

Pretextos e Contextos de EaD: o caso das Universidades Públicas e Privadas em Moçambique

Wiseman Osman Wanna
Maria de Fátima de Jesus Simões
Sofia Sant'Ana Lopes Malheiro da Silva

Quando se analisa a evolução histórica da EaD verifica-se que a mesma atravessou diferentes transformações geracionais, onde é notória a relação entre o nível de evolução tecnológica e o modo como a utilizamos enquanto ferramenta para troca de informação (BATES, 1995). No entanto, um aprofundamento das raízes histórico filosóficas deixa transparecer que a EaD não é assim tão recente quanto julga o nosso preconceito cultural (MORGADO, 2003).

Na verdade, podemos considerar que na Antiguidade Clássica, tanto as cartas de Platão, quanto as Epístolas de São Paulo, constituem formas de EaD, cada uma atendendo aos seus objetivos gerais e aos seus propósitos de formação específicos: por um lado, a educação integral do cidadão grego e, por outro, a tarefa de evangelização cristã. Em concreto, a alternativa que primeiro e propriamente permitiu a comunicação entre as pessoas, prescindindo da necessidade de estarem face-a-face, foi a escrita. A este propósito, Landim (1997) sugere que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus são a origem da comunicação educativa,

por intermédio da escrita, com o objetivo de propiciar aprendizagem a discípulos distanciados fisicamente.

Alves (1994) partilha, em larga medida, a opinião de Landim, ao defender a ideia de que a EaD se iniciou com a invenção da imprensa, porque, antes de Guttenberg, os livros, copiados manualmente, eram muito caros e inacessíveis à população. Os Mestres detinham o conhecimento, ou melhor, os documentos escritos que, desde o século V a. C. eram elaborados pelos escribas e pelos monges copistas, não sendo ao acaso que durante toda a Idade Média a educação ocorreu, essencialmente, por via monacal.

Perspetivas mais recentes, nomeadamente as de Verduin e Clarck (1991), apontam o surgimento da EaD como forma de viabilizar aos indivíduos que, pela circunstância e condicionalismo geográfico, profissional ou físico, não podiam, presencialmente, participar no leque de ofertas educativas tradicionalmente propostas, mas que, mesmo assim e apesar dessas limitações, seriam pessoas interessadas numa formação / aprendizagem mais formal.

A EaD espelha, assim, o cenário de um estudante e de um professor que, separados espaço-temporalmente, utilizam os meios tecnológicos disponíveis para comunicarem e efetuarem a mediação do ensino e da aprendizagem (MORGADO, 2003), os quais possibilitam o desenho de novas formas de ensinar e aprender. Assim, não é de estranhar que a EaD tenha sido sempre interpretada como um caminho paralelo às formas de educação tradicional e, talvez por isso, também sempre associado à ideia de educação compensatória ou de segunda oportunidade (MORGADO, 2003).

As metamorfoses evolutivas que, ao longo do tempo, se têm verificado nestes meios de comunicação pautam, no entanto, por algumas mudanças nos suportes tecnológicos, metamorfoses essas que têm conseguido esbater distâncias, quer físicas, quer temporais, aproximando visivelmente estudantes e professores. Este facto conduz alguns autores a discutir a problemática das gerações da EaD, de entre os quais destacaremos Garrison (1990); Bates (1995); Taylor (2001); Morgado (2003) e Garrison e Anderson (2005). À semelhanças de Taylor (2001), destacamos a perspetiva de Garrison e Anderson (2005), por ser mais abrangente e descrever um percurso evolutivo do Ensino a Distância alicerçado em cinco gerações que se deixam caracterizar, não apenas pelos suportes tecnológicos que utilizam para possibilitar o ensino, mas

também, e sobretudo, pelos modelos comunicacionais e pedagógicos que viabilizam. Esta visão é, ainda, partilhada por Morgado (2003), que defende que a problemática da mediação tecnológica do Ensino a Distância não é uma variável suficiente para determinar a geração de Ensino a Distância, mas sim a sua conjugação com o modelo pedagógico e comunicacional subjacente.

Afigura-se-nos pertinente proceder a uma breve, mas concisa, caracterização de cada uma, o que nos permitirá, não só contextualizar, como entroncar nelas algumas das nossas reflexões posteriores.

GERAÇÃO I ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA

A implantação dos serviços regulares de correio (1728) fez nascer aquela que é ainda hoje apelidada a primeira geração de Ensino a Distância: a educação por correspondência, que utiliza unicamente textos. Para Garrison e Anderson (2005), a expressão EaD surge pela primeira vez em 1892 nos Estados Unidos da América, na Universidade de Wisconsin. Tratava-se, nessa época, de um curso por correspondência em que professores e estudantes interagiam por carta, isto é, socorriam-se do texto escrito como suporte de toda a aprendizagem. De acordo com Morgado (2003), a tecnologia *script* serviu e interpretou bem, no contexto da EaD, os propósitos da produção industrial. Segundo aquela autora:

(...) desenvolveu-se toda uma estrutura de produção e difusão dos produtos *script*, nomeadamente do manual que sustentava a disseminação do conhecimento no contexto das Universidades Abertas. Estes produtos eram criados e produzidos por equipas de profissionais especializados (Course Team), cujas competências se distribuía por várias áreas, numa verdadeira linha de montagem que não se distinguia grandemente da produção de qualquer outro produto. Essas equipas eram basicamente constituídas por um especialista de conteúdos, designer instrucional, artistas gráficos, editor e gestor de projeto. No entanto, toda esta mecânica da primeira geração só se torna possível na medida em que os modelos e as teorias educacionais prevalecentes nesta época eram de natureza behaviorista (MORGADO, 2003, p. 49).

De acordo com o que defende Morgado (2003), é neste quadro que podemos encontrar a perspetiva objetivista-behaviorista-instrutivista, configurada

numa aprendizagem dirigida, em que o papel do professor “(...) pode aqui ser também entendido ou como a série de materiais concebidos e desenvolvidos conducentes a viabilizar uma aprendizagem programada, ou, para promover uma «máquina de ensinar», transferir ou transmitir conhecimento ao estudante, por sua vez entendido como um «recipiente» de maior ou menor passividade (...)” (op.cit:49).

Atualmente, 1892 é referenciado como tendo sido o ano em que, por iniciativa de Willian Rainey Harper, se iniciaram os cursos universitários por correspondência na Universidade de Chicago (MADISON, sd¹), não sendo ainda possível afirmar que esta geração de EaD já tenha sido ultrapassada.

GERAÇÃO II ENSINO MULTIMÉDIA

À medida que iam sendo disponibilizadas novas tecnologias de comunicação, começavam a ser utilizados novos meios comunicacionais ao serviço do Ensino a Distância. É o início da segunda geração onde, primordialmente, se utilizava o som: o ensino via rádio. De acordo com algumas perspetivas, esta segunda geração de Ensino a Distância pode situar-se na década de 60 do século XX, nomeadamente deixando como principal marca a criação de grandes universidades de EaD (MORGADO, 2003). A sociedade atravessava um período de massificação, industrialização e maior consolidação do conceito de Ensino a Distância como uma segunda via de acesso à aprendizagem. A expansão acelerada dos meios de comunicação (rádio, televisão) e dos meios audiovisuais facilitaram o aumento das capacidades de comunicação, passando a ser possível complementar os textos escritos até então utilizados com outros recursos, tais como cassetes de áudio e de vídeo.

A segunda Guerra Mundial de 1939-1945 trouxe, em termos tecnológicos, um maior alcance da comunicação via rádio e, paralelamente, o aparecimento de muitos programas educacionais alcançando diferentes locais nos diversos países, quer em meios urbanos, quer em zonas rurais. O telefone passou a ser utilizado para acompanhamento e monitorização dos alunos

1 Considerado o Pai da moderna EaD. Madison, D. A. Brief history of distance education. Disponível em <http://www.articleblotter.com/article/a-brief-history-of-distance-education/35355>

inscritos nos cursos, tornando-se esta a primeira possibilidade de interação direta entre professor e aluno no Ensino a Distância.

Com o desenvolvimento das possibilidades tecnológicas da televisão, surge o uso da imagem como plataforma para difusão da informação. A televisão e a videocassete vieram redimensionar o Ensino a Distância vivido na época.

Do ponto de vista pedagógico, a chamada Geração II assentou numa crescente aceitação das teorias cognitivistas (GARRISON; ANDERSON, 2005), na medida em que foi uma geração mais preocupada com a construção de recursos / materiais didáticos de qualidade do que com aspetos pedagógicos. Assim, as questões inerentes à comunicação professor / aluno e aluno / aluno acabou sendo relegada para um plano secundário.

GERAÇÃO III

ENSINO TELEMÁTICO

Em meados da década de 80 do século XX, podemos confirmar o nascimento da Geração III de Ensino a Distância (GARRISON; ANDERSON, 2005). Esta geração pautou-se pela integração de outros meios educativos nas telecomunicações, nomeadamente a informática e suportes de informação eletrónica. Apoiava-se, sobretudo, na utilização do computador pessoal, no ensino assistido por computador e, posteriormente, nas potencialidades educativas do hipertexto e hipermédia.

A Geração III incorporou as teorias construtivistas da aprendizagem, associadas a uma crescente interação não tanto a distância entre alunos, mas, principalmente, entre o indivíduo que aprende e os materiais ou suportes informáticos facilitadores do acesso aos conteúdos.

GERAÇÃO IV

ENSINO ATRAVÉS DA INTERNET – FLEXIBILIDADE

A rápida evolução tecnológica da atualidade permite que as populações, a partir de qualquer ponto do mundo em que se encontrem, tenham acesso a cursos e a diferentes tipos de ensino e de aprendizagem até aqui manifestamente improváveis. Múltiplas tecnologias ajudaram a percorrer o caminho entre os primeiros cursos por correspondência, a possibilidade de interação alcançada com os cursos via televisão e, com mais ênfase, os cursos mediados por computador (CMC).

Num primeiro momento, o computador permitiu que fossem trocados textos via correio eletrônico, numa comunicação assíncrona, tornando também possível que a comunicação síncrona entre várias pessoas acontecesse através de *chat rooms*.

Com o aparecimento do recurso *World Wide Web* (WWW), o Ensino a Distância incrementou de forma ampliada a sua capacidade de encaminhamento e apresentação de ferramentas e de opções de pesquisa, fruto da utilização dos diferentes meios comunicacionais passíveis de serem utilizados na rede.

Na perspectiva de Garrison e Anderson (2005), em meados da década de 90 assistimos ao emergir de mais uma geração de Ensino a Distância – a EaD através da Internet –, que se pauta pela possibilidade pedagógica de desenvolvimento de processos mais interativos, assentes numa comunicação bidirecional mais rápida e eficaz que, de forma síncrona ou assíncrona, permite a comunicação entre o professor e os alunos e entre os alunos entre si.

Do ponto de vista das teorias da aprendizagem, estas novas possibilidades abrem espaço para a implementação virtual de modelos pedagógicos de orientação sociocognitiva. A internet surge, assim, como uma forma potenciadora do incremento da rapidez na comunicação, permitindo uma maior interatividade e flexibilidade espaço-temporal, estabelecendo as premissas para mutação no entendimento que tem sido até agora atribuído ao conceito de EaD.

Esta nova realidade conduz a uma ampliação exponencial da interatividade entre os participantes do processo educativo. Esta interatividade passa a ser possível tanto entre professor / aluno, aluno / aluno, como entre

professores / alunos e alunos / alunos. Num mesmo meio de comunicação é possível a interação de um-para um, de um-para muitos e muitos-para muitos.

Na dimensão pedagógica urge aprender novas formas de estar, ser, ensinar e aprender, num jogo de novos e importantes cenários assentes num novo paradigma onde o ser humano e o recurso tecnológico não podem, nem devem, ser entendidos como forças antagónicas ou substituíveis. O que precisamos é saber como conciliar o triunfo da evolução da ciência e da tecnologia com a felicidade dos envolvidos na aprendizagem.

GERAÇÃO V ENSINO ATRAVÉS DA INTERNET – INTELIGÊNCIA E FLEXIBILIDADE

Na verdade, já aqui apresentámos, de uma forma tão sintética e vertical quanto o texto escrito permite, as várias gerações em que se enquadra a evolução da tecnologia quanto ao contributo que sobre ela impende para o Ensino a Distância. Curioso é verificar que a operacionalidade destas “correntes” não se reveste de um jogo de substituição de alguma coisa por uma outra mais evoluída ou mais recente. O que sucede é que as novas alternativas, fruto da diferente contextualização sociológica geracional, vão, ora incorporando as anteriores, ora ajustando-as, criando, assim, novos modelos especialmente benéficos para o processo ensino / aprendizagem.

Atualmente, é já usual identificarmos uma Geração V, a qual corresponde, segundo Taylor (2001), à reunião de tudo o que a Geração IV proporcionou, do ponto de vista tecnológico, com a mais-valia da comunicação via computadores com o sistema de respostas automatizadas, para além do acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a Geração IV se pautou pela aprendizagem flexível, a mais recente geração é determinada pela aprendizagem flexível inteligente. Na realidade, o ensino via internet, que foi iniciado em meados dos anos 90 do século XX, diferencia-se do das gerações anteriores pelos recursos tecnológicos e por sugerir um modelo de aprendizagem mais flexível, permitindo maior interação entre os agentes envolvidos (professor, tutor, aluno, monitor e outros). Possibilita o feedback e abre espaço para o aluno gerir o seu próprio processo de ensino e aprendizagem de acordo com as suas disponibilidades de tempo e lugar.

Para Garrison e Anderson (2005), o futuro coincide com uma @prendizagem enraizada em ambientes educativos que promovam, simultaneamente, a autoformação e a aprendizagem conjunta. Esta perspetiva conduz-nos a uma nova Era da Colaboração / Cooperação.

IMAGENS (RE)CONSTRUÍDAS: OS TRAÇOS IDENTITÁRIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA RUMO AO ENSINO ONLINE

No que concerne as características que contribuem para a descrição do Ensino a Distância e que, segundo Keegan (1986) e, também, Garrison, Anderson e Archer (2000), entre outros, podem constituir os seus traços de identidade, os investigadores neste domínio estão de acordo quanto à existência de um conjunto de elementos transversais a todas as gerações anteriores:

- separação física entre professor e estudantes;
- necessidade, decorrente da separação física, de uma comunicação mediatizada – a face mais tecnológica do EaD –, por vezes, erradamente, entendida como dominante nesta modalidade de ensino;
- flexibilidade na gestão do tempo e do espaço por parte dos estudantes;
- autonomia e independência, por parte de cada estudante, na gestão do seu próprio ritmo de aprendizagem;
- isolamento do aprendiz a distância, ou seja, a ausência de um grupo / turma de aprendizagem;
- comunicação essencial ou maioritariamente textual.

Para Garrison, Anderson e Archer (2000), o pensamento conceptual e teórico do Ensino a Distância enquadra-se na continuidade de uma série de propostas pedagógicas e didáticas de diferentes autores.

Partindo de uma perspetiva educacional apoiada numa visão humanista do Homem e da aprendizagem, Wedemeyer (citado por GARRISON, 2005) defende que a educação deve promover o desenvolvimento autónomo e independente do indivíduo. Este tipo de aprendizagem independente pressupõe / conduz à separação efetiva entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. É através da atividade do estudante que se processa a aprendizagem,

sendo este o núcleo do processo de ensino, ou, como hoje se diz, do «ensino centrado no estudante». Este autor foi o primeiro a procurar enquadrar e fundamentar esta situação particular de aprendizagem com a sua teoria do estudo independente. O enfoque nas questões educacionais específicas do aprender a distância representou um corte com o ensino por correspondência, no qual eclodiam, predominantemente, as preocupações de carácter administrativo e organizacional.

Para Wedemeyer (citado por GARRISON, 2005) existem características fundamentais, inerentes ao processo de ensino / aprendizagem, como a comunicação, o ritmo, a conveniência e a autodeterminação de metas e atividades, respeitando a liberdade de escolha do estudante, sem deixar de lhe garantir o necessário apoio e orientação. Sublinhe-se, assim, que a perspectiva deste autor não implica, necessariamente, o abandono do estudante a si próprio.

A contribuição de Wedemeyer foi sumamente importante para a criação da *Open University* e para o surgimento de uma visão coerente em relação ao Ensino a Distância, tendo, no entanto, sido, reconhecidamente, o contributo do modelo organizacional proposto por Otto Peters (citado por GARRISON, 2005) que permitiu a sua disseminação e crescimento.

Adaptando os princípios da produção industrial ao campo do EaD (divisão do trabalho, produção em massa, economias de escala e redução de custos), Peters procurou “objetivar” o ensino através da distribuição de conteúdos por “pacotes de autoaprendizagem”.

Nos cenários de Ensino a Distância tradicional faz mais sentido abordar o “*que se ensina*” e “*como se ensina*” do que falar de “*quem ensina*”. Convencionalmente, “*quem ensina*” não tem um rosto pessoal, assume uma identidade institucional, sendo que a interação fundamental é a do estudante com os conteúdos que se encontram organizados e estruturados através dos recursos de aprendizagem.

Segundo Holmberg (1999), o carácter personalizado da comunicação é um aspeto fundamental. Este autor preocupou-se, por isso, com o desenvolvimento de uma abordagem que diminuísse os elementos “*anonimato*” e “*despersonalização*” existentes no Ensino a Distância, promovendo uma abordagem do ensino mais personalizada, a qual se baseia no conceito de “*conversação*”

didática guiada". Segundo Morgado (2004), embora se reporte também à interação entre o estudante e o professor / tutor, esta é, sobretudo, uma perspectiva do modo como devem ser elaborados os recursos de aprendizagem.

Existem regras de construção específicas que devem ser particularmente seguidas na elaboração dos materiais de Ensino a Distância (os manuais), onde se operacionalizam determinados dispositivos didáticos, como, por exemplo, perguntas que estimulam a reflexão, atividades de autoavaliação, construindo-se o texto na suposição da relação pedagógica entre o professor e o estudante. Neste contexto, esta abordagem do ensino embebido nos materiais levou ao desenvolvimento de toda uma arte de ensinar através do texto.

A abordagem de Moore (citado por GARRISON, 2005) decorre da crítica às limitações do modelo de estudo independente baseado no "pacote" de autoaprendizagem. Para este autor existe uma outra variável fundamental para além da *Estrutura* (desenho do curso, organização do ensino e meios empregues), que é o *Diálogo*. É com base nestes dois pilares que Moore sustenta a sua teoria da *Distância Transaccional*, defendendo que a verdadeira distância numa situação de aprendizagem não é nem física, nem geográfica, mas pedagógica, resultando da relação entre estas duas variáveis. Posteriormente, adiciona-lhes a variável *Autonomia* que, embora algo difusa, aponta para o grau em que o estudante pode controlar alguns aspetos importantes da sua aprendizagem. O conceito de "autonomia" permite estabelecer a ponte para a matriz teórica de Wedemeyer – na aprendizagem independente, o estudante é autónomo e controla o seu próprio processo de aprendizagem. A partir do conceito de autonomia² e conseqüente noção de controlo, como possibilidade de influenciar a transação educativa, Garrison desenvolve a sua perspectiva sobre o ensino / aprendizagem a distância, tentando ir além do estudo independente libertando-se da visão organizacional do modelo industrial dominante.

2 O conceito de autonomia está fortemente relacionado com a questão das características de personalidade do estudante. No entanto, para Moore, a autonomia também quer dizer o grau em que o sistema possibilita ao estudante um maior, ou menor, controlo sobre aspetos fundamentais da sua aprendizagem (isto é, flexibilidade), como sejam prazos, ritmo, momentos de avaliação, objetivos, conteúdos, seqüência, recursos e materiais.

No centro da experiência educativa está a comunicação biunívoca entre estudante e professor, essencial para o estabelecimento de um nível de controlo adequado que favoreça a autonomia, evitando, contudo, o isolamento do estudante e proporcionando-lhe o apoio necessário por parte do professor. A educação deve privilegiar uma comunicação de duplo sentido, em vez da tradicional comunicação de sentido único; isto tem óbvias implicações ao nível da relação educativa fundamental professor / estudante. Nesta perspetiva, o controlo desloca-se num contínuo entre estudante e professor, podendo ser constantemente ajustado através da comunicação biunívoca entre eles, tendo em conta as necessidades decorrentes de uma série de fatores (caraterísticas pessoais do estudante, motivação, conteúdos, materiais utilizados, recursos disponíveis, etc.).

A comunicação mediatizada, necessária neste contexto de ensino, foi ganhando novos contornos à medida que novas tecnologias foram emergindo e oferecendo potencialidades complementares às já existentes. O facto de se definirem gerações distintas de Ensino a Distância, com base nas tecnologias maioritariamente utilizadas, deve ser entendido como uma abordagem instrumental que visa sistematizar a evolução do Ensino a Distância em termos dos meios / canais de suporte ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem neste contexto.

Na verdade, há uma coexistência de gerações tecnológicas no panorama mundial, ou seja, nuns locais faz-se de uma forma, noutros de outra, conforme o peso conferido a determinados aspetos. E, mesmo a nível interno, no seio de uma determinada organização, podem / devem coexistir diferentes gerações tecnológicas e, naturalmente, com o que elas implicam, diferentes modelos pedagógicos e distintas modalidades de comunicação.

Sabemos que o Ensino a Distância dependeu sempre de uma infraestrutura tecnológica. Neste contexto, uma geração poderá provocar mudanças no Ensino a Distância, se alterar a sua visão dos modelos pedagógicos e de comunicação subjacentes. O cerne da discussão está, então, no facto da inclusão de uma nova tecnologia num determinado modelo de Ensino a Distância não ser, simplesmente, algo com carácter adicional: uma geração de Ensino a Distância não se constrói automaticamente com a mais-valia tecnológica.

Bates (citado por GARRISON, 2005) discutiu amplamente esta problemática, defendendo qual deve ser o lugar da tecnologia. Para este autor, uma nova tecnologia que domine e defina uma nova geração só poderá produzir alteração no paradigma da instrução, se discutir as mudanças pedagógicas para a sua concretização. Sem essas mudanças, cada geração que surja não cumprirá o seu desígnio de transformação do paradigma dominante, funcionando, ao contrário, como uma “*máquina perfeita*” para implementar o modelo da industrialização da EaD idealizada e desenvolvida por Peters (1993) (Cf. GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

A primeira geração de EaD não pode deixar de ser analisada à luz do impacto que o modelo da industrialização do processo assumiu ao adotar a produção em massa e uma organização orientada para uma economia de escala e para a redução de custos, com uma influência inegável até aos nossos dias.

Constituindo, basicamente, um modelo organizacional, o seu autor descreve-o como «*uma objetivação do processo de ensino que reduz as formas de aprendizagem partilhada e mantém os estudantes afastados das interações pessoais e do discurso crítico*» (PETERS, 1993) (Cf. GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 6), sendo esta a razão pela qual defende a não aplicabilidade deste modelo a toda a EaD.

O domínio destas preocupações estruturais e organizacionais no âmbito do ensino e aprendizagem é, pois, uma questão fundamental para a compreensão do desenvolvimento teórico e dos desafios que atualmente se enfrentam. O que aqui pretendemos é clarificar a evolução da EaD e sublinhar os seus traços importantes, os quais se prendem, sobretudo, com a relação entre a pedagogia própria de Ensino a Distância e as tecnologias e os media que as possibilitam (MORGADO, 2003).

Constatamos que deve ser a Pedagogia a orientar o uso das tecnologias enquanto instrumentos de suporte à operacionalização de uma determinada visão do ensino e da aprendizagem. O desafio passa sempre pela evolução das metodologias pedagógicas que são, ou não, utilizadas, independentemente das tecnologias que as suportam. A nova imagem (re)construída do EaD com base numa abordagem tridimensional poderá, talvez, espelhar:

- o resultado de um processo de evolução das tecnologias;

- o resultado de um processo de evolução da pedagogia;
- o fruto de novas necessidades educativas geradas por novos contextos sociais.
- Ao longo do processo de evolução da EaD foram ocorrendo transformações que poderemos sintetizar do seguinte modo:
- o conceito de Ensino a Distância evoluiu para EaD;
- as tecnologias de ensino passaram a denominar-se tecnologias de aprendizagem
- a comunicação tornou-se, espaço-temporalmente, mais rápida, interativa e flexível;
- as tecnologias transmissivas evoluíram para tecnologias cada vez mais interativas;
- a prática tradicionalista, dando ênfase à transmissão de informação, evoluiu para práticas sustentadas por teorias socio-construtivistas, preocupadas com o desenho e conceção de materiais de aprendizagem e mais centradas nos processos e nos contextos de comunicação, interação e aprendizagem.

De notar, ainda, que todas estas metamorfoses evolutivas, se bem que impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, favoreceram a criação de novos contextos, que ultrapassaram algumas dificuldades associadas aos modelos anteriores, nomeadamente em relação à interação entre os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, conduzindo, por outro lado, à emergência de novos ambientes educativos e formativos, aos quais se associa uma grande diversidade de pretextos que os enquadram.

O CASO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS EM MOÇAMBIQUE

A investigação que aqui se apresenta, e que procura ilustrar os pretextos e os contextos do Ensino a Distância, enquadra-se no âmbito de uma tese de doutoramento defendida em 2021, na Universidade da Beira Interior, subordinada ao tema: “*Análise de Modelos de Ensino a Distância de Universidades*”

Privadas e Públicas em Moçambique: Um estudo de casos comparativo”. Neste trabalho pretendeu-se analisar os modelos de ensino a distância implementados em duas universidades privadas e duas universidades públicas de Moçambique considerando a estrutura dos respetivos modelos. Foram contempladas neste estudo a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade Maputo (UM), a Universidade Católica de Moçambique (UCM) e o Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED).

Relativamente à UEM e à UM são instituições de ensino superior públicas situadas na região sul de Moçambique, enquanto a UCM e o ISCED são instituições de ensino superior privadas, localizadas na região centro do país. Relativamente aos aspetos amostrais, o estudo contemplou um total de quatrocentos e três (403) participantes. Trezentos e sessenta (360) alunos, sete (7) professores, vinte e um (21) tutores e quinze (15) diretores, no total das quatro universidades envolvidas e acima identificadas. Tratou-se de um estudo de caso comparativo associado ao estudo de casos múltiplos como estratégia metodológica de pesquisa (Yin, 2015), com abordagem metodológica quantitativo-qualitativa. Utilizaram-se dois instrumentos para a recolha de dados: análise documental e questionário. Todos os questionários foram aplicados online, através da ferramenta “*Google Forms*”. Os questionários foram respondidos dentre as datas de 03 de novembro de 2020 e 11 de janeiro de 2021. Quanto à análise documental, foram analisados vários documentos oriundos de cada uma das instituições envolvidas na pesquisa, facilitadores de descrição do respetivo modelo de ensino a distância em vigor no âmbito das suas práticas pedagógicas.

Para a consistência interna do processamento de dados, foram definidas três categorias principais relacionadas com a implantação dos modelos de Ensino a Distância, a saber: dimensão pedagógica, dimensão tecnológica e dimensão administrativa. Foram criadas duas categorias principais relacionadas com as características dos alunos, a saber: sociodemográficas e situação de vida.

Para o tratamento estatístico dos dados quantitativos, esta pesquisa utilizou o programa denominado *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 25 e, *Google Forms*. Quanto ao tratamento dos dados qualitativos, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, tendo sido inventariadas macro e micro categorias.

Relativamente ao objetivo da investigação que pretendia identificar e descrever os modelos de ensino à distância implementados em Moçambique, constatou-se que as quatro (4) instituições de ensino superior acima mencionadas implementam dois modelos distintos de ensino à distância. O ISCED e a UEM implementam o modelo e-learning, enquanto a UM e a UCM implementam o modelo de b-learning. Este estudo também se interessou em identificar alguns aspetos relacionados com a implementação desses dois modelos, no que às três dimensões diz respeito: pedagógica, tecnológica e administrativa (vide Tabela 1).

Tabela 1 – Dimensões do modelo Online e Blended– Learning nas universidades moçambicanas

Modelos	Instituições	Dimensão pedagógica	Dimensão tecnológica	Dimensão administrativa
<i>Online</i>	ISCED	106 (50%) alunos estão satisfeitos com o fornecimento de feedback, enquanto 63 (30%) mostram descontentamento.	Má qualidade da Internet.	Alta taxa de matrícula.
		Os professores / tutores possuem qualificações mais elevadas.	Falta de habilidade para usar a tecnologia.	Ausência de informações no ambiente virtual de aprendizagem.
		Eles têm centros de recursos de estudo.	Falta de domínio das plataformas.	Os professores / tutores estão desmotivados devido aos baixos salários.

Modelos	Instituições	Dimensão pedagógica	Dimensão tecnológica	Dimensão administrativa
<i>Online</i>	ISCED	Professores / tutores se sentem sobrecarregados.	Insuficiência de infraestruturas tecnológicas para ensino a distância.	Alguns alunos ficaram desempregados devido ao Covid-19. O pagamento da mensalidade também foi afetado.
		Falta de comprometimento de alguns professores / tutores.		
		Falta de materiais didáticos adequados.		
		Fraca participação dos alunos no fórum de debate.		
		Baixo nível de treinamento sobre o modelo de ensino a distância.		
		Baixa taxa de inscrição.		
<i>Online</i>	UEM	Abandono escolar.		
		Os professores / tutores possuem qualificações mais elevadas.	Má qualidade da Internet.	Taxa de matrícula alta.
		Nenhuma evidência da existência de centros de recursos do estudo.	Falta de domínio das plataformas.	Os professores / tutores estão desmotivados devido aos baixos salários.

Modelos	Instituições	Dimensão pedagógica	Dimensão tecnológica	Dimensão administrativa
<i>Online</i>	UEM	Professores / tutores se sentem sobrecarregados.	Insuficiência de infraestruturas tecnológicas para ensino a distância.	Alguns alunos ficaram desempregados devido ao Covid-19. O pagamento da mensalidade também foi afetado.
		Falta de comprometimento de alguns professores / tutores.		
		65 (61%) alunos estão satisfeitos com o fornecimento de feedback, enquanto 29 (27%) mostram descontentamento.		
		Falta de materiais didáticos adequados.		
		Alto custo da internet, laptop, celular para pesquisa.		
		Falta de materiais didáticos adequados.		
		Atraso na publicação dos resultados.		
		Baixo desempenho dos alunos.		
		Baixo nível de treinamento sobre o modelo de ensino a distância.		

Modelos	Instituições	Dimensão pedagógica	Dimensão tecnológica	Dimensão administrativa
<i>Blended learning</i>	UCM	Baixa taxa de inscrição.		
		Abandono escolar.		
		Os professores / tutores possuem qualificações mais elevadas.	Má qualidade da Internet.	Baixa mensalidade.
		Eles têm centros de recursos de estudo.	Falta de infraestrutura tecnológica adequada.	Falta de bibliotecas nas áreas rurais.
		Professores / tutores se sentem sobrecarregados.	Falta de habilidade para usar a tecnologia.	Os professores / tutores estão desmotivados devido aos baixos salários.
		Falta de comprometimento de alguns professores / tutores.	Falta de domínio das plataformas.	Alguns alunos ficaram desempregados devido ao Covid-19. O pagamento da mensalidade também foi afetado.
		5 (42%) alunos estão satisfeitos com o fornecimento de feedback, enquanto 6 (50%) mostram descontentamento.	Insuficiência de infraestruturas tecnológicas para ensino a distância.	
		Baixo nível de treinamento sobre o modelo de ensino a distância.		

Modelos	Instituições	Dimensão pedagógica	Dimensão tecnológica	Dimensão administrativa	
<i>Blended learning</i>	UM	Alto custo da internet, laptop, celular para pesquisa.			
		Fraca participação dos alunos no fórum de debate.			
		Falta de materiais didáticos adequados.			
		Baixo desempenho dos alunos.			
		Baixa taxa de inscrição.			
			Abandono escolar.		
			Os professores / tutores possuem qualificações mais elevadas.	Falta de habilidade para usar a tecnologia.	Baixa mensalidade.
			Eles têm centros de recursos de estudo.	Má qualidade da Internet.	Os professores / tutores estão desmotivados devido aos baixos salários.
		UM	Professores e tutores se sentem sobrecarregados.	Falta de domínio das plataformas.	
			Falta de comprometimento de alguns professores / tutores.		

Modelos	Instituições	Dimensão pedagógica	Dimensão tecnológica	Dimensão administrativa
<i>Blended learning</i>	UM	19 (61%) alunos estão satisfeitos com o fornecimento de feedback, enquanto 7 (23%) mostram descontentamento.	Insuficiência de infraestruturas tecnológicas para ensino a distância.	Alguns alunos ficaram desempregados devido ao Covid-19. O pagamento da mensalidade também foi afetado.
		Baixo desempenho dos alunos.		
		Alto custo da internet, laptop, celular para pesquisa.		
		Baixo nível de treinamento sobre o modelo de ensino a distância.		
		Falta de materiais didáticos adequados.		
		Fraca participação dos alunos no fórum de debate.		
		Baixa taxa de inscrição.		
		Abandono escolar.		

Fonte:

No que se refere à dimensão pedagógica, esta foi composta por oito (8) aspetos, a saber: feedback do professor; qualificação de professores e tutores, centros de recursos de estudo, carga de trabalho dos professores, comprometimento dos professores / tutores, constrangimentos e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, taxa de matrícula e abandono escolar. Já no que diz respeito à dimensão tecnológica esta foi composta por três (3) aspetos: internet, capacidade de uso da tecnologia e infraestruturas tecnológicas.

Finalmente, a dimensão administrativa consistiu em três (3) aspetos: motivação dos professores / tutores, efeito do Covid-19 e valor da mensalidade.

Quanto ao objetivo da investigação que pretendia descrever as características dos alunos que frequentam o Ensino a Distância nestas instituições, definiram-se duas categorias, a saber: características sociodemográficas e situação de vida dos alunos. Em relação à categoria de características sociodemográficas, esta foi composta por faixa etária e aspetos geográficos. Quanto às idades, os resultados mostram que os cursos de Ensino a Distância AD são frequentados por alunos adultos.

Verificou-se que os estudantes apresentam idades entre 19 anos e 64 anos, duzentos e cinquenta e um (251) do sexo masculino, cento e seis (106) do sexo feminino e, três (3) alunos foram codificados como omissões do sistema. Dos 360 alunos que participaram desta investigação, trezentos e trinta e sete (95%) eram estudantes trabalhadores e dezanove (5%) estavam desempregados. Os outros quatro (4) que não indicaram suas ocupações foram codificados como omissões do sistema.

De maneira geral, pode dizer-se que esses dados reafirmam as conclusões de muitos estudos ao afirmarem que a modalidade de Ensino a Distância tem como população alvo privilegiada os adultos – trabalhadores adultos (FAZENDA; AMADEU, 1985).

Relativamente à questão de investigação “*Quais são os fatores que provocam a baixa taxa de matrícula e a taxa de abandono do ensino secundário nas universidades privadas e públicas de Moçambique?*”, os resultados quantitativos e qualitativos confirmaram a hipótese de que as três dimensões pedagógica, tecnológica e administrativa estão diretamente ligadas à baixa taxa de matrícula e /ou ao posterior abandono escolar.

Segundo Salimo e Gouveia (2017), o número de alunos, jovens, pré-universitários que procuraram o ensino superior na modalidade presencial, em 2014, foi de 156.789, enquanto o número de alunos admitidos no ensino superior foi de 44.521. Segundo os mesmos autores, este cenário repete-se todos os anos, em Moçambique, o que faz emergir a certeza de que o número de jovens que desejam ingressar no ensino superior, em Moçambique é anualmente sempre muito superior ao número de “vagas” disponíveis para ingresso.

A investigação evidenciou ainda que o modelo online em Moçambique é, ainda financeiramente, mais dispendioso do que o modelo de aprendizagem combinada (presencial e a online) que é implementado pela UM e UCM. Mas a duração dos cursos (5 anos) coloca a UM em “desvantagem competitiva” em relação a outras instituições de ensino superior. O tempo dos cursos, se não for bem definido, pode ser considerado uma grande barreira para a matrícula, bem como pode influenciar alguns alunos a retirarem-se / desistirem dos mesmos. Para reforçar essa ideia, o estudo realizado por Tresman (2002), relatou que muitos alunos desistiram da *Open University UK* porque os cursos em que se matricularam demoravam mais tempo quando comparados com os presenciais.

Também se constatou que a maioria dos jovens prefere fazer os cursos online que o ISCED e a UEM oferecem. No entanto, esses cursos são financeiramente mais dispendiosos quando comparados com os cursos da UM e UCM. Esse pode ser um dos motivos pelos quais a maioria dos jovens (18 a 24 anos) que optou pela EAD ter sido muito baixa.

De maneira geral, a literatura confirma que o ensino a distância é financeiramente menos dispendioso para os estudantes, do que a modalidade presencial. Infelizmente, as declarações feitas por professores, tutores e diretores das quatro instituições moçambicanas envolvidas, contradizem alguns destes discursos retóricos. Estes participantes afirmaram a falta de condições financeiras para custear as despesas académicas; o fraco domínio das TIC; a má qualidade da Internet e a falta de feedback dos professores como sendo os principais motivos do abandono.

De acordo com os resultados obtidos na investigação que aqui relatamos, os fatores individuais que estão na origem desta evasão escolar estão relacionados com a: (1) dimensão administrativa – alguns alunos não conseguem pagar as matrículas e mensalidades e comprar o respetivo equipamento tecnológico necessário. Estes resultados seguem a mesma linha dos obtidos por Tresman (2002), que relatou que muitos alunos desistiram da *Open University UK* por não terem condições de suportar as despesas académicas. (2) dimensão tecnológica – os participantes relataram que existem alguns casos de evasão escolar devido ao fraco domínio do computador, enquanto competências de utilizador digital. A literatura confirma que o uso inadequado da tecnologia, a falta de capacidade de uso da mesma e a dificuldade de trabalhar na

plataforma virtual dos cursos são os problemas mais comuns que influenciam os alunos e os convidam ao abandono escolar (DE ALMEIDA, 2008; TERRY, 2001; PERES; PIMENTA, 2016). Os participantes deste estudo também relataram que a qualidade da internet é, em Moçambique muito má e instável. O estudo realizado por de Almeida (2008) também confirmou que alguns alunos, no Brasil, abandonaram os cursos a distância por falta de acesso à internet. Portanto, nota-se que o problema da qualidade da internet é universal.

De acordo com os dados obtidos, existem ainda outros fatores que causam a evasão escolar e que se relacionam intimamente com a dimensão pedagógica. Constatou-se que havia muitas limitações no fornecimento do feedback, por parte dos professores, mas muito desejado pelos alunos. Este facto prende-se também com as restrições que alguns professores e tutores enfrentam, como Internet de baixa qualidade, sobrecarga de trabalho e baixo domínio das tecnologias de informação e comunicação.

Os professores, tutores e diretores também afirmaram que alguns alunos estão desempregados devido à pandemia associada ao vírus Covid-19. Por conta desta situação atual, de cariz mundial, acabaram por abandonar os cursos para priorizar outras necessidades. O estudo realizado por Shannon e Bylsma (2006) também confirmou que variáveis associadas a doenças na família têm sido apontadas como fator de evasão.

Para além dos efeitos acima mencionados, a maioria dos professores, tutores e diretores declarou que a qualidade do ensino à distância, em Moçambique, ainda é deficiente devido a vários constrangimentos, como a fraca qualidade da Internet; fraco domínio das tecnologias de informação e comunicação; falta de material didático adequado; falta de infraestrutura tecnológica adequada; aulas práticas insuficientes e orientação e feedback deficientes para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância na vertente da IV e V gerações descritas na primeira parte deste capítulo está a tornar-se cada vez mais popular por todo o mundo. No entanto, sérios problemas ou constrangimentos foram corroborados pela investigação desenvolvida e apresentada na segunda parte deste estudo.

Conclui-se que a dimensão pedagógica e a dimensão tecnológica afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem devido à falta de competências digitais no uso da tecnologia por muitos dos elementos envolvidos na amostra de investigação e à baixa qualidade e velocidade de acesso à internet sentida em Moçambique. Na verdade, tanto a dimensão tecnológica como a dimensão administrativa estiveram diretamente ligadas à baixa taxa de matrícula e/ou conseqüente evasão escolar precoce. É, portanto, imprescindível atentar nessas três dimensões aquando da implementação dos modelos de ensino a distância.

Pretendemos, com este capítulo, despoletar reflexões que possam ter efeitos educacionais na implementação dos modelos de ensino à distância oriundos destes novos admiráveis mundos da internet, para todos os contextos. Nesse cenário, importa ressaltar também que a análise do contexto deve ser realizada com muita seriedade antes de se utilizar qualquer modelo de EaD. Recomenda-se também que as instituições de ensino superior realizem diversas parcerias com empresas locais, provedores de internet e produtores de equipamentos eletrônicos (tablet, laptop e telemóvel) para que possam oferecer estágios e preços subsidiados a alunos, professores e tutores. Devem também criar mais centros de recursos de estudo em todos os distritos de Moçambique, onde o equipamento tecnológico e a qualidade da ligação à Internet possam ser disponibilizados a todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Francisco; SILVA, Armando. *Metodologia aplicada à educação à distância*. Departamento de Jornalismo e Ciências da Comunicação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal e Unidade de Educação à Distância da Universidade Estadual de Goiás: Brasil, 2011.
- ALVES, João. *A Educação a Distância no Brasil: Síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançada em Educação, 1994.
- BATES, AW Tony. *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge, 1995.
- FAZENDA, João; AMADEU, Fernando. *Alternativas ao Sistema Formal de Ensino – Conceitos e Práticas: O caso português*. Gabinete de Estudos e Planeamento: Lisboa, 1985.
- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry. *El e-learning en el siglo XXI*. Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. “*Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*”. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 2000. Pp. 87– 105.
- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. “*Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*”. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 2000. pp. 1-14.
- GARRISON, D. Randy; SHALE, Doug. A new framework and perspective. In GARRISON, D. Randy.; SHALE, Doug. (Eds). *Education at a distance: from issues to practice*. Malabar, Florida: Krieger, 1990. pp. 123-124.
- HOLMBERG, Borje. *Theory and practice of distance education*, 2nd revised edition. London and New York: Routledge, 1999.
- KEEGAN, Desmond. *Foundations of Distance Education*. London: Routledge, 1986
- LANDIM, CMMPF. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: RJ, 1997.
- MORGADO, Lina. *Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula*. *Revista Discursos, Perspetivas em Educação*, nº1, 2003. Lisboa: Universidade Aberta.
- PERES, Paula; PIMENTA, Pedro. *Teoria e Práticas de B-learning*. Edições Sílabo: Lisboa, 2016.
- SALIMO, Gabriel. Ismael; GOUVEIA, Luís Borges. *Contributos para o ensino superior em moçambique: os Desafios da era digital*, 2017. Consultado em novembro de 2021. Disponível em: <https://paginas.fe.up.pt/clme/2017/Proceedings/data/papers/6953.pdf>
- SHANNON, G. Sue; BYLSMA, Pete. *Helping Students Finish School: Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Washington office of superintendent of public instruction, 2006.
- SILVA, Sofia SL Malheiro da. *Itinerários de @prendizagem colaborativa-cooperativa em contexto online*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa. Portugal, 2011. Consultado em novembro 2021. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1876>
- TAYLOR, James. *Fifth generation distance education*. DETYA’S Higher Education Series, 2001. <http://www.detya.gov.au/highered/hes.htm>
- TERRY, Neil. *Assessing enrollment and attrition rates for the online MBA*. *The Journal*, 28(7), 2001. pp. 64-68.
- TRESMAN, Susan. *Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University UK*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). Athabasca University Press, 2002. Consultado em novembro 2021. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/49520/>
- VERDUIN, John; CLARCK, Thomas. *Distance Education. The Foundations of Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- YIN, Robert. K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman Editor, 2015.