. Contudo, é preciso descrever um pouco dos **espaços invisíveis da sala de aula virtual**, para que se compreenda que o professor assume nela um papel distinto do tradicional catedrático da educação presencial. A “produção” de uma aula de EaD começa com uma série quase infindável de reuniões entre professores conteudistas da disciplina, designers educacionais, assistentes pedagógicos e revisores textuais, que definirão o conteúdo, a bibliografia, as atividades, as avaliações, os fóruns, os vídeos e quaisquer outros textos que “irão ao ar”; em seguida uma outra equipe entra em ação: webdiagramadores, ilustradores e animadores farão o *layout* das aulas, verificarão direitos autorais das fontes, sincronizarão o conteúdo e a linguagem virtual e submeterão seu trabalho à primeira equipe, abrindo um terceiro momento de alinhamento entre a proposta da aula e o que vai, efetivamente, ao ar. Em seguida, uma equipe de estúdio entra em ação para gravar aulas com professores ou com atores que seguirão roteiros definidos pela primeira equipe; as gravações são analisadas, refeitas, reanalisadas, refeitas até o ponto de encontrar a melhor edição. Ainda no estúdio, os tradutores de libras gravam a tradução da aula editada. Em paralelo, outra equipe de administradores do AVA e de técnicos de informação e comunicação atuam para que alunos e professores sejam “enturmados”, o material didático esteja disponibilizado, as ferramentas de comunicação estejam em operação, tudo sincronizado, para que todos estejam no “mesmo lugar” e esse “lugar” funcione: qualquer desvio, qualquer erro, a aula não acontece, a sala de aula não abre.

O processo de produção culmina com a designação do professor formador da disciplina, aquele que será responsável por conduzir as diretrizes gerais da equipe de tutores do AVA; cada turma terá um tutor para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e é com ele que o estudante interage: para o aluno, o professor é o tutor – nem sempre ele conhece o professor formador, muito menos os professores conteudistas. Geralmente, a produção das aulas ocorrem no semestre letivo anterior ao período que elas “vão ao ar”. E quando elas “vão ao ar”, e enquanto as aulas acontecem no AVA, essas equipes silenciosas continuam atuando na sala de aula, verificando se tudo está ocorrendo conforme o planejado; se há ajustes a serem feitos, em nome da qualidade da aula da EaD. Atuam como se fossem um só.

Mas, afinal, quem é “**webprofessor**” nessa sala de aula virtual? Podemos pensá-lo de duas formas: ou como um **ator individual** que assume os papéis fragmentados de conteudista, de formador ou de tutor; ou como o próprio **corpo de atores**, uma “linha de produção”, na qual “o professor” é esse conjunto ou soma de operações distribuídas entre operários da sala

da aula virtual; nesse sentido, o “professor” é a “fábrica”: o professor deixa de ser um indivíduo e torna-se um coletivo. Ele se apresenta para o aluno como um indivíduo, mas não passaria de um avatar de um corpo de atores, produzindo a sensação de um só. Estamos falando na perspectiva marxista de alienação do trabalho na sala de aula? Parece-me que sim. Como partícipe de uma equipe, ele tem seu protagonismo redimensionado; em um sentido marxista, ele foi reduzido a condição de operário que perde a consciência da totalidade do trabalho: o produto, a aula, resulta de um processo fabril no qual o artesão perde o domínio da totalidade das técnicas ou dos recursos. A condição desse professor é agravada pelo fato de que se ele for tutor pode ser interpretado ainda como não professor, visto que no glossário do “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância” do MEC/INEP de 2015⁸², página 49, o tutor é apresentado como “exercício da função não docente”, pois o tutor não está presente nos processos da produção da aula, mas somente na execução. Seja pensando o professor como um ator em um corpo de atores, seja pensando esse professor como o próprio corpo de atores em sua forma coletiva, esse **webprofessor** destoará da forma tradicional e já cristalizada na qual pensamos o docente.

Isso tudo coloca importantes ingredientes nas resistências da primeira e da segunda parte do sistema formal de ensino: o modo de fazer a sala de aula na EaD exige profundos rearranjos nos modelos tradicionais da educação presencial, associados ao discurso da perda de autonomia do professor e, por conseguinte, de riscos à eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem. Enquanto que os professores da terceira parte do sistema formal de ensino possuem menor capacidade de resistir às mudanças, pois a proximidade com o mercado, com os “compradores da força de trabalho certificada”, exige deles maior resiliência, os professores das partes superiores do sistema de ensino, sob o legítimo discurso de defender a qualidade da educação acima dos ímpetos do mercado ou dos devaneios dos governantes, pois esse é seu efetivo papel social, encontram estratégias mais eficazes de produzirem resistências.

Há portanto uma outra guerra, com campos de batalhas pela manutenção ou pela reconquista do território da sala de aula, travada entre professores e esses seres estranhos, essas “equipes técnicas e multidisciplinares” que afirmam zelar e garantir a “qualidade da aula na educação a distância” em detrimento da “sagrada autonomia do professor”. E aqui não cabe

⁸² Ver “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância” em <http://portal.inep.gov.br/instrumentos>.

ironia: a autonomia pedagógica do professor é fundamental para a educação, sobretudo em tempos de “escola sem partido”! Educar é uma tarefa sagrada em qualquer sociedade. A **Guerra pela Sala de Aula** é um tema que extrapola essa tese de doutorado, pois me comprometi aqui a pensar a identidade do webestudante. Esse tema comporia, de modo central, uma discussão sobre a identidade do **webprofessor**, assunto pertinente a ser pensado pela sociologia.

Fechados esses longos “parêntesis”, voltemos nossa atenção, agora, para aqueles que “defendem o diploma”.

6.4 Últimas considerações sobre a Guerra dos Diplomas: o que defendem?

As áreas profissionais mais resistentes à EaD são o Direito e a grande área da Saúde. Nessas áreas não existem graduações inteira ou parcialmente a distância. É importante pontuar que as resistências à EaD são na **formação básica do profissional**, seja no ensino técnico, superior, nos mestrados ou nos doutorados, ou seja, nos mais importantes diplomas: certificados obtidos em treinamentos por EaD são, relativamente, tolerados. Em contraposição à intolerância à formação por EaD, tem se tornado cada vez mais aceita a atuação profissional a distância. Portanto, **embora defendam que não se forme a distância, os defensores dos diplomas aceitam que se atue profissionalmente a distância ou que se aperfeiçoe a distância.**

Destaco aqui a regulamentação pioneira do Conselho Nacional de Psicologia que reconheceu o acompanhamento terapêutico a distância em 2012. E não se trata apenas do uso de *whatsapp* entre paciente e terapeuta, comumente utilizado em acompanhamentos clínicos ou terapêuticos nas diversas áreas médicas, mas da admissibilidade de plataformas virtuais para exclusivo atendimento, como pode ser observado na figura acima. A partir da Resolução nº. 011/2012, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) reconheceu o atendimento psicoterapêutico a distância e regulamentou os serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação⁸³. Trata-se de um importante avanço para a normalização das relações a distância. Talvez não tardará muito para fazermos consultas médicas por TIC’s, orientações nutricionais

⁸³ Na resolução nº 003/2000, o CFP autorizou o uso de computadores para atendimento terapêutico inserido em pesquisa científica. Na resolução nº 012/2005, o CFP ampliou com a inclusão de para tratamentos não psicoterapêuticos, tais como “orientação psicológica e afetivosexual, orientação profissional, orientação de aprendizagem e Psicologia escolar, orientação ergonômica, consultorias a empresas, reabilitação cognitiva, ideomotora e comunicativa, processos prévios de seleção de pessoal [etc.]”. (art. 6, *caput*).

ou outros acompanhamentos terapêuticos. Quem sabe, não tardará muito para testemunharmos audiências em tribunais feitas totalmente por videoconferência, nas quais juízes, promotores, defensores, acusados, júri ou testemunhas não estejam no mesmo lugar.

FIGURA 13: Orientação psicológica on-line.

www.psicolink.com.br

psicolink

ENCONTRE SEU PSICÓLOGO SOBRE NÓS CONTATO

Orientação Psicológica Online - Como Funciona

Tudo que você precisa é de um computador com uma boa velocidade de internet e um espaço tranquilo para acessar nossa sala virtual com um de nossos Psicólogos associados. Oferecemos comodidade, facilidade de acesso, discrição e segurança. O nosso trabalho respeita o Código de Ética do Psicólogo vigentes no Brasil e as recomendações internacionais sobre atendimento psicológico online. Dentro da nossa sala virtual você poderá optar por um atendimento através do vídeo ou apenas do chat escrito.

Encontre seu Psicólogo ...que poderá atender a sua necessidade.	Agende sua sessão ...num horário que lhe seja conveniente.	Efetue o Pagamento ...das sessões com total segurança e sem complicações.	Discuta sua questão ...compartilhe o seu pensamento com o psicólogo escolhido.

Fonte: dados da pesquisa documental

Uma importante referência em EaD na Medicina é a Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein, que oferta treinamentos on-line em seu Instituto de Ensino e Pesquisa⁸⁴ voltados a médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos, biomédicos, nutricionistas entre outros. No exercício da profissão médica, destaca-se a cirurgia robótica desde a década de 1980 e a cirurgia a distância, iniciada pelos americanos nas guerras da década de 1990, quando especialistas em solo americano controlavam robôs que faziam cirurgias nos *fronts* do Oriente Médio. Não obstante, o Conselho Federal de Medicina do Brasil tem sido muito cauteloso na matéria, afastando a EaD da graduação por acreditar que comprometa a qualidade desta

⁸⁴ Ver: <http://www.einstein.br/ensino>.

formação básica: no site oficial do Conselho Federal de Medicina⁸⁵, não há hospedagens de cursos on-line ou quaisquer referências à EaD. Portanto, é aceitável a atuação profissional a distância, mas não sua formação.

Sobre as resistências à EaD na área da saúde, posso relatar que tão logo assumi a coordenação do polo em 2013, enfrentei uma crise no curso de Enfermagem (presencial): tratava-se de um movimento de resistência à implantação de disciplinas on-line obrigatórias em sua grade, logo após o reconhecimento do curso pelo MEC. Em meio a um sentimento generalizado de “traição”, pois na fala de muitos estudantes e de suas lideranças “a instituição teria esperado sair o reconhecimento para impor as disciplinas on-line obrigatórias!”, houve um importante levante da comunidade acadêmica que levou a paralisação de aulas. O conflito chegou ao legislativo local com a presença de um então “vereador capitão”, eleito em 2014 deputado estadual, para a intermediação entre a reitoria da instituição de ensino superior e a comunidade estudantil.

O fato não foi noticiado na imprensa, mas mobilizou a solidariedade de DCE’s de outras instituições. O argumento principal do movimento estudantil foi a “desqualificação da formação profissional” que a instituição de ensino estaria impondo ao curso de enfermagem. Uma das líderes do movimento desabafou que “muitos alunos temem que o Conselho de Enfermagem oriente os hospitais a não aceitarem estagiários ou profissionais com os diplomas daquela instituição em razão de ter disciplinas on-line em sua grade!”. A instituição de ensino manteve a estrutura virtual de sua grade, contrariando o movimento estudantil. Apesar do fato, não houve importante evasão no curso e a instituição contornou o conflito com oficinas e tutoria. A partir de 2014, a comunidade acadêmica passou a conviver com as disciplinas on-line obrigatórias sem quaisquer movimentos expressivos de resistências.

Fato interessante foi o caso de uma universidade da região sul do Brasil, que abriu uma turma virtual de Direito em 2013.2, mas rapidamente encerrada. Embora não haja explicação oficial da instituição, comenta-se entre especialistas do Direito que seria provável reação da Ordem que poderia descredenciar o próprio curso presencial, uma vez que a autorização e o reconhecimento do curso não contemplavam a modalidade a distância. Configuraria, portanto, em um “desvio de finalidade”.

⁸⁵ Ver: <http://portal.cfm.org.br>.

FIGURA 14: Tentativa de Graduação de Direito a Distância.

Fonte: dados da pesquisa documental.

A OAB não é misoneísta quando se trata do uso de ferramentas virtuais para o exercício profissional. É possível encontrar cursos em EaD indicados pela Ordem para sua comunidade, que podem ser vistos no site oficial “digital.oab.org.br” com a disponibilização também de certificações digitais ou bibliotecas virtuais para seus afiliados. Entretanto, sabe-se que a não liberação de cursos totalmente a distância para graduações em Direito não ocorreu ainda por força política desta organização.

A pressão destas áreas profissionais resultou no Decreto nº 8.754/2016⁸⁶, um dos últimos atos de Dilma Rousseff em 11 de maio de 2016, que tornou obrigatório o parecer dos conselhos profissionais para o reconhecimento de graduações. Conforme artigo 36: “O reconhecimento de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação, em caráter opinativo, do Conselho

⁸⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8754.htm. Acesso em 15 mai. 2016.

Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.”. Tal decreto foi comemorado no site do Conselho Federal de Enfermagem, que associa a EaD com a mercantilização do ensino o que, por si, desqualificaria a formação profissional como pode ser lido:

“É um passo fundamental para romper a mercantilização do ensino e colocar os interesses da Saúde Coletiva acima do lucro”, afirmou o presidente do Cofen, Manoel Neri. A proposta, defendida pelo Cofen, teve o apoio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Em reunião no Cofen, na quinta-feira (5/5), o secretário Hêider Pinto reiterou seu apoio à luta do Cofen contra a formação por EaD de enfermeiros e técnicos de Enfermagem e de maior controle sobre a qualidade dos cursos oferecidos, tendo em vista as necessidades da Saúde Coletiva. (COFEN, 2016)⁸⁷.

O decreto representa uma vitória desses grupos de poder, que podem vetar cursos que não atendam às exigências destas corporações de ofício. O tempo dirá quais serão as repercussões deste decreto sobre a EaD. Acredito que é previsível esperar nos cursos citados no decreto um recuo de disciplinas on-line das grades presenciais e a consolidação da recusa às graduações inteiramente a distância.

Não obstante, em abril de 2017, houve um pequeno reverso para a área jurídica. Na gestão do presidente Temer, o MEC ignorou a OAB e cedeu às pressões das Instituições Privadas de Ensino Superior autorizando a criação do Curso Tecnológico em Serviços Jurídicos e Notariais⁸⁸. O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia de 2017 ainda não foi publicado no portal do MEC, fazendo referências ao novo curso. Certamente, as lutas entre as “escolas técnicas da terceira parte” pressionarão para a profusão desse novo “nicho de mercado”, ao passo que o OAB lutará pela não massificação da área jurídica, que resultaria numa ampla desvalorização dos diplomas em Direito.

Com a ruptura histórica do Governo Dilma e a instauração do Governo Temer em 31 de agosto de 2016, resultante de um processo de impeachment sob protestos de diversos setores, que acusam o Congresso de um golpe parlamentar, estabeleceram-se importantes dúvidas quanto a continuidade do compromisso do poder público com a expansão da EaD no ensino básico ou superior. A primeira importante mudança foi sobre o processo de implantação dos 20% de atividades a distância em cursos superiores reconhecidos: a Portaria 4.059/2004 foi revogada em 10 de outubro de 2016 pela Portaria 1.134/2016, que agora autoriza a implantação

⁸⁷ Disponível em: http://www.cofen.gov.br/decreto-torna-obrigatorio-parecer-do-conselho-nacional-de-saude-para-cursos-de-enfermagem_40369.html. Acesso em 15 mai. 2016.

⁸⁸ Ver: <http://www.conjur.com.br/2017-abr-20/mec-ignora-oab-autoriza-curso-tecnologo-servicos-juridicos>.

dos 20% em quaisquer cursos superiores, desde que a IES tenha pelo menos um curso de graduação reconhecido. Assim, as IES não precisam mais aguardar o reconhecimento de curso por curso, para as respectivas implantações. Esta nova portaria resultou, certamente, da pressão das IES privadas, pois houve nota da IES onde eu atuava como coordenador sobre os “benefícios da expansão do 20%”, agora autorizada para seus cursos superiores ainda não reconhecidos.

Outra batalha dessa guerra dos diplomas foi travada na chamada “reforma do ensino médio” iniciada com a Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que alterava a LDB: propunha, entre outras coisas, a implantação da EaD nos níveis regulares fundamental e médio da educação básica. Contudo, essa proposta de ampliação da EaD na educação básica foi barrada no Congresso Nacional. A Lei nº 13.415⁸⁹, sancionada pelo presidente Temer em 16 de fevereiro de 2017, que converteu a MP 746 em lei, manteve a EaD na Educação Superior e no Ensino Profissionalizante da Educação Básica. Nos níveis regulares da educação básica, manteve-se a previsão da LDB sobre “atividades a distância” limitadas aos “regimes domiciliares”, ou seja, quando o estudante se afasta em razão de moléstias, tratamentos ou gravidez, conforme já mencionado em capítulo anterior.

Em 25 de maio de 2017, o Governo Temer baixou o novo marco regulatório da EaD no Brasil: o Decreto 9.057/2017⁹⁰. A primeira medida foi a suspensão de todos os pedidos de criação de cursos EaD, de reconhecimentos de cursos EaD e da implantação de novos polos, em razão de que a partir desse decreto, as portarias vigentes poderiam ser substituídas. Na prática, a EaD foi congelada até que se atualize toda a legislação. A informação que se divulga no MEC é que o período deve ser de 90 dias, portanto concluindo em setembro.

A primeira mudança já resultante do Decreto 9.057/2017 foi a Portaria Normativa do MEC nº 11⁹¹, de 20 de junho de 2017, que estabelece as diretrizes para abertura de polos. Havia uma fila enorme de processos solicitando o credenciamento de novos polos. Processo que poderia levar anos entre o pedido da IES, a designação da comissão de avaliadores para a visita *in locu* e a publicação do credenciamento. Recordo muito bem, pois o polo que coordenei

⁸⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

⁹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2017.

teve seu pedido em 2012; em 2013 recebi a comissão e somente em 2016 publicado seu credenciamento. Entre 2013 e 2016 eu coordenei o polo para atendimento exclusivo aos 20%, e somente em 2016 recebi os Cursos EaD da IES. Com a Portaria Normativa do MEC nº 11/2017, a fila de espera foi extinta. Novos critérios foram estabelecidos: credenciar polo torna-se apenas um ato de informar ao MEC. As IES que possuem conceito institucional 3 e pelo menos um curso EaD autorizado, podem credenciar até 50 polos por ano; as IES com conceito institucional 4 e pelo menos um curso EaD autorizado, podem credenciar até 150 polos por ano; e as IES com conceito institucional 5 e pelo menos um curso EaD autorizado, podem credenciar até 250 polos por ano.

Essa foi, indubitavelmente, uma das mais importantes batalhas vencidas pelas IES da terceira parte do sistema de ensino brasileiro. Com a nova portaria normativa, a capilaridade das IES poderá ser ampliada exponencialmente com a expansão de suas redes de polos. Espera-se ainda novos desdobramentos do Decreto 9.057/2017, talvez ampliando o percentual de 20% de atividades a distância no ensino superior, ou quiçá, a extinção desse percentual, eliminando de vez a fronteira que separa o território ocupado pela Educação Presencial e do território sendo conquistado pela Educação a Distância. Recorro aqui às palavras compartilhadas entre alguns diretores de relevantes instituições de ensino privado em EaD, que acreditam na tendência inexorável da progressão para um **sistema híbrido**, no qual não mais existirá antagonismos entre a modalidade presencial e a modalidade a distância na educação, porque não mais se distinguirão.

[...] Em “The end of College”, Kevin Carey, ao escrever sobre a universidade de qualquer lugar, acredita que o ensino superior move rapidamente para o modelo híbrido, em que os estudantes não deixarão de ir para as IES em alguns dias durante a semana ou mês. Os recursos educacionais estarão disponíveis em ambientes virtuais, de forma ampla. Carey acredita que as IES vão manter links de cooperação para viabilizar a troca de recursos acadêmicos que colaboram com o aprendizado dos estudantes. A ideia de admissão será anacrônica, pois o ensino superior será aberto e acessível. As IES estarão abertas para qualquer pessoa, de qualquer lugar. Ele cita os exemplos de MIT e Harvard, que disponibilizam cursos e recursos educacionais gratuitamente. Kevin acredita que as IES vão oferecer diversos tipos de cursos de formação e em função da flexibilidade e da mudança do conceito de currículo, os estudantes poderão compor sua formação de graduação, em diferentes instituições. Os ambientes de aprendizagem serão sofisticados e personalizados, portanto, as informações sobre a vida acadêmica do estudante, sobre suas dificuldades de aprendizado e sobre suas experiências pedagógicas na instituição serão acompanhadas por plataformas de aprendizagem com alta capacidade de gerar informações sobre a vida acadêmica dos estudantes. As pessoas tendem a manterem-se matriculadas em uma ou mais instituição ao longo da vida, pois haverá uma percepção de que será necessário aprender a aprender continuamente. As IES deverão tornarem-se especialistas em relações entre as pessoas e terão que facilitar e instigar o relacionamento das pessoas. A diversidade terá que ser respeitada. Os ambientes de aprendizagem vão mudar de forma significativa. A “Universidade de

qualquer lugar” terá centros de ensino e aprendizagem interdisciplinar, em que as pessoas vão engajar-se em projetos significativos e criar redes de cooperação e aprendizado coletivo. Nesse contexto, o papel do professor irá mudar radicalmente, da mesma forma, a tecnologia vai impactar de forma significativa a forma como nós conhecemos o ensino superior hoje. Caro leitor, procurei juntar todas as reflexões propostas pelos autores dos livros que apresentei e fiz um breve panorama. Eu não tenho dúvida de que haverá mudanças significativas no ambiente do ensino superior, que vão além da aprendizagem e das metodologias ativas. (REIS apud MELZI, 2016)⁹².

Apenas o tempo dirá o desfecho dessa guerra entre os que compram, os que produzem, os que defendem e os que regulam o diploma. Até lá o que se percebe ao longo da História da Educação Brasileira é um extenso palco de conflitos, ora protagonizados pelo poder público, ora protagonizados pelas instituições certificadoras de diplomas, ora protagonizadas pelas instituições de representação de classe: cada um dos atores defendem seus papéis, imbuídos de ideários e de interesses. Em alguns momentos estabelecem parcerias, em outros, lutam como se sua própria existência dependessem da vitória naquela batalha.

E no meio a tudo isso, encontra-se nosso webuniversitário, que embora não tenha consciência da extensão ou da intensidade dessa guerra, sabe que está em meio a um fogo, a um bombardeio que surge nos céus sem aviso, ou de minas que se escondem sob a tênue superfície. Os mortos dessa guerra não são visíveis: nada se disse sobre eles; mas o terror, o medo, os anseios de ter sua identidade revelada em um processo de recrutamento ou em um processo seletivo, de que porta um diploma de EaD, estão presentes no seu imaginário e, portanto, entre os significados constitutivos de sua teia. **Há estigma. E esse estigma é efeito da guerra e mantido por ela. Acredito que a estigmatização seja o principal fator que explicaria a não identificação com a condição de webuniversitário, embora a Educação a Distância seja defendida na fala dos sujeitos pesquisados.**

Posto isso, o próximo capítulo é o último desta tese. Intitulado “A identidade do webuniversitário no ciberespaço da Educação a Distância”, chego ao balanço final da pesquisa e a identificação de algumas importantes lacunas.

⁹² Ver ANEXO A: Reflexões sobre o Futuro da Educação Superior – Blog do Presidente [da Estácio]. Disponível em: <http://www.blogdopresidente.estacio.intranet.br/?p=1906>. Acesso em 17 mai. 2016.

7. A IDENTIDADE DO WEBUNIVERSITÁRIO NO CIBERESPAÇO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

7.1 A identidade-eu do webuniversitário: concepções, práticas e os efeitos da guerra

[...] muitos, talvez a maioria, são nômades sem abandonar suas cavernas. Podem ainda buscar refúgio em seus lares, mas dificilmente acharão lá o isolamento, e por mais que tentem nunca estarão verdadeiramente em casa: os refúgios tem paredes porosas, onde se espalham fios sem conta e que são facilmente penetradas por ondas aéreas. (BAUMAN, 2001, p. 177-8).

Chego, finalmente, ao momento que devo produzir sínteses do trabalho. E antes de fazê-las, preciso lembrar suas fronteiras. A primeira delas é a opção pelo estudante, excluindo relevantes atores sobre a discussão das identidades e do próprio papel da universidade. A segunda fronteira que estabeleci nesse trabalho foi no desenho metodológico, ao optar na pesquisa de campo, por um estudo de caso de uma instituição privada de ensino. Nesse sentido, as sínteses refletem uma prática de EaD. Outras instituições privadas e as instituições públicas optam por outros desenhos de EaD que podem produzir efeitos muito distintos em suas comunidades. Estudar todos os modelos, todas as propostas de EaD, de todas as instituições, embora seja um trabalho de extrema relevância, foge em muito da viabilidade técnica de uma pesquisa feita por único pesquisador e sua orientadora.

Opções são feitas e precisamos compreender suas limitações. Assim, as sínteses aqui produzidas refletem uma webuniversidade especializada em EaD com o mínimo possível de encontros presenciais, assumidamente no mercado como produtora de uma “EaD totalmente a distância”. Se há na sociedade dois tipos ideias de EaD: a “EaD semipresencial” e a “EaD totalmente a distância”, reforço que optei por essa webuniversidade exatamente para observar o estudante sob o mínimo possível de influência da educação presencial. Sabe-se que não existe uma “EaD totalmente a distância”, mas há modelos com menor presencialidade: estudar um deles foi uma estratégia laboratorial de isolar a amostra com menor contaminação possível do “vetor” presencial. A instituição escolhida para o estudo de caso não foi um ator periférico: ela possuía, no momento da pesquisa, aproximadamente 70 mil alunos nos cursos superiores a distância; considerando que os dados do INEP de 2012 apontavam que no Brasil havia 921 mil alunos espalhados por dezenas de instituições, esta instituição sozinha respondia por quase 10% do universo nacional. Ademais, não tenho como precisar o tamanho dessa instituição se isolarmos desse universo a chamada “EaD totalmente a distância”: é extremamente provável que ela

seja o mais importante ator social dessa modalidade. Por fim, é sempre importante reforçar que os estudos de caso são representativos na medida que permitem pensar a realidade social, não como a “única ou verdadeira” interpretação da totalidade da realidade, mas como uma de suas vozes e, por isso, não menos importante.

Parti do conceito central de **identidade como encenação, seja para afirmar ou falsear o eu perante o nós, permitindo ou desafiando a identificação do eu pelo nós ou a identificação do eu com o nós; encenação que se constitui a partir de determinado espaço, seja de forma permanente ou provisória**. O conceito de identidade foi construído a partir de Goffman (2011) e Augé (1994), considerou o conceito de identificação de Hall (2015) como processo. Nesse sentido, duas perguntas norteadoras podem ser constituídas: há identidade? Há identificação? Às quais podemos responder: há identidade permanente compartilhada, mas não há identificação.

Como disse na apresentação dos objetivos e das hipóteses dessa tese, parti da hipótese inicial de que **“a identidade do webuniversitário tenha a dimensão individual como a chave de sua interpretação, marcadamente descomprometida: embora esteja em uma comunidade, a ela pouco ou em nada quer estar ligado”**. Em outras palavras, estamos lidando com uma identidade provavelmente permanente, compartilhada, mas não identificada pelo próprio sujeito em razão de estigmas. Com a pesquisa, essa hipótese foi confirmada: o webuniversitário pesquisado não toma como relevantes ou essenciais as interações com seus tutores ou colegas: não há o “nós” em sua fala; também não percebe como relevantes ou essenciais as práticas nos lugares presenciais da cibereducação, disponibilizados em seu polo; o webuniversitário privilegia o AVA, as interações estritamente virtuais.

Estabeleci como objetivos secundários: compreender as relações sociais estabelecidas no espaço social da Educação Superior a Distância e descrever seus elementos constitutivos e suas interconexões na construção de uma identidade coletiva ou individualizada. Nesse sentido, **o que podemos dizer sobre o webuniversitário na cibereducação, sobre suas percepções dos lugares, dos não lugares, dos monumentos e da memória construída a partir das práticas no ciberespaço social da educação a distância?**

Inicialmente, podemos dizer que o público mapeado se revelou composto predominantemente por “webnativo” ou “nativo digital”, portanto, por **jovem que possui familiaridade com o mundo virtual**. Ele se sente à vontade em usar o difuso e questionável acervo da internet

como sua mais importante biblioteca. Não se trata de um ator social que já havia experimentado EaD por outros canais da “antiga EaD”: ele encontra os cursos de EaD exatamente na internet a partir de suas navegações virtuais ordinárias e por suas redes sociais. Provavelmente ele teria optado pela educação presencial, sob a influência do imaginário social que atribui a esse modelo referencial os parâmetros da qualidade, contudo ele **escolheu a EaD por se adaptar à sua rotina, às suas obrigações familiares ou de trabalho**: nessa escolha, afirma buscar qualidade acima de preço. A praticidade ou a flexibilidade, características típicas da internet, são também associadas à EaD, percebidas em concomitância com a disciplina fundamental aos processos da educação. De um modo geral, ele acredita na EaD. **Ele não se vê como um “comprador de diplomas”**; ele se percebe como um estudante: **elege a disciplina, a determinação e a dedicação como virtudes essenciais para aqueles que querem aprender a distância**. Embora não se sinta integrado à comunidade acadêmica, **não se sente desvalorizado diante do aluno presencial, mas de igual valor, porque sua relação é “de consumo”**, que quem busca um serviço e o recebe. Ele indica, já indicou, pretende fazer novos cursos em EaD e não pretende trocar esta modalidade para as formas presenciais, até porque ele não considera como essenciais os contatos presenciais com a comunidade acadêmica.

O espaço do ambiente virtual de aprendizado é o lugar de referência, com seus fóruns de discussão, suas aulas teletransmitidas ou aulas de conteúdo on-line, **e não o polo**, com seu coordenador presencial, tutor presencial, eventos, auditório ou biblioteca. **No caso da cibereducação, os efeitos da hiper-realidade sobre a identidade-eu são possivelmente mais intensos, uma vez que ela pretende resultados permanentes no indivíduo: sua formação profissional e cidadã, papel atribuído às instituições de ensino e de aprendizado, às instituições de educação**. Diferentemente de uma rede social como o *Facebook*, na qual o usuário pode se vincular em busca sobremodo “entretenimento”, em redes de cibereducação o usuário tem consciência de que há obrigações, há rotinas, há direitos e deveres enquanto estudante e que, principalmente, há um resultado objetivo a ser alcançado: um diploma de formação de nível superior. A cibereducação é uma hiper-realidade que certifica a força de trabalho, resultado buscado pela educação profissionalizante.

A formação profissional ou científica foi secularmente conferida a comunidades acadêmicas centradas na identidade-nós: na sociedade de indivíduos a educação a distância possibilita de um modo singular o protagonismo deste indivíduo como se estivesse ele consumindo uma identidade, escolhendo “na comodidade da casa” qual identidade profissional quer

vestir. **Esse webestudante está em constantes interações com simulacros de professores, simulacros de coordenadores, simulacros de colegas, pois não lhe são reais, mas projeções de imagens idealizadas de personagens reais;** imagens que não são meras criações fantasiosas como os simulacros da *Disney World*, mas imagens projetadas a partir do real para compor a hiper-realidade do ambiente virtual de aprendizagem. Os personagens “reais”, não simulacros, são os personagens do polo, como o coordenador do polo ou o tutor presencial: mas estes sim, estão distantes. **Esse distanciamento do outro resulta no ensimesmamento: fortalece-se a identidade-eu em detrimento de uma percepção coletiva da identidade-nós.**

Podemos também afirmar que nossa sociedade não é muito receptiva ao webuniversitário e isso se revela no **receio que ele tem de ter sua condição de portador de um diploma em EaD descoberta**: desde o primeiro momento que teve contato com esse ator social, em 2010, paira sobre ele o estigma de um simulacro de diploma. A histórica valoração da modalidade presencial no ensino brasileiro e as resistências impostas pelo poder público à expansão e consolidação da EaD, sobretudo nos governos de regimes totalitários, estão nas raízes dessa **estigmatização: principal efeito da guerra para a construção de sua identidade.**

O desenvolvimento da EaD foi entregue preferencialmente à iniciativa privada, reforçando a conotação de se tratar de um “negócio”, ou seja, de um serviço mercadológico que estaria afastado da credibilidade de um conhecimento catedrático, localizando a EaD na terceira parte do sistema formal de educação no Brasil. **Na forma de negócio, o webuniversitário assume uma condição dual: ele é, ao mesmo tempo, cliente de um serviço e produto de uma venda**, pois ele busca a escola da terceira parte do sistema formal de ensino para qualificar-se e certificar sua força de trabalho, ao passo que ele é tornado produto dessa mesma escola, cujo reconhecimento organizacional resulta da qualidade de seus alunos-produtos “lançados” no mercado.

Embora a EaD tenha avançado, principalmente com a terceira onda das NTIC's e com as políticas públicas dos governos Lula e Dilma de fomento à cibereducação, ainda há importantes resistências das instituições de representação de classe, cujos destaques são a OAB e os conselhos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, que indubitavelmente geram repercussões sociais, produzindo inclusive possíveis recuos nos avanços do poder público. Os “defensores dos diplomas”, ou seja, os defensores dos interesses da força de trabalho certificada, encaram a EaD como um risco à qualidade de sua formação e, por conseguinte, como

uma desvalorização da própria mão de obra que eles representam. É neste contexto social de resistências à EaD, nas lutas entre os que produzem e vendem diplomas, entre os que compram diplomas e força de trabalho, entre os que defendem os diplomas e a força de trabalho e entre os que regulam os diplomas e as funções de trabalho no mercado, contexto ao qual intitulei de Guerra dos Diplomas, que se constrói a identidade do webestudante.

Busquei conhecer a resistência ou a assimilação do estigma na fala dos webestudantes e dos webegressos, dos significados historicamente atribuídos pela sociedade à cibereducação, e percebi que **o estigma está presente em sua identidade**. Se de um lado, o indivíduo se afirma e se apresenta ao nós a partir de uma identidade-eu, por outro lado, na trama das representações, o nós reflete o que espera do eu definindo também o que ele é ou que ele deve ser. Neste caso, se o nós identifica o webestudante como um “não aluno” ou como um “quase aluno”, ele perderia a centralidade do palco e restar-lhe-ia a condição de um simples figurante ao lado do ator real, o aluno tradicionalmente oriundo do ensino presencial. Um público avesso ao ator, avesso à encenação, avesso à representação, é um dos mais significativos obstáculos ao sucesso do espetáculo, portanto, à construção da identidade do webuniversitário. E quando essa aversão cessará? Quando as IES da primeira e da segunda parte do sistema formal de ensino assimilarem a **Educação a Distância** como modalidade efetiva; nem melhor nem pior que a **Educação Presencial**, mas cada uma delas com suas próprias fragilidades e suas próprias vantagens.

Alguns devem estar se perguntando: mas afinal, **o que é essa universidade a distância? É realmente uma universidade ou um simulacro de universidade?** Evitei nessa tese discutir o que é universidade na cibereducação. Mesmo porque, a pergunta norteadora dessa tese é outra e não menos importante: qual o lugar que esta universidade ocupa na identidade deste webuniversitário? Não obstante, nestas últimas páginas, abordarei algumas lacunas da universidade a distância: em minha experiência observei a inexistência do tripé ensino, pesquisa e extensão. O que presenciei entre 2010 e 2017 na EaD é a hegemonia do ensino: mesmo as práticas denominadas por extensão, consistem em simulacros de ensino, tais como minicursos para serem validados como atividades complementares, e não por ações sociais compartilhadas com a comunidade. Pesquisa? Absolutamente nada: nenhum projeto de iniciação desenvolvidos por webestudantes na cibereducação.

Quando assumi a coordenação do polo em 2013 tinha uma equipe de docentes auxiliares que chamávamos de *staff*. Estava decidido a implantar três programas inovadores com os alunos do polo nas áreas de extensão, pesquisa e monitoria para alunos da EaD e designei, para isso, um *staff* para cada programa. Eles deveriam buscar os respectivos setores competentes na instituição local e na sede nacional para que alinhássemos aspectos pedagógicos, de como o aluno desenvolveria suas atividades em escolas, em faculdades, em ONGs ou em sua própria casa e como o professor poderia acompanhá-lo e orientá-lo; também teriam que verificar aspectos jurídicos, uma vez que o aluno pertencia duplamente à matriz e à filial e restava saber quem fomentaria bolsas ou os descontos. Esbarramos no precipício que apartava o ensino à pesquisa e à extensão. As respostas foram as mesmas: não há pesquisa, não há extensão e tampouco monitoria em EaD, ao que eu retrucava: “não ter não significa que não se possa ter”.

Naquele mesmo ano de 2013, quando estive em Fortaleza a equipe para o treinamento dos tutores on-line, vi a oportunidade de conversar sobre a importância desses projetos ainda não desenvolvidos diretamente com o diretor nacional da EaD, que veio com a delegação para a descentralização da Terra Encantada. Lembro-me muito bem de sua tranquilidade ao ouvir meus argumentos sobre a importância dessas atividades para a formação mais ampla e sólida do webuniversitário, ao que ele concordou em extensão, não obstante, foi conciso em dizer que o foco da instituição, no momento, era expandir a rede pelo ensino e que, “posteriormente”, poderíamos pensar em programas exclusivos para os estudantes da EaD. Ademais, nenhuma outra concorrente possuía tais programas, o que poderia ser um “diferencial de nossa EaD”. Por “diferencial” leia-se: um produto ou serviço customizado para o mercado. Até minha saída em 2016, nada foi desenvolvido.

Como disse, não é foco dessa tese analisar a webuniversidade, embora pretenda conhecer os significados atribuídos a ela pelo webuniversitário. Reitero: não afirmo que a universidade a distância seja menos universidade que a universidade presencial; tampouco discuto se uma ou outra cumprem seus papéis profissionalizantes ou se são legitimadas socialmente ou afirmo que minha experiência comporta a extensão ocupada pela cibereducação no Brasil: minha experiência apenas aponta para desafios ainda a serem superados pela webuniversidade, cabendo, oportunamente, outros estudos.

7.2 O lugar, o não lugar, a memória e os monumentos na construção da identidade do webuniversitário.

O **webuniversitário** ao construir sua identidade a partir da hiper-realidade, se defronta com a celeridade do tempo de modo singular, pois esta celeridade se percebe diretamente na própria hiper-realidade que se reconstrói a cada inovação das NTICs. Os AVAs são constantemente atualizados com novas ferramentas, novos *plug-in* ou novas funcionalidades e são capazes de alcançar os webestudantes onde eles estiverem, pois as **“paredes são porosas, onde se espalham fios sem conta e que são facilmente penetradas por ondas aéreas”** (BAUMAN, 2001), tal como reiterou Aline: “[...] eu era contatada o tempo todo pela universidade. Chegava informações de boletos, de provas pra agendar, de atividades, de eventos, dos exercícios, de cada disciplina, de cada professor... Constantemente chegavam coisas...! Enquanto fui aluna, todo dia recebia alguma informação. Mesmo hoje, depois de ter colado grau, recebo informações [...]”. A sensação do “tempo nos calcanhares” é amplificada na cibereducação.

O principal **monumento** da cibereducação está fora dela: o **diploma**. Ele é o único artefato material que dá concretude a toda a experiência vivida em uma universidade essencialmente virtual e lhe constitui referência. Seja para um estudante da Educação Presencial ou para um estudante da Educação a Distância, o “monumento diploma” ocupa um lugar importante na memória: ao segurá-lo em mãos, qualquer universitário lembrará da universidade, de suas experiências nesse espaço social. Todavia, **na Educação Presencial, os lugares são tornados monumentos, enquanto que na Educação a Distância, o processo não é possível.**

Preciso traçar aqui um paralelo para que o leitor compreenda a importância do monumento como referencial de memória para os espaços sociais e de sua impossibilidade na webuniversidade: ao falarmos da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, qual o monumento a simboliza? Basta fazer uma busca no Google que duas imagens surgirão em profusão: a primeira delas é a **logomarca** da Universidade, a segunda imagem, seu **monumento**. Bem, para quem não conhece ou não lembra qual é o monumento (símbolo de memória) da UFC, por que não (re)vê-lo...?

FIGURA 15: Ângulo do prédio da Reitoria da Universidade Federal do Ceará

Fonte: dados da pesquisa documental

O prédio⁹³ da Reitoria da Universidade Federal do Ceará é o grande símbolo arquitetônico ou monumento mais importante da instituição, cuja imagem é constantemente utilizada nos canais de comunicação para fazer-lhe referência. Nesse exemplo observa-se que o **lugar** “Reitoria” foi tornado **monumento**, reforçando e definindo a identidade institucional. Se indagarmos ao webuniversitário sobre monumentos, o vazio inundará sua memória, pois quais são os lugares de que se lembra? Quando indaguei aos webegressos do que eles lembravam, todos foram unânimes em falar dos fóruns. O fórum foi o lugar tornado monumento em suas falas,

⁹³ “A chácara onde atualmente está a Reitoria da Universidade Federal do Ceará foi vendida em 1909 pelo proprietário Henrique Alfredo Garcia ao Dr. José Gentil Alves de Carvalho. A casa que existia no local foi demolida (ou totalmente reformada) em 1918. O projeto da casa construída no local foi do Dr. João Sabóia Barbosa. Em 1956, a propriedade foi comprada pelo primeiro reitor da UFC, Prof. Antonio Martins Filho, da Imobiliária José Gentil S/A pertencente aos herdeiros de José Gentil.” Disponível em: <http://www.ufc.br/a-universidade/reitoria-da-ufc/47-historia-da-reitoria>. Acesso em: 03 set. 2017.

mas qual imagem o simboliza? Postagens!?! Mas postagens são quaisquer postagens: uma postagem não trará da memória de quem a vir a referência ao lugar ou ao espaço social. Quem vir a imagem da figura acima e conhece-la, imediatamente lembrará do lugar “Reitoria” e do espaço social “Universidade Federal do Ceará”.

O lugar que o webuniversitário frequenta e “vê” é o AVA, um conjunto de sistemas integrados que se integra a outros sistemas acadêmicos da universidade, tais como a biblioteca, ou fora dela, como plataformas de revistas científicas; **é nesse lugar virtual onde ocorrem as práticas que constroem o espaço da webuniversidade**. Em outras palavras, o espaço social da universidade é construído a partir das práticas do AVA e não de lugares presenciais, como o polo, que ocupa lugar de relevância no modelo híbrido semipresencial. No modelo “totalmente a distância”, o polo é frequentado somente nos momentos das provas: o polo é um lugar, cuja referência é ofuscada pelo não lugar fila enquanto aguarda a prova. Ao ser uma forma híbrida, o modelo semipresencial é “contaminado” pelas práticas típicas dos lugares da Educação Presencial: por isso optei pela “EaD totalmente a distância”, para que não se produzissem ruídos nas análises sobre os lugares típicos da Educação a Distância.

É importante reforçar que a universidade virtual, via de regra, está associada a uma universidade presencial. Essa possui sua marca e geralmente empresta seu prestígio a universidade virtual para atrair estudantes, ou clientes-alunos, se pensarmos na perspectiva da terceira parte do sistema de educação formal. **Sim, há duas universidades imbricadas, porém, cada uma ocupa o seu próprio espaço**. Basta lembrar que quando o webingresso fazia referência a “universidade”, e nesse momento a universidade era a instituição presencial, ela surgia como uma prestadora de serviços: tratava-se de um organismo com quem ele se vinculava o tempo todo em razão das comunicações, e não das práticas. O webuniversitário pode não ter consciência de ter se relacionado com duas universidades simultaneamente, pois a prestadora de serviços foi eficaz em encontrá-lo pelas ferramentas da comunicação. Apesar da universidade presencial possuir monumentos arquitetônicos, esses não são lembrados pelos estudantes de EaD porque esses monumentos não se constituem em torno de lugares praticados.

Abrirei aqui “parênteses” para que o leitor compreenda **a importância das práticas dos lugares e a importância das ferramentas de comunicação para a percepção de proximidade entre a universidade presencial e a universidade a distância que compartilham a**

mesma marca. Como coordenador acadêmico e pedagógico dos cursos de Ead (semipresenciais) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), pude observar uma grave falha na comunicação entre a instituição e seus alunos matriculados em polos da UAB. Os alunos-clientes reclamam de que optaram por fazer seleção para o IFCE porque “é o IFCE”, mas se decepcionaram por que estavam tendo aulas fora das instalações do IFCE, em salas de aulas de escolas municipais, muitas das vezes precárias: eles não foram comunicados que estudariam “fora do IFCE”.

Não bastando essa reclamação, outra de igual gravidade: como os polos da UAB estão “fora das universidades presenciais”⁹⁴, o estudante do IFCE reclama porque não consegue cumprir os prazos do regimento acadêmico. Como essa instituição até este ano de 2017 ainda não dispõe de uma secretaria virtual, todos os requerimentos acadêmicos, tais como solicitações de segundas chamadas de provas ou solicitações de aproveitamento de disciplinas, por exemplo, precisam ser feitos nas portarias dos *campi* e não nas portarias dos polos, gerando transtornos à comunidade e fortalecendo o sentimento de não pertencimento. Daí tenho ouvido muitas reclamações de estudantes semipresenciais do IF afirmando não se sentirem “alunos do IF” porque, primeiro, eles queriam desenvolver suas práticas nos mesmos lugares que os colegas do ensino presencial porque haviam escolhido o IFCE e não uma “escola do município” (Polo UAB) pra estudar e, segundo, porque a instituição não possibilita a comunicação de suas demandas. As falhas de comunicação e o distanciamento dos lugares presenciais revelam uma importante crise de identidade desses alunos, contudo, essa discussão não é objeto dessa tese.

Fechados os “parênteses”, retorno à discussão do monumento. Como disse anteriormente, na cibereducação o lugar praticado é o AVA e é em torno de suas práticas, e não das práticas no polo, que se constrói a webuniversidade. Pois bem, **um aspecto importante para inviabilizar a criação de monumentos no AVA é porque esse somente é visto enquanto o webestudante for aluno, ou seja, enquanto ele tiver sua “matrícula ativa”: monumentos precisam ser vistos; se não podem ser vistos, não podem ser monumentos.** Está aí, o paradoxo: os monumentos precisam ser acessíveis exatamente para que cumpram sua função basilar de fazer lembrar, de manter viva na memória aquilo que deve ser lembrado. Como os fóruns do AVA podem ser pensados como monumentos se uma vez egresso o webuniversitário não mais

⁹⁴ É importante reforçar que a rede de polos da UAB é constituída em parcerias com governos estaduais ou municipais, que cedem espaços de escolas para seu funcionamento. Assim, uma vez aderindo aos editais da UAB, os alunos das IES deverão frequentar os polos da UAB, em detrimento dos *campus* nos quais estão matriculados.

lhe tem acesso? Monumentos ocultos e inacessíveis são contradições ou disfuncionalidades. **Não havendo lugares no AVA que se tornem monumentos, resta-lhe, somente, o diploma.**

FIGURA 16: Imagens do software livre MOODLE, usado como AVA em diversas IES no Brasil e no Mundo

The figure displays two screenshots of the Moodle Learning Management System (LMS) interface. The top screenshot shows the UFBA (Universidade Federal da Bahia) Moodle environment. It features a blue header with the UFBA logo, the text 'Ambiente Virtual de Aprendizagem', and 'Universidade Federal da Bahia'. A search bar labeled 'Buscar cursos' is visible. Below the header is a large image of a building with the Moodle logo and the text 'AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE UFBA'. The bottom screenshot shows the Moodle UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) interface. It has a dark blue header with the UFSC logo and 'Moodle UFSC'. A navigation bar contains a button 'Acessar o Moodle UFSC - Apoio aos Cursos Presenciais'. Below this are five service tiles: 'Perguntas frequentes', 'Tutoriais', 'Suporte a usuários', 'Políticas de uso', and 'Cursos livres'. A footer note states: ':: Este é o Moodle UFSC - Apoio aos Cursos Presenciais. Consulte a lista de implantações de Moodle da UFSC para ver outras opções.' The bottom screenshot also shows a Moodle landing page with a world map graphic and the text 'Liderado pela comunidade, globalmente suportado.' and 'Bem-vindo à comunidade Moodle e descubra o valor de um esforço aberto e colaborativo de uma das maiores equipes de código aberto do mundo.' with a button for 'FÓRUMS COMUNITÁRIOS'.

Fonte: dados da pesquisa documental

Para os alunos da UAB, o fato é ainda mais grave, pois na UAB geralmente o AVA é o *software* livre **Moodle**⁹⁵, utilizado por diversas universidades no mundo: e se esse software pertence a todos, ele não poderá constituir um monumento em sua singularidade, como a Torre Eiffel é para Paris. Para concluir a análise sobre os espaços e a memória, falemos agora do não lugar mais importante da cibereducação: a fila no polo. Por que importante? Em razão de sua obrigatoriedade: ele precisa ir ao polo para fazer provas.

Para Marc Augé (1994, p. 80-1) o “não lugar” opõe-se ao “lugar” por não ser constituidor de relações permanentes, porque se consistem em espaços de passagens, em “lugares de movimento”, nos quais a solidão do eu pode manifestar-se em sua plenitude. Em uma viagem, por exemplo, “o espaço do viajante seria, assim, o arquétipo do não lugar”; no nosso caso, o não lugar mais expressivo é fila, onde, em tese, o webestudante estaria em movimento para o laboratório, “lugar da prova”, referência espacial para o sentido da ação. Segundo Marc Augé (1994), é no lugar onde o tempo essencialmente dinâmico se torna recorrente ou estático, como ocorre com os contínuos e sucessivos nascimentos e mortes; **é no lugar que se funda a identidade-nós e, conseqüentemente, a identidade-eu**. A prática do lugar une, solidariza, socializa, torna a sociedade o que ela é; **o lugar individualiza as referências** frente a outros lugares (externos), pois as práticas daqui e de agora se diferem em sua singularidade espacial e temporal de outras práticas de outros lugares⁹⁶. E são nas distinções das práticas de um mesmo lugar, que estão as bases das identidades a serem encenadas.

⁹⁵ “Moodle é sigla para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, que traduzindo significa ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos, e já indica que esta é uma plataforma de aprendizagem à distância, com base em um software livre, escrita em linguagem PHP, em uma versão bastante eficiência e acessível. A plataforma Moodle foi criada em 1999 pelo Australiano Martin Dougiamas com o objetivo de investir em um sistema de gerenciamento de aprendizagem. Totalmente voltado para a web, nesse ambiente virtual os professores têm condições de criar salas de estudo, oferecer material didático e indicar tarefas interativas como fóruns, chats e testes que ajudam os alunos a colocar em prática e debater o conteúdo oferecido. Em contrapartida, os alunos têm ferramentas para facilitar a assimilação das estratégias de ensino, trocando informações, esclarecendo dúvidas e mantendo o acesso aos arquivos multimídias.[...]” Disponível em: <http://www.estudiosite.com.br/site/moodle/historia-do-moodle>. Acesso em: 01 set. 2017.

⁹⁶ “[...] Todo acontecimento imprevisto, mesmo que, do ponto de vista ritual, é perfeitamente previsível e recorrente, como o são os nascimentos, as enfermidades e os falecimentos, pede para ser interpretado não, a bem dizer, para ser conhecido, mas para ser reconhecido, isto é, para ser passível de um discurso [...]. Não seria de espantar que os termos desse discurso fossem geralmente espaciais, a partir do momento que o dispositivo espacial é, ao mesmo tempo, o que exprime a identidade do grupo (as origens do grupo são, muitas vezes, diversas, mas é a identidade do lugar que o funda, congrega e une) e o que o grupo deve defender contra as ameaças externas e internas para que a linguagem da identidade conserve um sentido”. (AUGÉ, 1994, p.45).

No nosso caso, o não lugar está associado a identidade permanente e não a identidade provisória, pois na fila do polo o estudante não está anônimo, como estaria anônimo qualquer cidadão na fila de uma “casa lotérica”, por exemplo, objetivando o pagamento de uma conta de luz ou para fazer uma aposta na megasena acumulada na virada do ano; uma vez encerrado o trânsito da fila da lotérica, o cidadão deixa de ser um elemento anônimo da fila, alguém sem rosto, sem passado, com a identidade provisória de “cliente da casa lotérica” e reassume sua identidade carregada de todos os papéis sociais e de memória. O estudante na fila está ali afirmando-se como estudante, portanto, reforçando sua identidade permanente mesmo estando em anonimato. Ademais, o que torna esse não lugar relevante para o objeto de pesquisa é porque além dele contribuir para a identidade permanente de estudante, ele possibilita os vínculos comunitários, uma vez que ele constitui oportunidade singular em que a comunidade estudantil, mesmo amorfa, se reúne. Os rostos, até então simulacros de rostos, ganham materialidade e historicidade.

Um segundo não lugar da cibereducação é um espaço social tornado não lugar: a universidade presencial, que está imbricada ao espaço social da webuniversidade. **A universidade presencial é tornada não lugar na cibereducação em razão do caráter de prestadora de serviços ou de simples cenário que ela ganha, enquanto à webuniversidade compete o processo de educação.** Os webestudantes e os estudantes presenciais partilham da identidade coletiva entre essas “duas universidades”, porque estão sob a mesma marca institucional. É semelhante ao que ocorre por exemplo, entre alunos de cursos diferentes num mesmo *campus*, ou de alunos de *campus* diferentes de uma mesma universidade: as **identidades partilhadas** se dão entre indivíduos que não se conhecem ou se reconhecem como diferentes mas que partilham da mesma marca institucional.

Embora os webuniversitários estabeleçam relações sociais permanentes com a universidade presencial, partilhando com ela sua identidade, essa universidade surge à sombra da webuniversidade: o webuniversitário não consegue distinguir fronteiras entre elas. Ele sabe que há estudantes presenciais e que eles estão nos *campi*. Ele sabe que esses estudantes presenciais estão na “mesma universidade” que ele. Contudo, aqui surge o paradoxo: **quando ele vai ao polo ele vai ao *campus*, porque o polo está no *campus*; todavia, mesmo ele estando no *campus* ele não vê o *campus*.** Refiro-me ao *campus* como lugar praticado pelos estudantes presenciais. Em nenhum momento das falas dos webuniversitários há referências ao *campus*, seja pelos webestudantes com quem manteve contato ao longo dos anos de atuação no polo, seja

pelos webegressos. O *campus* ganha invisibilidade, tornado lugar de passagem enquanto estão na fila para fazer provas, ou quando param nas cantinas ou nas áreas de convivência durante os intervalos entre as provas. **O *campus* surge então como um cenário de passagem do polo, praticado pelo webuniversitário como um não lugar**; a universidade presencial é tornada não lugar para o webuniversitário, como muito provavelmente a webuniversidade é um não lugar para o estudante presencial, pois ele a pratica, provavelmente sem saber, quando vai aos mesmos laboratórios fazer as provas das disciplinas a distância que tem em sua grade presencial.

7.3 Últimas considerações

Escola é ... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. PAULO FREIRE⁹⁷

A webuniversidade é feita de gente, de uma ampla comunidade de estudantes, funcionários, professores conteudistas, professores formadores, *webdesigners*, designers educacionais, tutores presenciais, tutores a distância, técnicos de estúdio, pedagogos, revisores de textos, ilustradores, tradutores de libras, bibliotecários, administradores de AVA, técnicos de webdiagramação etc.; partilhada a uma outra comunidade, também ampla, da universidade presencial à qual está institucionalmente ligada. Uma comunidade cuja identidade partilhada comporta incontáveis outras identidades permanentes, construídas em lugares e não lugares, em espaços sociais voltados a educação. Poucos se conhecem... “ilhas cercadas de gente” ...

No ambiente virtual de aprendizagem predomina a hiper-realidade, com simulacros de personagens e de lugares: salas sem paredes, bibliotecas sem prateleiras, espaços sem monumentos. Esse novo mundo, ou extensão do velho mundo, é um *plug-in* da realidade. Constitui-se como espaço que objetiva formar profissionais, certificar força de trabalho com diplomas.

⁹⁷ <http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>

Mesmo não sendo “o lugar onde se faz amigos”, “amarra-se” nele, “estuda-se” nele. Na cibereducação, distâncias ou proximidades dependem da intensidade das relações: como em tudo na realidade. O webestudante está distante de todos e se compraz nessa distância; os processos de aprendizagem do AVA provavelmente compensam o distanciamento que sente das pessoas, sejam elas os simulacros do AVA, sejam elas pessoas do polo. O webestudante nos traz a sensação de que ele é “o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.”

Sobre esse espaço social, sobre o ciberespaço da educação a distância, há muito ainda a ser pensado. Há muito ainda a ser refletido sobre as relações de trabalho, sobre as relações de amizade ou sobre as relações de consumo que ocorrem nesse espaço. Muitas perguntas não foram feitas. Muitas respostas foram despercebidas. Muitas conclusões poderão ser desfeitas a cada reflexão, a cada nexos que se descubra, a cada nova conexão que se estabeleça. Há espaços sociais fora da cibereducação que têm o poder de lhe determinar fronteiras ou barreiras, o poder de lhe impor estigmas, que precisam ser estudados. Há mais ainda a ser refletido sobre a guerra que cerca a cibereducação: sobre as constantes lutas entre os produtores de diplomas, os consumidores de diplomas, os defensores de diplomas e os reguladores de diplomas.

Ele não se identifica como webestudante, ou como webegresso, ou como webuniversitário, assim como os professores não se auto identificam como **webprofessores**. Não obstante, eles todos **partilham de identidades** por ocuparem lugares sociais singulares, com práticas singulares, com memórias construídas por interações sociais reais nesses lugares, embora possam até pensar que estão interagindo com simulacros. Não se auto identificam, não porque não seja possível falar de uma **identidade web**, mas porque o **estigma** que caracteriza o lugar da educação a distância produz uma reação individual de falsear ou de silenciar sobre a experiência: ele não quer ou não precisa ser identificado, ao passo que a sociedade não consegue facilmente deduzir sua identidade, uma vez que não existem marcas no diplomas ou nos históricos escolares que denunciem a modalidade da educação a distância em sua formação. Ao webuniversitário interessa encenar, principalmente, o papel que o diploma lhe conferir; a webuniversidade, ele deixa em um outro lugar. Talvez, quando a Educação a Distância ocupar o mesmo lugar que a Educação Presencial, possamos falar de **webuniversitários** com a mesma normalidade de que falamos de **universitários**, quando não precisamos referi-los como “**universitários presenciais**”. Aqui nos propusemos a pensar a **identidade do webuniversitário na cibereducação**. Espero que essa tese tenha contribuído com a discussão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson, 2009, Cap. 2, p. 9-13.
- ANDRADE, Maria Margarida *de*. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BASTOS, Liliana C.; LOPES, Luiz P. da Moita (orgs.). **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Escritos de educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- _____. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Escritos de educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4 ed. São Paulo: USP, 2008.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. **A trajetória da internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. (Dissertação de Mestrado). UFRJ, 2006. Disponível em: <http://www.nethistory.info/Resources/Internet-BR-Dissertacao-Mestrado-MSavio-v1.2.pdf>. Acesso em 08 fev. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DRUCKER, Peter F. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

_____. **Da divisão social do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbert. **A sociedade da corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____; e SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREUD, Sigmunt. **O ego e o id e outros trabalhos**: 1923 – 1925. Rio de Janeiro: Imago, 2010. Edição standart brasileira das obras completas de Sigmunt Freud, volume XIX.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Editora Zahar. Rio de Janeiro 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. S.l: Sabotagem, 2004. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Cândido A. da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson, 2009, Cap. 4, p. 21-7.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

HORCADES, Carlos. **A evolução da escrita**: história ilustrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2007.

KOZINETS, Robert V. **Netnography: doing ethnographic research online**. London: Sage, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da Ead**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. Mensuração e escalas: técnicas de escalas não-comparativas. In: _____. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. Cap. 9, p. 262-87.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

MEDEIROS, Júlio Cesar de Oliveira. **Princípios de telecomunicações**: teoria e prática. São Paulo: Érica, 2004.

MENEGUETTI, Antônio. **Campo semântico**. 3. Ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editrice, 2005.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria A. (orgs.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011, p. 45-86.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NIKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EAD. In : LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson, 2009, Cap. 5, p. 28-33.

NORA, Pierre (org). **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson, 2009, Cap. 1, p. 2-8.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PINHEIRO, R. M. et al. **Comportamento do consumidor e pesquisa de mercado**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. **Educação a distância nas Instituições de Educação Superior**: análise de tendências para a educação superior no Brasil. Curitiba, PR: UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-03.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2013.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria A (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: _____; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria A. (orgs.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011, p. 13-44.

_____; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria (orgs.). A. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: UnB, 1994.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE OBSERVAÇÃO EXTENSIVA DOS GRADUANDOS EM EAD

Edit this form

05/08/2015 UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

Prezado(a) aluno(a) de EAD:

O presente questionário faz parte da Pesquisa de Doutorado intitulada "UNIVERSITÁRIOS A DISTÂNCIA: um estudo sobre as relações constitutivas de identidades no espaço social da Educação Superior a Distância no Brasil", aprovada pela Universidade Federal do Ceará em janeiro de 2014, com o objetivo de conhecer suas experiências, suas motivações, suas características, suas expectativas e suas avaliações sobre o ensino a distância. As informações deste questionário serão absolutamente sigilosas, não sendo obrigatória a identificação dos entrevistados.

1. Ao se falar em Educação a Distância, cite três palavras que venham à sua mente:

2. Cite três características que uma pessoa precisa ter para ser estudante de EAD:

3. Os primeiros cursos em EAD foram por correspondência; depois, por rádio e televisão e, atualmente, pela Internet. Considerando a CREDIBILIDADE destas modalidades, ou seja, sua seriedade ao capacitar ou educar, avalie cada uma, atribuindo uma nota, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais alto:

	1	2	3	4	5	Não sei
Por correspondência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Você já fez algum curso por...

	sim	não
Correspondência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual?

https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxAraEhRipucCNDlobm7upmXyY/viewform 1/8

05/08/2015 UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

5. Esta é sua primeira experiência em curso online? (Mais de uma opção pode ser marcada).

Sim, esta é minha primeira experiência

Não, pois já fiz ou comecei outra graduação por EAD online.

Não, pois já fiz ou comecei uma pós-graduação por EAD online.

Não, pois já fiz treinamentos online onde trabalho/trabalhei.

Não, pois já fiz cursos livres na Internet.

Other:

6. Como você ficou sabendo da EAD online?

Eu já era aluno desta universidade.

Indicação de amigo(a) ou familiar.

Por outdoor.

Convênio desta universidade com a empresa ou a instituição onde trabalho.

Por comerciais na TV.

Através da internet.

Other:

7. Você indicaria a EAD?

Sim

Não

8. Você já indicou a EAD?

Sim

Não

9. Você tem interesse em fazer outros cursos de EAD?

Sim

Não

10. A seguir há um quadro com motivos geralmente apontados para se escolher uma graduação em EAD online. Marque o grau de importância que cada um destes motivos representa para você no momento de escolher a EAD:

	Nenhuma importância	Pouca importância	Muita importância
Para melhorar meu currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posso estudar a qualquer hora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posso estudar em qualquer lugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxAraEhRipucCNDlobm7upmXyY/viewform> 2/8

05/08/2015 UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

Posso conciliar com o trabalho ou com as atividades familiares/domésticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque o investimento é menor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque tenho facilidade com tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual?

11. Você vem ao polo da universidade:

	Nunca	Sempre que posso
Para assistir palestras ou participar de eventos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para estudar na biblioteca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para atendimento com o tutor-presencial ou com o coordenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Venho ao polo somente para fazer provas

12. Com que frequência você vem ao polo da universidade?

Diariamente
 Semanalmente
 Quinzenalmente
 Mensalmente
 Venho somente para fazer provas

13. Para você, ter "contatos físicos" (momentos presenciais) com seus professores é/seria:

Totalmente desnecessário
 Indiferente
 Importante
 Muito importante
 Extremamente necessário

14. Para você, ter "contatos físicos" com seus colegas de curso é/seria:

<https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxArAeHRipucCNDlobm7upmXyY/viewform>

3/8

05/08/2015 UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

Totalmente desnecessário
 Indiferente
 Importante
 Muito importante
 Extremamente necessário

15. A comunidade acadêmica é composta por alunos, professores e funcionários. Como você se sente em relação à comunidade desta universidade:

Não me sinto parte da comunidade
 Me sinto pouco integrado à comunidade
 Me sinto parte da comunidade
 Me sinto muito integrado à comunidade
 Me sinto extremamente integrado à comunidade

16. No seu entendimento, esta universidade:

Me trata com menos importância que os alunos presenciais.
 Me trata igual aos alunos presenciais.
 Me trata com mais importância que os alunos presenciais.
 Não sei.

17. Considerando a qualidade de acesso interativo com o TUTOR, assinale uma nota de 1 a 5 para cada ferramenta de comunicação, sendo 1 a menor e 5 a maior:

	1	2	3	4	5
Fórum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Central de mensagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. De modo geral os tutores incentivam... (considere 1 para nenhum incentivo e 5 para muito incentivo):

	1	2	3	4	5
A participação nos fóruns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A interação com os outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estudo das "apostilas"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O acesso à biblioteca virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação em chats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pesquisa de textos ou vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxAraEhRipucCNDIobm7upmXyY/viewform> 4/8

05/08/2015 UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

na Internet

19. Como você faz uso das ferramentas da webaula?

	às vezes uso	sempre uso	conheço, mas não uso	não conheço
Detalhes da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fóruns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Central de mensagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula teletransmitida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Atribua um grau de dificuldade na utilização das ferramentas da webaula, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais alto:

1

2

3

4

5

21. Quais ferramentas da webaula você tem DIFICULDADE de usar? (Mais de uma opção pode ser marcada).

Detalhes da disciplina

Biblioteca da disciplina

Fórum

Central de mensagem

Chat

Aula teletransmitida

Conteúdo online

Simulado

Tenho dificuldade em todas.

22. Você pensa em mudar da modalidade de EAD online para a modalidade PRESENCIAL?

Sim

Não

<https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxAraEhRipucCNDlobm7upmXyY/viewform> 5/8

05/08/2015

UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

23. Você pensa em mudar da modalidade de EAD online para a modalidade SEMIPRESENCIAL (parte online e parte presencial)?

- Sim
 Não

24. No seu entendimento, o mercado de trabalho:

- Trata o profissional formado pela EAD online como menos capacitado que outro formado pela modalidade presencial.
 Trata o profissional formado pela EAD online como tão capacitado quanto qualquer outro profissional.
 Trata o profissional formado pela EAD online como mais capacitado que outro formado pela modalidade presencial.

25. Você teme perder alguma oportunidade de trabalho ao informar que seu curso é em EAD?

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ENTREVISTADO

26. Curso online:

27. De quais redes sociais você participa?

- facebook
 twiter
 whatsapp
 linkedIn
 Other:

28. Gênero:

- Masculino
 Feminino
 Transgênero
 Other:

29. Faixa etária:

- 18 a 20 anos
 21 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos

<https://docs.google.com/forms/d/186ZCCgivenAEWebpZYxArEhRipucCNDlobm7upmXyY/viewform>

6/8

05/08/2015

UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- Acima de 56 anos

30. Em qual das categorias abaixo, com relação ao mercado de trabalho, você está inserido?

- Empregado em empresa privada
- Funcionário público
- Estagiário
- Aposentado ou pensionista
- Profissional autônomo/liberal
- Estudante
- Empresário
- Other:

31. Escolaridade (considerar a já concluída):

- Nível Médio
- Graduado(a)
- Especialista
- Mestre
- Doutor(a)

32. Renda familiar:

- Um salário mínimo
- Até três salários mínimos
- De quatro a dez salários mínimos
- Acima de dez salários mínimos

Agradecemos sua participação na pesquisa.

Pesquisador: Ms. Carlos Alberto dos Santos Bezerra Orientadora: Dra. Danyelle Nilin Gonçalves. Para obter outras informações sobre a pesquisa, envie e-mail para: albertobez@gmail.com. Caso você se disponha a participar de outro momento da pesquisa sobre EAD, com uma entrevista pessoal, deixe-nos seus contatos:


Espaço destinado a alguma observação ou depoimento:<https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxArAeHripucCNDlobm7upmXyY/viewform>

7/8

05/08/2015 UNIVERSITÁRIO A DISTÂNCIA

Never submit passwords through Google Forms.

100%: You made it.

Powered by  This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

<https://docs.google.com/forms/d/186ZCGivenvAEWebpZYxAraEhRipucCNDlobm7upmXyY/viewform> 8/8

ANEXO A - REFLEXÕES SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BLOG DO PRESIDENTE [DA ESTÁCIO]

Reflexões sobre o Futuro da Educação Superior

Por [Rogério Melzi](#) em Fevereiro 11, 2016

Pessoal,

Hoje publico um texto que recebi há poucos dias, e que chamou muito a minha atenção. O autor, Prof. Fábio Reis, é Diretor da UNISAL, e me autorizou a compartilhar o texto com vocês. Ele foi muito feliz na abordagem, ao reunir algumas das tendências mais fortes no segmento da Educação Superior (ou da Educação, de um modo geral). Os grifos são meus, para chamar a atenção para alguns tópicos que julgo ser de maior interesse nosso.

Gostaria muito que vocês lessem o texto com atenção, refletissem, e então publicassem as suas opiniões. Em particular, gostaria que vocês procurassem identificar se aqui na Estácio estamos executando projetos e atividades que nos levam nas direções sugeridas pelo autor e, caso sim, que identificassem esses projetos e atividades. Minha ideia é publicar posteriormente um texto meu, comentando o artigo original e também tentando organizar os pensamentos e reflexões que vierem nos comentários do Blog, para que possamos ampliar o nosso conhecimento sobre a Estácio.

Em tempo, e a título de reflexão, eu tenho uma visão muito parecida com a do texto.... Acredito que em futuro não muito distante teremos na Educação algo similar ao Uber ou a Netflix.... De modo que precisamos escolher se queremos ser os taxistas e as TVs tradicionais, ou se queremos ser aqueles que, como diz a Lindália (Diretora de Inovação), plagiando Peter Drucker, “se preocupam mais em criar o futuro do que em prevê- lo”.

Boa leitura... e, para não perder o hábito, VAMOS ESTÁCIO!!!!

MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: QUEM VIVER, VERÁ.

As organizações erram quando não percebem que há mudanças significativas nos ambientes em que atuam. A História nos ensina que as organizações que mais rápido se adaptam às novas realidades econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e de concorrência obtiveram sucesso.

As instituições de ensino superior (IES) são organizações acadêmicas que, ao longo do tempo, demonstram resistências às mudanças, em função da fragilidade das lideranças, da postura conservadora perante as novas realidades, do corporativismo acadêmico e da permanência de concepções de “universidade” elaboradas no século XIX e início do XX. É que preciso repensar essa concepção e atualizá-la, em função da dinâmica do século XXI.

Há anos leio, visito IES no Brasil e em diversos lugares no mundo e converso com pessoas que se dedicam a pesquisar o ensino superior. Fui instigado a escrever esse texto, após algumas leituras interessantes. Eu gostaria de sugerir a leitura de livros de diferentes autores (inclusive de correntes de pensamento divergentes). Recomendo a leitura de “Universidade em ruínas na república dos professores”, organizado por Héliogio Trindade; “Dinossauros, gazelas e tigres”, organizado por Victor Meyer e J. Patrick; “A aventura na universidade”, de Cristovam Buarque, “A universidade inovadora: mudando o

DNA do ensino superior de fora para dentro”, de Clayton Christensen e Henry Eyring; “Ensino híbrido”, organizado Lilian

Bacich, Adolfo Neto e Fernando Trevisani; “Los nuevos modelos universitários en América Latina”, de Claudio Rama,

“Guiar el Mercado”; organizado por José Joaquin Brunner, “Sustaining change in Universities”, de Burton Clark; “Change.edu, rebooting for the new talent economy” de Andrew S. Rosen; “The end of college: creating the future of learning and the university of everywhere”, de Kevin Carey e “Organizações sustentáveis na educação superior”, organizado por Fábio Reis. São livros que discutem as mudanças e as novas dinâmicas no ensino superior e apresentam cases de IES que realizaram mudanças significativas.

Farei comentários sobre alguns artigos dos últimos três livros indicados. Maurício Garcia escreveu um capítulo no livro sobre organizações sustentáveis, lançado em setembro de 2015. O

título é “Estamos na terceira onda do ensino superior?” Garcia fez algumas afirmações em que ele previa que “o grande ativo das instituições no futuro não será seu material didático, nem seu corpo docente. Será sua capacidade de ter uma comunidade virtual engajada” (...) “o que os grandes providers de conteúdo virtual do mercado vão fazer? Hoje, quando discutimos educação, falamos sobre instituições de ensino superior. Mas... e quem não é uma instituição? O que pode significar se o Google quiser entrar no mercado de educação? Ou a Apple? Ou a Amazon? Ou seja, se, em vez de serem providers, eles quiserem ser players? ”

Ao abrir o meu e-mail, no último final de semana de janeiro de 2016, deparei-me com uma mensagem (enviada para algumas pessoas) de Maurício Garcia com o título “How Amazon could destroy college as we know it?” (<http://www.vox.com/2016/1/27/10835038/amazon-higher-education>). Garcia enviou um link com um artigo publicado por Alexander Holt, em que o fundador e CEO da Amazon, Jeffrey Bezos prevê que “the future of Amazon University is Strong as we continue to become the first truly global university. As our alumni network and reputation with customers and employers grow, we predict increasing demand for our services. We are excited about the future of a more educated, less indebted citizenry”. Bezos projeta uma Universidade global que tenha como princípios acesso, qualidade, baixo custo e tecnologia.

A capacidade de inovação e de soluções tecnológica de empresas como Amazon, Apple e Google é muito superior a das nossas IES. Garcia termina o capítulo afirmando que “tudo indica que ainda teremos grandes mudanças pela frente, mas é difícil prever” (set/2015). O e-mail (jan./2016) termina com a seguinte frase “quem viver, verá”. Caro leitor, o que você pensa sobre as questões colocadas por Garcia? Quais seriam as estratégias diante dessa nova realidade? Hoje, estamos preocupados com financiamento, com a concorrência e com a atuação dos grandes grupos educacionais. Caro leitor, além de todas essas preocupações, você já projetou a sua IES para 2020 e já começou o desenho para 2030?

Eu ganhei o livro “Change.edu”, de Antonio Carbonari. Quem atua no ensino superior sabe que ele é um dos empreendedores do setor. Carbonari fez a seguinte afirmação, quando me entregou o livro: “Fábio, sei que você estuda tendências educacionais, aqui está um livro sobre o futuro do ensino superior”. No último capítulo, “The learning playbook: 2036 and coming twenty-five years of change in higher education”, Andrew Rosen aponta sete tendências: 1) os sistemas educacionais serão mais Mobile e os avanços tecnológicos vão permitir que as diversas formas

de ensino online tornem-se superiores ao do ensino unicamente face to face, em número de matriculados e em qualidade. Os nichos face to face vão permanecer; 2) o ensino será mais desagregado ou fragmentado, pois os estudantes vão querer vivenciar diversas experiências de aprendizado, via cursos abertos e cursos específicos, por exemplo. Os estudantes vão optar por escolas flexíveis em seu modelo curricular; 3) o ensino será mais personalizado, pois os estudantes vão fazer opções de trajetória, na formação escolar. Eles irão para a escola e terão a oportunidade de construir a sua carreira de graduação, a partir de diferentes possibilidades temáticas. O professor será um coach, um mentor que orienta o aprendizado, uma pessoa que ajudará os estudantes a elaborarem seus projetos e seus objetivos de aprendizado; 4) haverá um foco maior na avaliação da aprendizagem. Haverá mais preocupação com o engajamento dos estudantes, com a eficiência do aprendizado e com as estratégias que possibilitam os estudantes aprenderem. O crucial será tornar o aprendizado algo significativo; 5) a educação será mais acessível, o que permitirá pessoas de diferentes culturas e lugares do mundo terem acesso a ofertas educacionais com custo menor e com qualidade reconhecida pelos agentes reguladores e pela sociedade; 6) o ensino será mais global, em função do avanço do ensino virtual, das redes de cooperação, das facilidades de deslocamento das pessoas e da própria presença de novos players nos sistemas educacionais; 7) o ensino será mais agradável e interessante, o que favorecerá o engajamento dos estudantes. Dispositivos eletrônicos, diversidade de aplicativos, games, aprendizagem ativa em ambientes virtuais, entre outros processos facilitados pela tecnologia tornarão a educação menos burocrática, repetitiva e desmotivadora.

Em “The end of College”, Kevin Carey, ao escrever sobre a universidade de qualquer lugar, acredita que o ensino superior move rapidamente para o modelo híbrido, em que os estudantes não deixarão de ir para as IES em alguns dias durante a semana ou mês. Os recursos educacionais estarão disponíveis em ambientes virtuais, de forma ampla. Carey acredita que as IES vão manter links de cooperação para viabilizar a troca de recursos acadêmicos que colaboram com o aprendizado dos estudantes. A ideia de admissão será anacrônica, pois o ensino superior será aberto e acessível. As IES estarão abertas para qualquer pessoa, de qualquer lugar. Ele cita os exemplos de MIT e Harvard, que disponibilizam cursos e recursos educacionais gratuitamente.

Kevin acredita que as IES vão oferecer diversos tipos de cursos de formação e em função da flexibilidade e da mudança do conceito de currículo, os estudantes poderão compor sua formação de graduação, em diferentes instituições. Os ambientes de aprendizagem serão sofisticados e personalizados, portanto, as informações sobre a vida acadêmica do estudante, sobre suas

dificuldades de aprendizado e sobre suas experiências pedagógicas na instituição serão acompanhadas por plataformas de aprendizagem com alta capacidade de gerar informações sobre a vida acadêmica dos estudantes.

As pessoas tendem a manterem- se matriculadas em uma ou mais instituição ao longo da vida, pois haverá uma percepção de que será necessário aprender a aprender continuamente. As IES deverão tornarem- se especialistas em relações entre as pessoas e terão que facilitar e instigar o relacionamento das pessoas. A diversidade terá que ser respeitada.

Os ambientes de aprendizagem vão mudar de forma significativa. A “Universidade de qualquer lugar” terá centros de ensino e aprendizagem interdisciplinar, em que as pessoas vão engajar-se em projetos significativos e criar redes de cooperação e aprendizado coletivo. Nesse contexto, o papel do professor irá mudar radicalmente, da mesma forma, a tecnologia vai impactar de forma significativa a forma como nós conhecemos o ensino superior hoje.

Caro leitor, procurei juntar todas as reflexões propostas pelos autores dos livros que apresentei e fiz um breve panorama. Eu não tenho dúvida de que haverá mudanças significativas no ambiente do ensino superior, que vão além da aprendizagem e das metodologias ativas.

As IES que não conseguirem perceber as novas realidades tornar- se- ão obsoletas e perderão sua competitividade. Cabe aos líderes institucionais serem os agentes da mudança organizacional, para que a IES possa realizar as transformações que a tornem contemporânea e alinhada com as dinâmicas do século XXI, sem cair na armadilha dos modismos e da perda de sua identidade e de seu papel social. Ele apresenta de forma transparente as perspectivas institucionais.

Os bons líderes de IES possuem a capacidade de se manterem atentos aos resultados financeiros e acadêmicos do presente sem deixarem de estar sintonizados com o que há de relevante no ensino superior. Nós, líderes e estudiosos do ensino superior, precisamos estar atentos ao que está por vir. Se as previsões de mudanças citadas acima se concretizarem, teremos um ambiente de ensino superior bem diferente do que temos hoje. Como escreveu Garcia, “quem viver, verá”. PS: Maurício Garcia é Vice- Presidente Acadêmico da DeVry Brasil e uma pessoa engajada no debate sobre a dinâmica do ensino superior do Brasil.

[Grifos do original - Disponível em: <http://www.blogdopresidente.estacio.intranet.br/?p=1906>.

Acesso em 17 mai. 2016.]