



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Mill, Daniel

Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a
propósito da flexibilidade educacional

Educação & Sociedade, vol. 36, núm. 131, abril-junio, 2015, pp. 407-426

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

GESTÃO ESTRATÉGICA DE SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL: A PROPÓSITO DA FLEXIBILIDADE EDUCACIONAL

DANIEL MILL*

RESUMO: O texto apresenta reflexões sobre os princípios da flexibilidade educacional e sua repercussão na qualidade de propostas de ensino-aprendizagem da Educação a Distância (EaD). No trabalho, o Grupo Horizonte analisa o *espaço*, o *tempo* e a *organização curricular* como elementos fundantes da flexibilidade. Sendo qualiquantitativa, a pesquisa usou entrevistas semiestruturadas e questionários virtuais na coleta de dados. Estruturou-se uma matriz comparativa das experiências de EaD portuguesas e brasileiras para buscar estratégias de flexibilidade pedagógica bem-sucedidas em modelos lusos que enriquecessem a EaD brasileira. Observamos que experiências de EaD portuguesas e brasileiras ainda buscam maior maleabilidade pedagógica. Anseiam por mais conhecimentos sobre a flexibilidade pedagógica: *onde* (espaço), *quando* (tempo) e *como* (organização curricular) ocorre o ensino-aprendizagem na cibercultura.

Palavras-chave: Flexibilidade educacional; Espaço; Tempo; Currículo; Tecnologias digitais.

STRATEGIC MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION SYSTEMS IN BRAZIL AND PORTUGAL: ABOUT THE EDUCATIONAL FLEXIBILITY

ABSTRACT: This paper presents reflections on the principles of educational flexibility and their impact on the quality of teaching-learning proposals for Distance Education (DE). In this research, the Horizon Group (*Grupo Horizonte* – Research and Study Group on Innovation in Education, Technologies and Languages) *analyzes the space, time and curriculum organization*, conceived as the founding elements of flexibility. Being qualiquantitative, the research adopted semi-structured interviews and virtual questionnaires to collect data. A comparative matrix was structured to analyze DE experiences in Brazil and Portugal in order to identify successful flexibility strategies in Portugal that could

* Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, SP, Brasil. E-mail de contato: mill.ufscar@gmail.com.

enrich Brazilian DE. We observed that the Portuguese and Brazilian DE experiences are still seeking greater malleability in the pedagogical model and both are searching for more knowledge on pedagogical flexibility: *where* (space), *when* (time) and *how* (curricular organization) teaching and learning takes place in cyberspace.

Keywords: Educational flexibility; Space; Time; Curriculum; Digital technologies.

**GESTION STRATÉGIQUE DE SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT
À DISTANCE AU BRÉSIL ET AU PORTUGAL:
SUR LA FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE**

RÉSUMÉ: Cet article présente une réflexion sur les principes de la flexibilité pédagogique et son impact sur la qualité de l'enseignement à distance (EaD). Dans ce travail, le Groupe Horizon analyse *l'espace*, *le temps* et *l'organisation curriculaire* comme des éléments fondamentaux de la flexibilité. Pour être quali-quantitative, la recherche a adopté des entretiens semi-structurés et des questionnaires pour recueillir des données. Une matrice a été créée pour comparer les expériences portugaises et brésiliennes d'enseignement à distance. Cette analyse a identifié des stratégies efficaces de flexibilité dans les modèles pédagogiques portugais qui enrichissent les expériences brésiliennes. Nous avons observé que les expériences portugaises et brésiliennes sont toujours à la recherche d'une plus grande souplesse dans le modèle pédagogique. Ils cherchent une meilleure connaissance sur la flexibilité pédagogique: *où* (espace), *quand* (temps) et *comment* (organisation curriculaire) l'enseignement et l'apprentissage se déroulent dans la cyberspace.

Mots-clés: Flexibilité pédagogique; L'espace; Le temps; L'organisation curriculaire; Les technologies numériques.

1. Considerações iniciais

Espaço, tempo e organização curricular são categorias centrais para pensar e fazer educação. Extremamente complexos de modo particular e, em conjunto, esses três elementos são pilares essenciais de praticamente todos os modelos pedagógicos. Ao elaborar uma proposta de curso, por exemplo, há sempre a preocupação com uma configuração de tempos, espaços e matriz curricular mais adequada ao atendimento das condições de cada estudante. Em outras palavras, a temática *flexibilidade* está sempre em foco quando estruturamos um projeto de curso, mas nem sempre recebe a devida atenção na concepção pedagógica. Como já indicamos em outros estudos, são escassos os estudos e

pesquisas sobre a flexibilidade pedagógica. Nesse sentido, propomos neste texto analisar possíveis formas de flexibilização dos espaços e tempos educacionais e da organização curricular, adotadas nos modelos de EaD portugueses e brasileiros. O texto apresenta resultados de uma investigação que buscou, direta ou indiretamente, levantar estratégias para melhor atendimento às condições de horário e lugar de estudos dos alunos¹.

A flexibilização pedagógica exerce papel preponderante na democratização do conhecimento, no respeito às diferenças de condições de vida do educando, na equidade da formação, na personalização da formação, na adaptação da formação ao contexto de vida do estudante e, por conseguinte, na otimização dos recursos públicos dedicados à educação. Além disso, consideramos que a modalidade de EaD pode ser configurada com espaço-tempo e currículo mais flexíveis, de modo a atender mais adequadamente às condições de vida dos alunos, seja em termos de organização dos horários e lugares de estudo ou da articulação desses com o trabalho e a convivência social (amigos, família etc.). Sendo a flexibilidade educacional essencial para configurar melhores propostas de formação, este artigo representa uma contribuição para um adequado entendimento da temática e para a proposição de formas de EaD mais ricas e flexíveis. Todavia, não temos qualquer pretensão de esgotar a temática neste texto.

Figura 1

Proposta de elementos para problematização/reflexões
sobre a flexibilização pedagógica



Para fazer esta reflexão sobre a flexibilidade pedagógica, analisaremos o tema com base no diagrama de elementos da Figura 1. Começando pela definição de flexibilidade, passando pela motivação do estudo e tipificação/caracterização da temática e, ao final, indicação de formas e ações que norteiam algumas estratégias de flexibilização espacotemporal e curricular.

2. Contextualizando a discussão: a educação virtual como flexibilização dos espaços, tempos e currículo na atualidade

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) afetaram quase todas as áreas do conhecimento e reorganizaram praticamente todos os espaços e tempos de convivência ou exploração humana. Como afirmou Harvey (2009), no alicerce dessas transformações está o redimensionamento dos espaços e tempos tradicionalmente estabelecidos em períodos anteriores à cibercultura. (LEVY, 1999) Essas tecnologias digitais criaram condições favoráveis para experiências diferenciadas e novas noções em relação ao *lugar/espaço* e ao *horário/momento/tempo* de socialização, com implicações plurais, de natureza cultural, social, política, ambiental, geográfica, artística, trabalhista etc.

Do mesmo modo, a educação tem passado por transformações decorrentes do atual estágio de desenvolvimento tecnológico. Quando traçam as bases para a compreensão dos lugares e momentos em geral, Elias (1998) e Frago e Escolano (2001) contribuem também para o entendimento dessa influência das TDIC sobre o ensino-aprendizagem. A sala de aula pode ser entendida apenas como um lugar percebido, construído socialmente e simbolicamente. Espaços com significados e representações de espaços, pois a percepção é um processo cultural. (FRAGO; ESCOLANO, 2001) A noção de tempo e a relação que os homens estabelecem com ele variam de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontram os grupos humanos. (ELIAS, 1998) Ou seja, a experiência do tempo não é necessariamente a mesma para todos os grupos humanos. Essas bases espacotemporais sugerem uma interpretação não apenas da disposição material dos espaços, como também de sua dimensão simbólica – o valor didático do símbolo constitui um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço e do tempo.

Nesse sentido, infere-se que os espaços e tempos de ensino-aprendizagem da educação virtual são apenas uma configuração distinta dos ambientes de aprendizagem tradicionais. Reconfigurados de forma distinta da educação presencial, os novos espaços e tempos adéquam-se às novas necessidades e, ou, ao estágio de desenvolvimento tecnológico. Ou seja, as TDIC promovem a “compressão” espacotemporal e a “necessidade” de maior flexibilidade nos espaços e tempos sociais, instalando uma cultura “do acesso” e “do aqui-agora”, que tem suas bases na flexibilidade ou fluidez dos espaço-tempos da cibercultura. O desejo de novos horários e locais de convivência familiar/social, trabalho, lazer, estudos e demais responsabilidades leva os sujeitos a valorizarem os redimensionamentos promovidos pelas TDIC.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação permite cada vez mais o rompimento de limitações temporais e espaciais. Muitos são aqueles que, graças a esta flexibilidade de

nossa relação com o tempo e com o espaço, sonham com uma sociedade organizada com uma nova distribuição dos horários de trabalho, deixando a parte bela da vida ao lazer e à família. (ROSSEL *et al.*, 1998, p.267)

No campo educacional, de alguma forma, essa valorização (demasiada, por sinal) do rompimento das barreiras espaço-temporais favorece, por exemplo, a recente expansão e valorização da EaD. As novas configurações dos modelos de EaD (ensino a distância, aprendizagem aberta, educação virtual, educação *on-line*, *b-learning*, *e-learning*, *m-learning*, *u-learning* etc.)² são formas distintas de organização dos tempos, espaços e matriz curricular. Por princípio, a modalidade de EaD busca flexibilizar o modelo tradicional de ensino-aprendizagem para democratizar o conhecimento, por meio de novas possibilidades de formação. As TDIC potencializaram as formas de efetivar esse objetivo, implícito inclusive na definição de Educação a Distância, como veremos adiante.

A flexibilização da formação (curricular, em particular) tem sido motivada pela necessidade de adequar o processo educacional às dinâmicas do conhecimento, da ciência e da prática profissional. Todavia, na educação presencial isso sempre foi (e continua sendo) um imenso desafio para gestores e educadores, pois essa flexibilidade pressupõe liberdade e mobilidade estudantil em termos de espaço, tempo e organização curricular. Essa maleabilidade não é facilmente implementável com as possibilidades espaço-temporais ou curriculares da educação tradicional. Pelo uso intensivo das tecnologias digitais, a flexibilidade educacional tem se mostrado mais tangível, o que torna a educação virtual um tipo de EaD mais promissor em termos de flexibilidade e adaptação às condições de vida do estudante. Nesse sentido, este texto analisa a flexibilidade no contexto da EaD, com foco na virtualização dos processos de ensino-aprendizagem pelas TDIC.

3. Concepção de flexibilidade educacional: breve caracterização e definição

Como tratar da *flexibilidade* no âmbito educacional? É igualmente possível tratar de flexibilidade na educação ou em outras áreas do conhecimento? Qual a importância /necessidade/vantagens da flexibilidade pedagógica, entendida aqui como maleabilidade temporal, espacial e curricular?

De partida, a própria definição de Educação a Distância considera essas questões espaço-temporais. Apesar do equívoco ao considerar *educação* e *aprendizagem* como sinônimos, a definição de Moore e Kearskey (2008) elucida bem a relação direta entre a EaD e o esforço para romper com os espaços/lugares e tempos/horários tradicionais.

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.2)

Observa-se que o uso intensivo de tecnologias digitais e a separação física (espaçotemporal) entre aluno e professor são prerrogativas básicas da EaD.

No texto *Flexible education*, Tubella *et al.* (2011) concluem que a flexibilidade é uma característica muito valorizada pelos estudantes mais jovens, que fomentam também a criação de formas alternativas ou diferenciadas de aprendizagem e compartilhamento do conhecimento. O anseio por ambientes de aprendizagem com arquiteturas mais flexíveis, permeados por maiores possibilidades de colaboração e participação efetiva, leva os jovens estudantes a incorporarem tecnologias digitais no seu planejamento e organização dos estudos. Imersas num contexto cibercultural, caracterizado como um mundo em rede em que todos e tudo estão conectados, as novas gerações valorizam mais o conhecimento acumulado, criado e compartilhado do que aqueles conhecimentos possuídos e gerenciados como instrumento de poder e diferenciação. (TUBELLA *et al.*, 2011, p.10) Veremos adiante que a flexibilidade, em suas diferentes formas, tem papel de destaque nesse anseio por formação mais colaborativa e personalizada.

Assim, o ponto de partida dessa discussão parece estar no esclarecimento da noção de flexibilidade que está sendo adotada neste texto: o que é flexibilidade? Sobre que tipo de flexibilidade este texto traz reflexões? Sabe-se que existem diversas noções de flexibilidade e que, mesmo no âmbito educacional, ela pode tomar diversas facetas. Como primeiro passo, trataremos neste texto de uma perspectiva particular, como se segue.

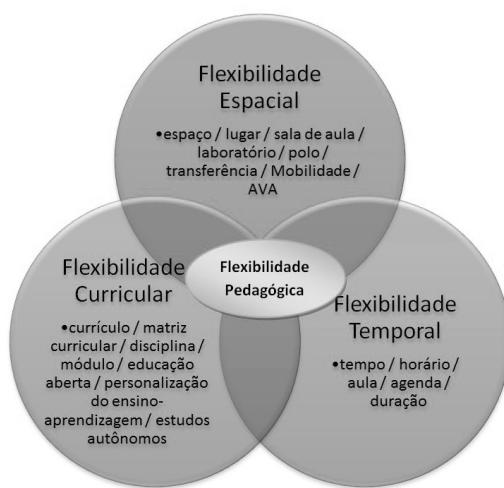
De modo mais amplo, a definição de flexibilidade não guarda segredos. Há pouco a elucidar, pois é um termo comum, simples e já dicionarizado há bastante tempo. Entre os significados do termo, o dicionário Houaiss (2001) indica que **flexibilidade** é a qualidade daquilo que é flexível – que, por sua vez, significa aquilo que se dobra ou verga facilmente sem se quebrar, que se acomoda suavemente ou sem resistência. O termo vem do latim *flexibilis* (dobrável), derivado de *flexere* (dobrar). Assim, flexibilidade educacional pode ser entendida pelas possibilidades de (re)organização da educação, em função de diversos interesses ou necessidades. A capacidade de adaptação da proposta de formação aos perfis e interesses dos estudantes é, portanto, o centro da noção de flexibilidade educacional que está sob nosso olhar neste texto.

Existem algumas formas mais antigas de tornar uma proposta pedagógica mais flexibilizada, tais como a organização curricular através de módulos ou a descentralização dos espaços pela parceria com polos. Independente das for-

mas possíveis, neste texto interessa o tipo particular de flexibilidade educacional marcado pela maleabilidade espaço-temporal e curricular. Em especial, queremos discutir as possibilidades dessa *flexibilidade no âmbito da EaD*, que, embora possua uma estrutura semelhante à da educação presencial, possibilita formas de organização pedagógica mais dinâmicas e maleáveis do que a educação tradicional. Aliás, pode-se dizer que a principal diferença entre as duas modalidades centra-se nessa maior ou menor flexibilidade dos lugares, horários e formas de estudos. Enfim, a flexibilidade educacional pode ser entendida em três perspectivas complementares e essenciais: foco nos espaços, nos tempos e na organização curricular (Figura 2).

Figura 2

Perspectivas de análise da flexibilidade na educação:
espaços, tempos e organização curricular.



Quando tratamos da flexibilidade espacial na educação, estamos interessados, entre outros elementos, nas possibilidades de mobilidade geográfica, limitações físicas e de deslocamento dos estudantes, organização de ambientes pedagógicos (laboratórios, bibliotecas ou salas de aula, por exemplo). As noções de lugar de ensino-aprendizagem são colocadas em jogo quando consideramos o **como** e o **porquê** flexibilizar os espaços escolares ou acadêmicos da educação presencial, historicamente constituídos. Como afirmou Mill (2012), a educação está relacionada com tempos e espaços numa firme amalgama e a história da educação nos indica que:

[...] as melhores estratégias de ensino-aprendizagem buscaram organizar o **tempo** em blocos diários, semanais, mensais ou

anuais, em fases da vida (infância, juventude, adultos etc.), em etapas ou níveis de conhecimento (fundamental, médio, superior etc.) e o **espaço** em prédios e outras construções (como escolas, universidades etc.), distribuídos em salas de aula, biblioteca, laboratórios e outros ordenamentos espaciais. (MILL, 2012, p. 106)

Pensar na flexibilidade dos tempos educacionais implica considerar horários e momentos de convivência/relações entre educadores-educandos-educandos-conteúdos-conteúdos-educadores, nas possibilidades de personalização dos estudos, na (as)sincronicidade dos estudos, nos aspectos logísticos e fluxos de materiais e pessoas, na organização temporal dos ambientes pedagógicos (aulas, intervalos, horários de disciplinas, atividades físicas, semestralidade, séries, por exemplo). As noções de momentos de ensino-aprendizagem são colocadas em jogo quando consideramos o **quando** e o **porquê** flexibilizar os tempos escolares ou acadêmicos da educação presencial, historicamente constituídos.

Por fim, a noção de flexibilidade educacional abarca também formas de organização curricular plurais, que tem recebido atenção em discussões sobre ensino superior. Por exemplo, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD, 2003) apresentou, há 10 anos, um documento sobre concepções e implementação da flexibilidade curricular.

O entendimento tomado no documento é que a flexibilização curricular é algo que se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em especial, no ensino superior. (FORGRAD, 2003)

Assim, uma matriz curricular pode ser organizada de modo mais rígido ou mais maleável; pode contemplar disciplinas, módulos, unidades de aprendizagem ou outras subdivisões do conhecimento para fins didáticos. Pensar a flexibilidade educacional exige, portanto, refletir sobre a flexibilidade curricular, que pode ser entendida como uma forma de organização do conhecimento, cuja matriz curricular não é rígida. A formação é, portanto, entendida como um percurso com possibilidades alternativas de trajetórias. A flexibilidade curricular busca a promoção de maior liberdade ao estudante e educadores para definição e desenvolvimento das atividades da formação, de modo mais maleável e adequado a sujeitos plurais, imersos em contextos dinâmicos, complexos e em constante transformação.

Vale destacar, ainda, que apesar das discussões já avançadas sobre as diferentes teorias do currículo e dos *senões* indicados quanto a esta ou aquela vertente de análise, estamos entendendo aqui currículo numa perspectiva mais tradicional. No intuito de resumir as grandes categorias de teorias do currículo, Silva (2004) levanta pelo menos três grupos de conceitos empregados pelas teorias: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Os conceitos mais recorrentes apontados pelo autor nas teorias mais tradicionais de currículo são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. (SILVA, 2004, p. 17) Apesar da riqueza e da profundidade de análise que as outras duas categorias de teoria possibilitam, em relação à tradicional, esta nos permite demonstrar didaticamente melhor o objeto de análise deste texto: a flexibilidade educacional.

De todo modo, consideramos impossível analisar aspectos educacionais da cibercultura sem claro entendimento da amplitude e abrangência do currículo. O contexto propiciado pelas tecnologias digitais requer a configuração de uma noção de currículo capaz de atender a sujeitos diferentes e situados em contextos dinâmicos, em constante transformação. Como afirma Silva (2008),

Um currículo, nesse [atual] contexto de transformação, exige novas competências e novas habilidades desenvolvidas em processo contínuo e significativo. Exige administração de processos com flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações e às mudanças permanentes que caracterizam o mundo da sociedade da informação. (SILVA, 2008, p.126)

Para Silva (2008) é no seio da complexidade dos fenômenos sociais que o currículo deve ser desenvolvido e, sabemos, as teorias tradicionais do currículo podem não dar conta da diversidade de fenômenos tangentes ao processo educacional na atualidade. No âmbito da EaD, estas questões põem em pauta a noção de currículo sob análise: não sendo neutras, as tecnologias digitais de informação e comunicação que fazem a mediação dos processos na EaD, influenciam a estruturação do currículo segundo os modos de produção e interação que lhes são inerentes. Nessa situação, as mudanças podem ir além do tempo, do espaço e da organização curricular, pois *forma* e *conteúdo* se inter-relacionam e se transformam mutuamente pela forma como a EaD se organiza em decorrência das TDIC. Enfim, nem a EaD e nem as tecnologias digitais são neutras e isso requer cuidados na análise do currículo. Mesmo assim, apesar de possíveis limitações quanto aos elementos que compõem o currículo, para além da organização curricular em sentido estrito, didaticamente consideramos adequado a adoção da noção tradicional do currículo para refletir sobre flexibilidade na organização pedagógica. Isto é, a maleabilidade curricular de que tratamos nesta discussão refere-se mais aos aspectos contemplados pela teoria tradicional do currículo. É pela flexibilidade

da matriz curricular que uma formação pode ser ou não mais adequada ao perfil e condições de vida dos sujeitos aprendentes, em respeito aos seus ritmos e estilos de aprendizagem e aos seus horários e locais de estudos, trabalho, lazer, convívio familiar e outras responsabilidades particulares.

Por isso, sabendo do papel da organização curricular na maior rigidez ou dinamicidade da formação, consideramos importante lançar luz na capacidade ou limitação da EaD em adotar uma proposta educacional mais flexível, adequada a sujeitos plurais, imersos em contextos dinâmicos, complexos e em constante transformação.

Como veremos, a flexibilidade pedagógica na EaD está diretamente relacionada às potencialidades dessa modalidade atender, de modo diverso e múltiplo, a estudantes situados em lugares distantes dos grandes centros de formação acadêmica e impossibilitados de frequentar as aulas em momentos definidos pela academia. Ou seja, flexibilidade pedagógica representa grandes desafios aos educadores para pensar propostas de ensino-aprendizagem com momentos e lugares mais adequados aos estudantes, que terão maior liberdade para realizar as atividades em termos de quando, como e onde estudar. Na prática, o desafio está na dificuldade de efetivar essa flexibilidade, de modo transversal ao espaço, tempo e currículo, acionando os conceitos acima indicados com base em Silva (2004); quais sejam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Como forma de verificação da efetividade da flexibilidade pedagógica no âmbito da EaD, realizamos uma investigação em experiências brasileiras e portuguesas. A pesquisa teve o propósito de melhor compreender a flexibilidade pedagógica na EaD nas experiências brasileiras a partir de elementos identificados em experiências portuguesas. Assim, caracterizamos os modelos de EaD mais comuns daquele país para, comparativamente, identificar elementos que facilitem a compreensão da flexibilidade pedagógica no ensino-aprendizagem virtual típico das condições brasileiras. Nas próximas seções, apresentamos sinteticamente a investigação, trazendo alguns dados e uma breve análise sobre flexibilidade educacional na EaD.

4. Coisas de cá e de além-mar: conhecendo a flexibilidade em experiências na EaD portuguesas e brasileiras

Observando as várias iniciativas de EaD em Portugal, identificamos três instituições públicas representativas para caracterizar a modalidade naquele país. Neste trabalho, as instituições de ensino analisadas são denominadas como IE1,

IE2 e IE3, sendo as duas primeiras instituições de nível superior e a terceira (IE3) de nível médio. Essas instituições se destacam pelos seguintes motivos:

- a) IE1: única instituição de nível superior, nacionalmente reconhecida por oferecer cursos exclusivamente pela EaD, além de ser a principal instituição de ensino superior de EaD do país (com mais de 25 anos de fundação);
- b) IE2: principal (senão a única) instituição que oferece educação presencial há anos e, mais recentemente, começou a oferecer cursos de graduação pela EaD. Outras instituições tradicionais de ensino superior estão se movimentando para incorporar a EaD como modalidade de formação, mas ainda não ousaram abranger um curso de graduação totalmente a distância. Elas oferecem, por enquanto, uma ou outra disciplina a distância e, quando muito, oferecem cursos de formação rápida (formação continuada ou especialização, por exemplo); e
- c) IE3: única instituição portuguesa reconhecida a oferecer formação em nível médio a distância no país.

Em relação ao Brasil, pela diversidade e pluralidade de experiências em EaD, escolhemos as instituições públicas de ensino superior envolvidas com o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) como representativas da formação pública pela EaD no país. Metodologicamente, essas escolhas se deram pelos seguintes motivos:

- a) o padrão comparativo fica mais fácil pela escolha de instituições públicas de ensino nos dois países;
- b) embora diversas instituições privadas brasileiras tenham significativas experiências de formação pela EaD (e, aqui, respeitamos o grande mérito de algumas delas), as instituições de ensino superior públicas brasileiras que se envolveram com EaD ultimamente (na parceria com o Sistema UAB) têm sido as maiores responsáveis pela substancial expansão e mudança de mentalidade em torno da modalidade EaD no Brasil;
- c) a flexibilidade pedagógica como uma das principais dificuldades dos gestores é mais evidente no âmbito das instituições de ensino superior (IES) públicas, seja pelos custos adicionais, pelo conservadorismo típico dos setores públicos ou pelas dificuldades logísticas do processo.

Desta forma, objetivando análises macroscópicas da EaD brasileira, elegemos as três instituições portuguesas para entendimento da EaD no país lusófono e outras IES brasileiras parceiras do Sistema UAB³. A análise da EaD brasileira foi feita a partir de uma síntese dos aspectos mais recorrentes nas várias experiências; isto é, sistematizamos uma IES padrão com base nas outras.

A coleta de dados em Portugal foi realizada *in loco*, por meio de entrevistas e observação direta. Para coletar dados no Brasil, foi aplicado um questionário⁴ junto aos gestores de EaD das instituições brasileiras e, também, foram realizadas

entrevistas com alguns dos Coordenadores UAB das instituições participantes da pesquisa. Na ocasião eram 88 universidades parceiras do Sistema UAB, sendo que representantes de 46 delas preencheram completamente o formulário e participaram voluntariamente da pesquisa, fornecendo informações sobre os programas de formação pela modalidade de EaD que coordenam em suas respectivas instituições. A pesquisa foi realizada ao longo de 2011.

Tabela 1
Síntese da caracterização da flexibilidade pedagógica
em instituições portuguesas

Portugal		
IE1	IE2	Total
<p>Baixa flexibilidade curricular e pedagógica: matrícula é feita periodicamente em bloco de disciplinas obrigatorias e optativas. A duração mínima e máxima do curso é predeterminada pela instituição. A flexibilidade temporal e espacial é alta, embora tenham limitações como a obrigatoriedade de deslocamento dos estudantes à instituição para realizar atividades presenciais e com a duração do curso. Há dispensa/equivalência de disciplinas, mas ainda não há certificação de competências</p>	<p>Baixa flexibilidade curricular e pedagógica: matrícula é feita periodicamente em bloco de disciplinas de modo quase compulsório. A duração mínima e máxima do curso é predeterminada pela instituição. A flexibilidade temporal e espacial é alta, mas limitada, pois ainda é obrigatório que os estudantes se desloquem à instituição para realizar atividades presenciais e formações complementares (ex: eventuais cursos de férias). Há dispensa/equivalência de disciplinas, mas ainda não há certificação de competências.</p>	<p>Nível de liberdade curricular e pedagógica elevada: estudantes escolhem quantidade e sequência das disciplinas. Há flexibilidade temporal plena: sem restrições de horários ou duração dos estudos. Há boa flexibilidade espacial: sem restrições de lugar de estudos e o deslocamento para atividades presenciais é facilitado pelas negociações. A flexibilidade é trabalhada a partir de um contrato de responsabilização estudantil pela gestão dos próprios estudos. Ainda não há certificação de competências para flexibilizar plenamente a grade curricular, mas os gestores têm essa intenção. Estudante pode sair e voltar quando quiser (sem limites máximos de término do curso).</p>

Fontes: Autoria própria.

Para estruturar reflexões em torno da categoria de análise *flexibilidade pedagógica na EaD*, elaboramos uma caracterização mais geral dos sistemas de EaD públicos brasileiros e portugueses analisados. A partir da síntese da Tabela 1, indicativa dos modelos pedagógicos das três instituições portuguesas, buscamos analisar as condições para maior flexibilidade pedagógica dessas instituições e suas contribuições para entender o fenômeno da flexibilidade na EaD brasileira.

Tabela 2

Síntese da caracterização da (baixa) flexibilidade pedagógica na EaD em condições brasileiras

Brasil
IE4 (Parceiras UAB)
Apesar de ser bastante limitada, observou-se que há alguma flexibilidade espaço-temporal; ou seja, há rompimento do lugar/espaço da sala de aula tradicional e dos horários/tempos de estudo presenciais, mas há ainda a rigidez das atividades presenciais, do modelo central-polos e da duração dos cursos.
Atividades presenciais obrigatórias com horário e lugar predefinido para todos os envolvidos.
Sem flexibilidade pedagógica: matrícula em blocos de disciplinas e estudantes (baixa autonomia do estudante).
Aceita-se equivalências entre disciplinas cursadas em outra instituição ou modalidade, mas ainda não há certificação de competências.
Transferência ou transição entre universidades, cursos ou polos é geralmente limitada, parcial e, às vezes, impossibilitada.
Dependência do especialista da disciplina, exigindo reconfiguração ou reelaboração de materiais didáticos a cada semestre.

Fontes: Autoria própria.

De modo semelhante, a Tabela 2 apresenta uma síntese da flexibilidade (bem mais limitada) no contexto educacional brasileiro, em um modelo representativo das experiências públicas de EaD em parceria com a UAB, aqui denominado como IE4. Assim, temos um padrão comparativo para observação das particularidades e contribuições que as experiências portuguesas podem trazer às condições brasileiras.

5. Flexibilidade em experiências na EaD portuguesas e brasileiras: uma breve análise dos dados da pesquisa

As informações da Tabela 1 e da Tabela 2 indicam, por si mesmas, alguns elementos dos modelos pedagógicos de EaD das instituições consideradas na investigação, importantes para a análise da flexibilidade espacotemporal e curricular. Com base nessas percepções, destacamos a seguir alguns pontos afeitos à flexibilização pedagógica:

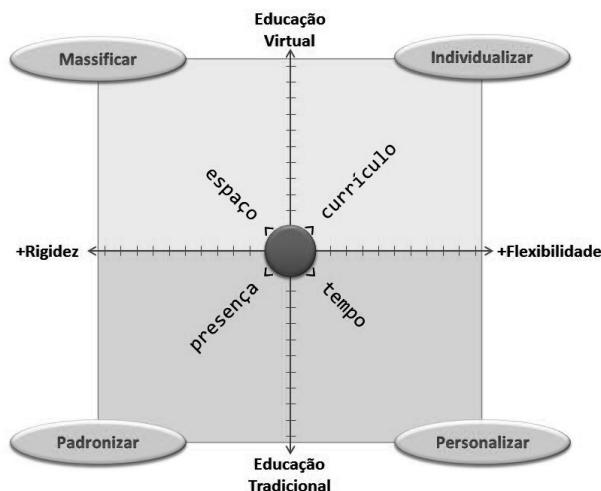
- *Duração e trancamento do curso:* a definição da duração mínima e máxima dos cursos (im)possibilita o estudante adiantar ou retardar a conclusão dos estudos. Isso indica padronização da formação, consequente da maior rigidez curricular e temporal do curso. Apenas a IE3, de ensino médio, dá ao estudante a liberdade de trancamento do curso ou aceleração dos estudos. As IE 1, 2 e 4 não facilitam o adiantamento do curso e a postergação da conclusão é limitada a uma duração máxima do curso.
- *Deslocamento obrigatório:* apesar de serem cursos realizados a distância, não é facultado ao estudante realizar todas as atividades virtualmente. Muitas atividades ainda são realizadas na sede da instituição ou em polos de apoio presencial. Isso indica limitação da flexibilidade pedagógica em decorrência da rigidez espacial. As IE 1, 2 e 4 exigem presença periódica obrigatória em algum local predefinido.
- *Matrícula em blocos de disciplinas predefinidas:* normalmente, o aluno é convocado a realizar um conjunto de disciplinas, sem liberdade de escolha da quantidade, tipos ou sequência das disciplinas. Isso é consequência do prazo preestabelecido para conclusão do curso e representa baixa flexibilidade pedagógica, decorrente de uma rigidez da organização curricular. Assim como no item “trancamento de curso”, indicado acima, a IE 3 dá mais opções ao estudante para escolher a forma de realizar seus estudos, mas as IES com cursos de graduação praticamente não consideram essa possibilidade.
- *Transferências:* a flexibilidade pedagógica supõe liberdade para o aluno transferir de curso, de instituição, de modalidade educacional ou de polo de apoio presencial. Algum tipo de transferência foi observado em todas as instituições de ensino analisadas, mas geralmente ainda é baixa a flexibilidade espacial. Em nossa investigação, não foi possível verificar detalhadamente os tipos de transferências possibilitadas em cada instituição.
- *Equivalência de disciplinas e certificação de competências:* muitas vezes, o estudante de um curso já realizou atividades/cursos anteriores e a noção de flexibilidade pedagógica sugere aproveitar os seus conhecimentos prévios. Isso é geralmente feito por meio de equivalências de disciplinas, em que o estudante apresenta comprovantes de já ter realizado a mesma disciplina em outra situação; ou pelo processo de certificação de competências, em que os conhecimentos do aluno são avaliados e validados por meio de verificação formalizada pela instituição. Nas instituições investigadas foram observadas as equivalências de disciplinas, mas ainda não implementaram a certificação de competências.
- *Atividades (as)síncronas:* o horário e o local de realização das atividades constituem um dos princípios mais básicos do processo de flexibilidade pedagógica e as atividades assíncronas viabilizam a liberdade de onde, como e quando estudar. Isso facilita ao aluno organizar sua própria agenda e seu plano de estudos. Em todas as instituições de ensino consideradas na investigação são adotadas atividades assíncronas em articulação com outras atividades síncronas.

Outros pontos referentes ao processo de flexibilidade pedagógica, em termos de espaço, tempo e organização curricular também mereceriam destaque. Os aspectos indicados acima são apenas alguns mais evidentes nas experiências analisadas. No conjunto, fundamentam os elementos que compõem a matriz de

análise da flexibilidade de um modelo pedagógico, num movimento que vai da educação *massificada*, marcada pela *padronização* dos processos, até propostas educacionais mais *individualizadas* e *personalizadas* (Figura 3).

Figura 3

Proposta de matriz analítica para a flexibilidade pedagógica



Fontes: Autoria própria.

Pela Figura 3, observa-se que uma proposta pedagógica pode ser mais flexível ou mais rígida, seja em termos de espaço, tempo e currículo. A noção de presença instala-se em conjunto com esses outros três termos e transforma a percepção tradicional de lugares e momentos de ensinar e aprender, além de propor uma revisão da organização curricular da educação presencial. Seja para uma educação mais tradicional ou mais inovadora, há implícito o esforço de educadores para configurar propostas mais personalizadas/ individualizadas e menos padronizadas/massificadas.

Nesse contexto, a configuração de um modelo pedagógico mais maleável em termos de *onde* (espaço), *quando* (tempo) e *como* (organização curricular) ocorre o ensinar e o aprender desperta o desejo de educadores e educandos por estruturas educacionais mais adequadas à nossa época. Esse desejo se realiza no âmbito da cibercultura, que tem exigido e possibilitado propostas de ensino-aprendizagem mais flexíveis e personalizáveis, capazes de atender às particularidades de cada sujeito envolvido e às suas condições de vida, trabalho ou de estudos. Pode-

mos dizer que tal desejo objetiva-se por meio de iniciativas de educação virtual (seja na EaD ou na educação presencial com uso intensivo de tecnologias digitais), o que na literatura da área recebe apelidos como educação *flexível, híbrida, virtual, aberta* e, no inglês, *m-learning, u-learning, b-learning* entre outros termos.

Analizando a proposta educacional da Universitat Oberta da Catalunya (UOC - Espanha)⁵, Tubella *et al.* (2011, p. 3) observam que um dos aspectos que tem marcado as universidades (virtuais ou não) tem sido a busca por um modelo educacional próprio, flexível e dinâmico, completamente baseado na educação virtual. Trata-se de assegurar aos estudantes a aprendizagem de forma semelhante, mas respeitando suas diferenças. Isso agrega valor ao processo e garante habilidades digitais aos alunos, pelo redesenho de espaços, recursos e dinâmicas propícios à aprendizagem. Mais importante ainda, num modelo de educação flexível, as atividades acadêmicas são orientadas para estudantes e para a aprendizagem; ou seja, o foco é a aprendizagem, em vez do ensino.

O esforço de alguns educadores na busca por modelos pedagógicos mais flexíveis e adequados ao perfil de gerações mais jovens passa também pela procura por (novas) unidades de medida do ensino-aprendizagem. Por princípio, só é possível tornar algo maleável se o desmancharmos em suas partes constitutivas. De posse das partículas que compõem o todo, cria-se a possibilidade de concebermos e reconstituirmos a totalidade de modo dinâmico e plural. Dialeticamente, a soma das partes não é necessariamente o mesmo “todo” e isso, no âmbito da flexibilidade pedagógica, não é necessariamente um aspecto negativo. Há sempre a possibilidade de constituição de um “novo todo”, agregando novos elementos ou rearranjando as suas partículas de modo diferente.

Assim, o conhecimento tem sido dividido, historicamente, em áreas, cursos, disciplinas, módulos, séries, ciclos, semestres, aulas, entre outras noções/ subdivisões. Pedagogicamente, essas partes constituem-se em estratégias para composição de modelos educacionais mais adequados ao perfil do egresso de determinado curso. São estratégias/subdivisões que possibilitam a maleabilidade da formação, comportada pela (re)organização das partes sob um plano de fundo composto pelos já indicados elementos espaço/lugar, tempo/horários e currículo/conhecimento.

No âmbito da educação virtual, emergem-se termos/estratégias adjacentes e interessantes. Como exemplos recentes, fala-se muito em objetos de aprendizagem, MOOC (Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*), unidades de aprendizagem, ciclos de aprendizagem, redundância de conteúdos, certificação de competências, formação personalizada etc. Essas são estratégias que, direta ou indiretamente, buscam flexibilizar pedagogicamente uma proposta educacional.

Essa discussão, envolvendo estratégias emergentes para organização pedagógica mais dinâmica e outros aspectos da flexibilidade educacional, foi trabalhada também por Mill (2013). Em sua reflexão, o autor traz um mapeamento de produções científicas do campo educacional na busca pelo grau de atenção dado à temática em estudos da área. Como resultado, o autor indica que a flexibilidade pedagógica representa um elemento importante para melhoria da qualidade da formação e também é um fértil terreno para pesquisas. Todavia, ainda é um campo carente de estudos e com muitas lacunas de entendimento, considerando que as análises qualitativas denunciam a escassez de publicações voltadas para o melhor entendimento dos diversos aspectos da flexibilidade na EaD.

Os tempos e espaços que caracterizam os contemporâneos adjetivos da educação (presencial ou distância) passam a ser compreendidos como diversidade e riqueza das possibilidades de atendimento a públicos distintos, em condições mais (ou menos) adequadas ou (des)favoráveis. Nesse sentido, a educação virtual seria, portanto, e apenas, uma variação da educação tradicional, para além das distâncias. O importante é que a aprendizagem ocorra.

6. Considerações finais: a educação híbrida como virtualização do ensino-aprendizagem

Observamos que as diferenças básicas entre as modalidades de educação presencial e a distância residem, quase que exclusivamente, em aspectos temporais, espaciais e curriculares. As ricas possibilidades de flexibilização desses tempos, espaços e matriz curricular, promovidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, transformam as formas de relacionamento e de comunicação. A presença de professores e alunos muda sua natureza em função de novos espaço-tempos e de organizações curriculares diferenciadas. Aí está o cerne da flexibilidade pedagógica, que é mais efetiva nesta época marcada pela cibercultura.

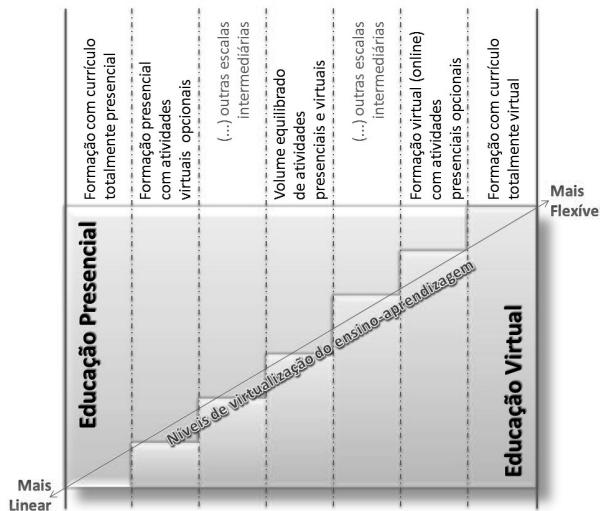
Os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Horizonte-UFSCar), incluindo essa investigação envolvendo experiências de EaD brasileiras e portuguesas, têm demonstrado que a virtualização do ensino-aprendizagem é um processo progressivo e pode ser pensado e implementado em escala (Figura 4).

Assim, a análise da flexibilidade pedagógica parte de modelos educacionais mais tradicionais, caracterizados por tempos, espaços e organização curricular mais rígidos e lineares, até modelos pedagógicos mais inovadores e dinâmicos. Geralmente, esses últimos modelos tendem à virtualização dos processos de ensinar e aprender, por meio do uso intensivo de TDIC. Os espaço-tempos virtuais, arraigados na cibercultura, possibilitam formas de organização curricular mais

flexíveis e abertas, viabilizando uma formação mais personalizada, democrática e individualizada. Nesse contexto, pelo que observamos nas experiências de EaD portuguesas e brasileiras, a dinamicidade dos processos de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada aos níveis de virtualização da formação.

Figura 4

Escala de virtualização do ensino-aprendizagem, com gradação entre a educação presencial e a educação virtual



Fontes: Autoria própria, com base em discussões sobre blended-learning.

Vale ressaltar, todavia, que há vantagens e limitações tanto em processos mais tradicionais/lineares quanto naqueles mais inovadores/dinâmicos ou flexíveis. Por isso, é sensato que o processo de virtualização seja concebido e analisado com cuidado e de modo crítico. Nesse sentido, a educação híbrida (entendida como *b-learning*)⁶ ganha destaque, mostrando-se como uma forma mais adequada de virtualização dos processos de ensino-aprendizagem, ao menos em termos transitórios. Entendemos que a educação híbrida representa, nesse contexto, o fim dos adjetivos (presencial e a distância) da educação como são hoje concebidos. É mais plausível defender uma formação de qualidade, seja ela oferecida presencialmente ou a distância. Como já dissemos em outras oportunidades, o mais importante nesse cenário é valorizar a fusão das riquezas/vantagens de cada modalidade.

No movimento entre a massificação e a personalização da formação, outros termos podem ser considerados relevantes para pensar a flexibilização

espacial, temporal e curricular, tais como: autonomia do estudante, mobilidade, redundância, estilos de aprendizagem, objetos de aprendizagem, repositórios, unidades de aprendizagem, individualização, transversalidade curricular, produção de materiais/conteúdos *just-in-time* ou dinamicidade dos conteúdos, valorização de experiências e saberes prévios etc. Esses conceitos merecem análise mais apurada em termos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Embora adjacentes ao foco deste texto, são termos relevantes para análises detalhadas da flexibilidade educacional e, por isso, merecem mais atenção em outros estudos. Fica, portanto, o convite a outros pesquisadores para colaboração nessa empreitada.

Notas

1. Trabalho resultante de pesquisa financiada pelas agências de fomento Capes e CNPq, às quais agradecemos pelo apoio.
2. O *b-learning* (*blended learning* ou educação híbrida), o *e-learning* (aprendizagem virtual), o *m-learning* (*mobile learning* ou educação móvel) e o *u-learning* (*ubiquitous learning* ou educação ubíqua) são tipos de configuração da EaD. Saiba mais em Saccol *et al.* (2011), UOC-INNOVA (2011) ou em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blended_learning>.
3. Atualmente, já são 102 instituições públicas de ensino superior parceiras do Sistema UAB, mas por ocasião da pesquisa eram 88 IES com parceria formalizada.
4. Utilizou-se o LimeSurvey© - sistema online gratuito disponível em <http://www.ensinolivre.pt/?q=node/165>.
5. A experiência de EaD da UOC já incorpora diversos elementos da flexibilidade pedagógica. (UOC-INNOVA, 2011)
6. Para saber mais sobre *b-learning*, consulte Staker *et al.* (2011).

Referências

- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular*. Documento síntese. Campo Grande-MS: FORGRAD, 2003.
- FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. *Curriculum, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 18.ed. São Paulo: Loyola. 2009.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34, 1999.

- MILL, D. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. *Flexibilidade educacional na cibercultura*. RIED, 2013 (prelo).
- MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- ROSEL, P.; BASSAND, M.; ROY, M. *Au-delà du laboratoire*. Lausanne: Presses Polytechniques, 1998.
- SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. *M-learning e u-learning*. São Paulo: Pearson, 2011.
- SILVA, M.R. Aprendizagem colaborativa, internet e práticas pedagógicas na formação do professor/pedagogo. In: FERREIRA, N.R.; SILVA, M.C. (Org.). *Formação docente*. Belo Horizonte: Fundac-BH, 2008. p.123-140.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STAKER, H. et al. *The rise of K-12 blended learning*. San Mateo: Innosight Institute, 2011. Disponível em: <<http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2011/05/The-Rise-of-K-12-Blended-Learning.pdf>>.
- TUBELLA, I. et al. Flexible education. *E-Learning Papers*, n.24, p.1-11, 2011. Disponível em: <<http://elearningpapers.eu/sites/default/files/media25537.pdf>>. Acesso: 9 agosto 2013.
- UOC-INNOVA. *Evolución y retos de la educación virtual*. Barcelona: Editorial UOC, 2011. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA_e-learning_castellano.pdf>. Acesso: 9 de agosto de 2013.

Recebido em 11 de março de 2014.

Aprovado em 24 de outubro de 2014.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053>