

## QUALIDADE NA EaD NA PERSPECTIVA ECOSSISTÊMICA

MARCELLO FERREIRA<sup>1</sup> 

WILSA MARIA RAMOS<sup>2</sup> 

BRAIAN GARRITO VELOSO<sup>3</sup> 

**RESUMO:** O objetivo deste ensaio é refletir acerca da noção de qualidade na educação a distância (EaD) no Brasil como objeto multiaxial, remontando aspectos de sua historiografia e das relações com ideais de constituição da evolução societal a partir das mediações interativas de base tecnológica e produtiva. A proposta se inscreve em perspectiva epistemológica crítica, perpassando a ressignificação de indicadores transeuntes da preponderância da economia de larga escala e signatários dos modelos avaliativos internacionais, com vistas a novas perspectivas éticas e estéticas. Ao final, propõe-se uma nova “matriz-qualidade para a EaD”, fundamentada na integração entre desenvolvimento humano e ecossistemas de aprendizagem potentes nessa modalidade.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano. Educação a Distância. Ecossistemas de aprendizagem. Ensino superior. Qualidade.

### QUALITY IN DISTANCE LEARNING FROM AN ECOSYSTEMIC PERSPECTIVE


**ABSTRACT:** The objective of this essay is to reflect on the notion of quality in distance education in Brazil as a multiaxial object, retracing aspects of its historiography and relations mediations with ideals of constitution of societal evolution based on interactive mediations of a technological and productive base. The proposal is part of a critical epistemological perspective, encompassing the resignification of passing indicators of the preponderance of the large-scale economy and signatories of international evaluative models, with a view to new ethical and aesthetic perspectives. In the end, a new “distance education quality matrix” is proposed, based on the integration between human development and learning ecosystems found in this modality.

**Keywords:** Human development. Distance Education. Learning ecosystems. University education. Quality.

1. Universidade de Brasília  – Instituto e Centro Internacional de Física – Brasília (DF), Brasil.  
E-mail: marcellof@unb.br

2. Universidade de Brasília  – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – Instituto de Psicologia – Brasília (DF), Brasil. E-mail: wilsa@unb.br

3. Universidade Federal de Lavras  – Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino – Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas – Lavras (MG), Brasil. E-mail: braian.veloso@ufla.br

**Editor de Seção:** Antônio Zuin 

Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Processo nº 310465/2022-2.

## CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA ECOSISTÉMICA

**RESUMEN:** El objetivo de este ensayo es reflejar sobre la noción de calidad en la educación a distancia en Brasil como un objeto multiaxial, recorriendo aspectos de su historiografía y relaciones con ideales de constitución de evolución social basados en mediaciones interactivas de base tecnológica y productiva. La propuesta se inscribe en una perspectiva epistemológica crítica, que abarca la resignificación de indicadores transitorios de la preponderancia de la gran economía y signatarios de modelos evaluativos internacionales, con miras a nuevas perspectivas éticas y estéticas. Al final, se propone una nueva “matriz de calidad para la educación a distancia”, basada en la integración entre el desarrollo humano y los ecosistemas de aprendizaje que se encuentran en esta modalidad.

**Palabras-clave:** Desarrollo humano. Educación a Distancia. Ecosistemas de aprendizaje. Enseñanza superior. Calidad.

### Introdução

**C**riticando noções *de qualidade* aprioristicamente admitidas nos regimes neoliberais que preponderam globalmente (Dardot; Laval, 2016), crescentemente incidentes e determinantes de vertentes das políticas educacionais – e, por derivação, resistindo à mercantilização da educação a distância (EaD) –, problematizamos ensaisticamente essa relação no ensino superior público no Brasil. Os discernimentos contemporâneos correlatos – das leis, do fomento e dos currículos oficiais, estendidos às avaliações em escala e, *lato sensu*, aos projetos pedagógicos – estão rigorosamente atrelados a perspectivas da economia política baseada no capital. Eles incidem diretamente no que se propõe, espera e mensura em termos de indicadores de acreditação e têm interfaces com quaisquer arranjos formativos (Ferreira; Veloso, 2023).

As políticas públicas são influenciadas – com antecedentes, estratégias e projeções (Ferreira; Costa; Mill, 2021) – pelos agentes governamentais, tomadores de decisão que, por sua vez, portam polifonia de grupos de interesses de segmentos sociais economicamente privilegiados que se movem hegemonicamente para obter benefícios e assegurar o *status quo* e a sua participação no capital. Essa ambiência de disputas e embates, em que a trajetória dos processos educativos é atípica, dialética e caótica, comporta-se ciclicamente com avanços progressistas sutis e recuos retumbantes. É desse feixe que se busca uma análise compatível com as determinações e as contradições do objeto que se anuncia, recorrendo, pois, à sua historiografia para compreender os acordos técnicos e as decisões políticas em temas essenciais da EaD superior pública no Brasil, bem como ao que suscita o que se convencionou tratar de “qualidade”.

Aportam-se ao corolário deste ensaio, desde logo, as seguintes premissas: 1) a convicção da impertinência de se discutir tal convenção fora da luz do conjunto a que se afilia, isto é, da educação como decorrência sociocultural, política e econômica; 2) os contrastes na definição do regime de metas e da priorização de orçamentos públicos para investimentos no campo; 3) a flexibilização de processos regulatórios, de supervisão e avaliação com nuances mercadológicas; 4) o desamparo de perspectivas amplificadas de qualidade como instituto político e formal de conformação, significação e práxis; e, especialmente, 5) a ausência de noção consensual – se é que alcançável nas perspectivas usuais – de qualidade do ensino superior na modalidade de EaD, contemplativa da multiplicidade de modelos, mas fiel

e rigorosa a uma principiologia e a uma praxiologia crítico-emancipatória – portanto, inclusiva, equânime, justa, ética e sustentável.

Toma-se, ademais, uma concepção de EaD fundamentada epistemologicamente na construção de conhecimentos, ao longo da vida, numa aprendizagem personalizada, processual e dinâmica, baseada na tríade ação-reflexão-recriação. Nela, impera a busca por soluções criativas e reinventivas, próprias da aprendizagem nesses tempos que reconhecem as tecnologias digitais em suas complexas relações com a cultura e as humanidades com simbiose social em relações síncronas (Oliveira; Mill; Ferreira, 2023) ou assíncronas (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022). A aprendizagem, nessa perspectiva, é ação de ecologias cognitivas cibernéticas, rizomáticas, hiperlinkadas e coletivas – portanto, uma propriedade eminentemente cultural, dialógica, colaborativa, crítica, imersiva, de expressão criativa, transformadora; que se ressignifica continuamente e que possibilita outros modos de ser e agir (Ferreira et al., 2022).

No Brasil, os documentos oficiais para a discussão acerca da qualidade da EaD estão fragilizados e corrompidos por falta de atualização e articulação com as respectivas normativas – o exemplar mais contundente é o compilado nos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (MEC, 2007). Mesmo em face dele e de sua antiguidade e não revisitação, desde 2004, a avaliação dos cursos superiores de graduação – isto é, a acreditação do Estado brasileiro em torno desse serviço que executa diretamente ou via concessão – se dá mediante a aplicação de instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cuja composição, dentre outros aspectos, faz recurso à aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a visitas técnicas de avaliação por comissões de especialistas que consideram variados quesitos em três dimensões: 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente e tutorial; e 3) infraestrutura. Na Pós-Graduação, a sistemática dá-se via Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelas avaliações quadrienais igualmente conduzidas por pares, e que leva em conta cinco multidimensões: 1) formação de recursos humanos; 2) internacionalização; 3) produção científica; 4) inovação e transferência de conhecimento; 5) impacto e relevância econômica e social.

Em ambos os casos, tem acentuada relevância o desenvolvimento tecnológico associado ao processo formativo avaliado, aspecto transeunte e aceleradamente imbricado nas sucessivas reconfigurações do mundo do trabalho induzidas por processos globais de digitalização, automatização e inteligência artificial (Unesco, 2023). Essas transformações (Veloso et al., 2023) convocam múltiplas revisitações à formação universitária presencial e, sobretudo, via EaD, pelo crescimento nominal e relativo da oferta dessa modalidade no Brasil na última década. Sem qualquer paradoxo – já que esse cenário secundário já se anuncia como farsa e não mais tragédia –, enquanto o Governo Federal reduz drasticamente os investimentos no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a única política pública nacional de EaD nesse nível, instituições privadas se organizam na economia de escala, aumentando o número de estudantes – muitos dos quais autômatos funcionais – por tutor e professor e simplificando a oferta dos cursos com atividades presenciais e *online*, com o uso massivo e reeditado de videoaulas, leitura de textos em formato eletrônicos, áudios e simuladores, em grande parte abstendo-se de reavaliar o currículo e as ecologias de aprendizagem (Mill; Ferreira; Ferreira, 2018).

A gênese e o desenvolvimento de outras maneiras de ensinar e aprender, sustentadas pelos consentâneos movimentos históricos, socioculturais e econômicos e pelo desenvolvimento das áreas de informação e telecomunicação, robótica, comunicação, psicologia cognitiva e neurociências imputaram à EaD possibilidades que extrapolam a rigidez espaço-temporal da docência e discência convencionais, (re) modulando comunicações síncronas, assíncronas e híbridas (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022; Oliveira; Mill; Ferreira, 2023) que implicam novas configurações de aprendizagem (Rossato; Ramos, 2020). Pois é no

cerne dessa sociedade mais aberta e flexível, em que as modulações de tempo e espaço se tornam possíveis, que nos deparamos com outras maneiras de experienciar os processos educacionais. A passagem de um modelo de sociedade disciplinar para outro modelo de controle, como discute Zarifian (2002) retomando Deleuze (1992), marca o engendramento de novas maneiras de resistência em face da pressão capitalista. Como corolário dessa nova lógica de organização mais flexível, que incide sobre a educação e encontra terreno fértil na EaD, observam-se novas possibilidades de emancipação a partir do tensionamento dos espaços escolarizados e da subversão de posições normativas, que possibilitam a abertura de novas zonas de sentido, ampliando o potencial emancipatório das instituições coetâneas que distam cada vez mais de modelos disciplinares.

Dessa maneira, são necessários meios atualizados de reorganização pedagógica dos cursos de graduação na EaD, que possibilitem ampliar e ressignificar os parâmetros de qualidade à luz de princípios norteadores dos novos processos de ensino-aprendizagem marcados por novas ecologias de aprendizagem no século XXI (Ramos; Boll, 2019). Elas abrem diferentes portas para acessar o conhecimento no qual os indivíduos fazem escolhas por determinadas trajetórias, implicando em dada personalização de sua ação ou do ato de aprendizagem – representando as maneiras singulares e subjetivas de aprender (Coll, 2013). Se, por um lado, as modulações de tempo e espaço abrem vias para outros modos de controle e exploração capitalista, é também na flexibilidade que vislumbramos caminhos para o desenvolvimento de posicionamentos críticos e que possam subverter a lógica reinante. Ora bem, dentre os grandes desafios, tem-se a construção de parâmetros que contribuam para uma EaD de fato emancipatória e que, configurada como o sentido de flexibilidade, se alinhe às tendências coetâneas sem prescindir de orientação direcionada ao desenvolvimento humano em perspectiva social transformadora e, por isso mesmo, crítica.

Para isso, compreende-se necessário refletir acerca dessa modalidade educacional como objeto multiaxial – isto é, de múltiplas imbricações socioeconômicas, políticas, culturais e da subjetividade – e remontar aspectos de sua historiografia e das relações intrínsecas com ideais de constituição e evolução societal a partir das mediações tecnológicas, produtivas e formativas. A partir dessa reflexão, entende-se possível repensar, historicamente, a noção de qualidade nas dimensões da política pública e da configuração estrutural do sistema formal da EaD superior no Brasil com foco nas instituições públicas de ensino superior, recorte que se justifica pela homogeneidade tipológica e relevância estratégica desse segmento organizacional para o desenvolvimento social e econômico do país (Ferreira; Costa; Mill, 2021; Ferreira; Veloso, 2023). Considerando essas dimensões, a proposta evidentemente se inscreve em perspectiva epistemológica crítica, filosófica e política, perpassando a ressignificação de indicadores de qualidade transeuntes da preponderância da economia de larga escala e signatários dos modelos avaliativos internacionais, com vistas a novas perspectivas éticas, dialógicas, com elementos interdependentes e dinâmicos que envolvem o fenômeno complexo da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O nosso foco de análise é a hermenêutica reconstrutiva, de onde pretende-se (re)constituir, com base na perspectiva autoral destes ensaístas, em produções acadêmicas nacionais e internacionais e em documentos oficiais, indicadores de qualidade constitutivos da aludida nova “matriz-qualidade para a EaD”, acentuando o compromisso ecossistêmico e os parâmetros do desenvolvimento humano e enfatizando o papel da estratificação que objeta o artigo, isto é, a EaD no ensino superior público como dimensão formativa socialmente referenciada, amplamente inclusiva, dedicada ao desenvolvimento sustentável e democrático e à apropriação de alternativas modais contundentes.

## Fundamentação Teórica

### Historiografia da Educação a Distância (EaD)

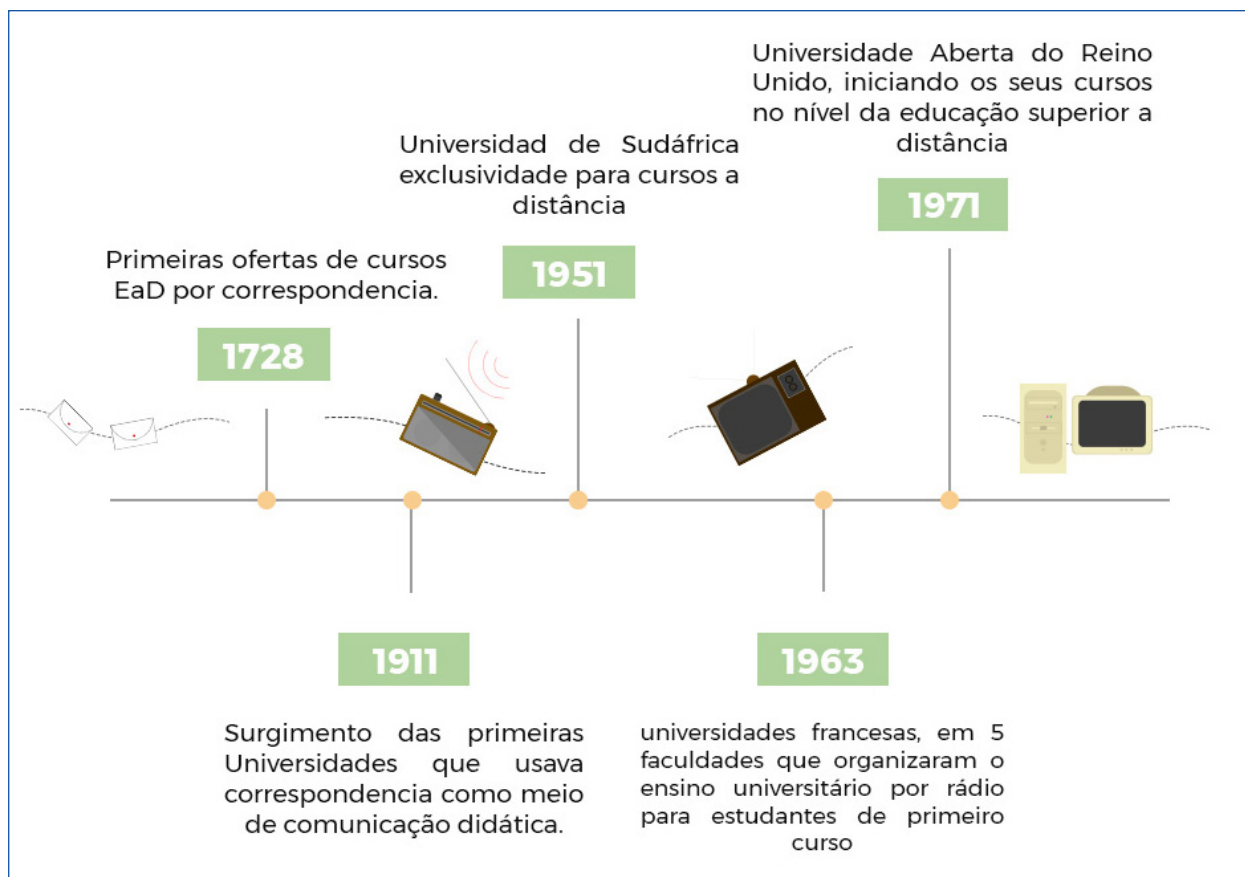
Atualmente, são várias as experiências de formação acadêmica totalmente *online* ou com o método *blended* ou híbrido que têm boa reputação mundial. Cada vez mais, as universidades vêm incorporando tecnologias digitais nas situações de ensino-aprendizagem, consolidando a modalidade como sistema educacional. Torres e Siqueira (2012) mencionam as instituições de ensino superior mais destacadas, presentes em todos os continentes, com número expressivo de cursos e programas de graduação e pós-graduação. A Fig. 1 ilustra essas instituições em suas respectivas localizações.



Fonte: Elaboração própria.

**Figura 1.** Indicação geográfica das instituições de ensino destacadas na historiografia da EaD mundial.

Segundo García Aretio (1996), os principais eventos da história mundial das ofertas seminais de cursos a distância datam de 1728 com um anúncio da Gazeta de Boston acerca de cursos de ensino e tutorias por correspondência – a primeira geração de EaD. Posteriormente, várias foram as iniciativas na modalidade, destacando-se o surgimento das instituições de finalidade única, como a Universidade Aberta do Reino Unido, que iniciou seus cursos superiores a distância em 1971. A Fig. 2 sinteticamente ilustra marcos do desenvolvimento dos cursos a distância no mundo.



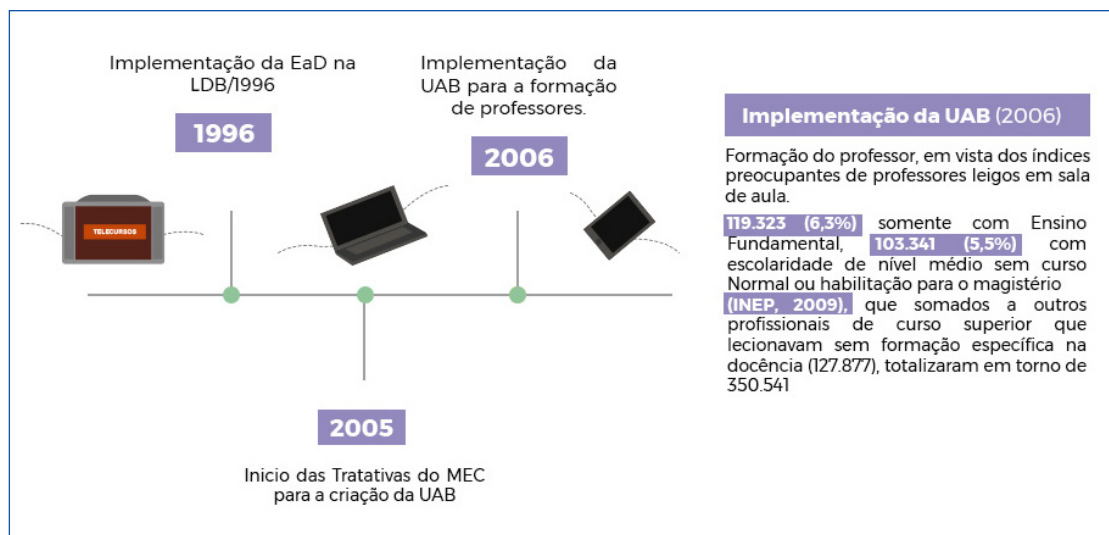
Fonte: Elaboração própria.

**Figura 2.** Linha do tempo da implementação da EaD no mundo.

No Brasil, a implementação da EaD, prevista seminalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), revela o atraso histórico na agenda nacional para a criação de cursos superiores a distância, embora há mais de um século o país tenha oferecido vários programas e projetos de aperfeiçoamento profissional, formação continuada para professores e cursos técnicos com projetos de boa reputação, a exemplo do Telecurso, do Salto para o Futuro e da TV Escola. Também houve iniciativas anteriores para a criação de consórcios e de uma universidade totalmente a distância nos moldes da *Open University* do Reino Unido.

Em meados da década de 1990, foram implantados os primeiros cursos de ensino superior a distância. Entretanto, somente em 2005 iniciaram-se as tratativas do Ministério da Educação (MEC) com vários parceiros para a criação do Sistema UAB, principal política pública de indução à modalidade no país (Ferreira; Carneiro, 2015). Ele surge em 2006 na esteira dos programas do MEC com prioridade para a formação docente, em vista dos preocupantes índices de professores leigos no efetivo magistério da Educação Básica (INEP, 2019). Vale destacar, nesse sentido, a crítica de Freitas (2007) acerca do caráter usualmente “urgente” e focal das sucessivas políticas dirigidas à formação docente no Brasil, muitas das quais atendendo a protocolos interventivos de matriz neoliberal e com eficiência limitada – o que, em nossa visão, se configura como intrínseca precarização das qualidades política e formal do projeto formativo. A Fig. 3 ilustra, de modo resumido, o desenvolvimento da EaD no Brasil, enfatizando o surgimento da UAB e os índices de professores leigos que o Sistema, à época, visava atender.





Fonte: Elaboração própria.

**Figura 3.** Linha do tempo da implementação da EaD no Brasil.

Portanto, no escopo e nas minudências das políticas de democratização do ensino superior, compreendemos a EaD como modalidade de ensino que surge com o potencial para organizar processos de aprendizagem de excelência, quando pautada em determinados princípios e determinadas epistemologias da interação e interatividade e da dialogia. Assim, devemos rever modelos tradicionais de EaD, integrando aos projetos pedagógicos visão situada, sistêmica e ecossistêmica, como apresentamos na seção seguinte. Trata-se de combinar um processo aberto, flexível e adaptável, alinhado aos princípios da democratização do acesso e voltado à promoção da inclusão, autonomia e qualidade no ensino superior.

Entre as abordagens possíveis, discutiremos, nas seções seguintes, a vertente multiaxial, trazendo o caráter histórico, político, social, econômico, cultural – organizacional e pedagógico, sobretudo – e humano da modalidade, a partir da visão ecossistêmica e da perspectiva do desenvolvimento humano. Antes, cabe-nos uma problematização relativa à preponderância da economia de larga escala com enfoque na eficiência e no alcance massivo.

## Os Desafios e Riscos da Preponderância da Economia de Larga Escala com Enfoque na Eficiência e no Alcance Massivo

Historicamente, a configuração e a organização de propostas de EaD com abordagem sistêmica se alinham tendencialmente às características da atual fase do modo de produção capitalista (Ferreira; Costa; Mill, 2021). Isso porque a grande dependência do aparato tecnológico faz com que essa modalidade ceda mais facilmente às transformações compelidas pelo desenvolvimento da ciência e, por conseguinte, da tecnologia. Peters (1983), desde a década de 1970, e tendo em vista a estruturação das universidades abertas europeias, já estabelecia análises comparando as características dessas instituições a modelos industriais. À época, princípios de racionalização, divisão do trabalho e atendimento massivo compunham as propostas de EaD num modelo fortemente influenciado e baseado no fordismo (Belloni, 2003).

Conquanto o surgimento das primeiras experiências de cursos a distância remonte a períodos outros, além do capitalismo industrial, observa-se a sistematização de propostas marcadas por instituições

unimodais, que criam aproximação íntima entre a modalidade e as características basilares do modo de produção capitalista. Há que se considerar que as universidades abertas, como a importante Open University, foram criadas, sobretudo, para atender a parcela da sociedade excluída da educação tradicional; parcela essa notadamente marcada pela classe trabalhadora. A vocação para levar propostas educacionais a números vultosos de indivíduos, alijadas do modelo presencial devido às limitações também materiais (Belloni, 2003), compeliu as propostas de EaD sistêmicas a uma noção de qualidade pautada pela capacidade de atendimento massivo, equalizando, tanto quanto possível, eficiência quantitativa com prestígio. Daí que características elementares do modelo fordista foram inseridas nas propostas de cursos a distância para otimizar os processos e ampliar significativamente a oferta, alicerçando-se, é evidente, nas capacidades tecnológicas da época.

Ainda hoje, a racionalização, a divisão do trabalho e o atendimento massivo se fazem presentes em experiências de EaD de maior envergadura – como cursos de graduação. Basta ver a análise da configuração do trabalho docente à luz do conceito de polidocência (Mill, 2014) para corroborar que, também no Sistema UAB, inspirado por instituições europeias, decorre a fragmentação dos processos e a otimização de recursos e gastos numa noção de qualidade orientada pelos ditames do capitalismo neoliberal. Ademais, a EaD tendencialmente cede às especificidades do atual período do modo de produção, de sorte que as experiências mais recentes, além da racionalidade técnica, contam com uso de recursos tecnológicos digitais que flexibilizam, ainda mais, noções de tempo e espaço.

No tocante à atuação docente, a análise da EaD esbarra, com frequência, nas discussões acerca do teletrabalho. As modulações de tempo e espaço, típicas de uma sociedade de controle (Zarifian, 2002), apoiam-se no advento e na expansão das tecnologias digitais, com especial atenção para as tecnologias móveis. Se isso flexibiliza os momentos e locais de atuação docente, não se pode deixar de enfatizar a sobrecarga que decorre de um regime de trabalho flexível (Oliveira; Mill, 2020). Experiências de EaD sistêmicas coetâneas, e isso inclui o Sistema UAB, conjunham, pois, elementos de uma organização fordista ao passo que incorporam dinâmicas e lógicas de trabalho alinhadas às tecnologias digitais.

No seio desse debate, a modalidade a distância se encontra, historicamente, impelida a um alinhamento entre qualidade e atendimento massivo em uma sociedade em que tanto cresce a oferta quanto a demanda por cursos a distância (Qayyum; Zawacki-Richter, 2018). O próprio discurso de democratização do acesso cria uma dívida, por parte da EaD, que promove expectativas de um atendimento maior do que aquele possível pela educação presencial. Ao depender fortemente das tecnologias mais atuais, a modalidade se vê muitas vezes inclinada a atingir o ótimo da eficiência quantitativa pela incorporação dos ditames científicos e tecnológicos. Consideramos que isso gera dada noção historicamente equivocada de qualidade que precisa ser sobrepujada. Noção essa que pode ser expressa nos termos: as principais desvantagens – muitas advindas de certo preconceito – da EaD precisam ser compensadas pela sua capacidade de atender mais estudantes com menos recursos. Trata-se, reiteramos, de racionalidade marcadamente capitalista, a saber, maximização da eficiência quantitativa mediante redução dos gastos/esforços e ampliação dos ganhos/resultados. É a diluição do ser em face do ter/fazer (Mill; Ferreira; Ferreira, 2018).

A problematização do conceito de qualidade imperante precisa contar com a subversão de certos valores capitalistas. Em primeiro lugar, defendemos que uma educação de fato progressista não prescinde do diálogo como encontro entre os seres humanos que, mediatizados pelo mundo, significam-no ao passo que significam a si mesmos como imprescindibilidade existencial (Freire, 1980). Se, outrora, as interações entre os sujeitos de um curso a distância eram muito limitadas devido às condições tecnológicas da época, atualmente os recursos tecnológicos digitais ampliam as possibilidades de diálogo em que pesem as distâncias de tempo e espaço. Defendemos essa tese alhures ao advogar uma EaD que, numa qualidade socialmente referenciada, almeja formar cidadãos críticos à luz do conceito de dialogicidade (Veloso; Mill, 2021). Isso



implica considerar uma formação que está assentada no diálogo, conforme Freire (1980), e dele parte rumo à apreensão da realidade em sua totalidade – e não apenas em seus fragmentos. É escusado dizer que cursos massivos, apoiando-se na otimização quantitativa, limitam sobejamente os momentos e as vias de interação recíproca entre os sujeitos (Strapasson et al., 2022).

Outro desafio a ser superado consiste na distinção entre autonomia e autorresponsabilização pelo sucesso/fracasso. As aberturas propiciadas pelas tecnologias digitais que germinam, em potencial, atitudes emancipatórias vez que subversivas. Essa perspectiva é admitida como a que se projeta ao sistema normativo ou hegemônico de grupos e instituições sociais, não caracterizada como atitude, mas ações disruptivas que possibilitam novos sentidos e que abrem caminhos novos de subjetivação e de desenvolvimento; por essa razão, implica maior autonomia para os sujeitos em face das modulações de tempo, espaço e engajamento (Zarifian, 2002). No entanto, subjaz à autonomia na sociedade de controle o entendimento perverso que tenta responsabilizar os próprios sujeitos pelos resultados de seus empreendimentos de vida. Esse movimento faz parte da reestruturação produtiva, no âmbito do regime de acumulação flexível, que advém da crise no modelo fordista durante a década de 1970 (Harvey, 1994).

Com efeito, a flexibilidade inerente à EaD, em especial pelo uso das tecnologias digitais, oferece potencial para gerar recursos e atividades para o estudante, visando a construção de sua autonomia para escolhas fundamentais em seu processo formativo. Aliás, a autonomia é considerada um dos pilares que incidem sobre a transação entre docente e discente que ocorre a distância nessa modalidade (Moore; Kearsley, 2007). Entretanto, quando há um alinhamento entre EaD e lógica capitalista contemporânea, constata-se uma imputação que coloca o sujeito como o principal – quiçá único – responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de seus estudos. Na iniciativa privada, isso busca retirar da instituição a responsabilidade por problemas que deveriam ser considerados, como a propositura de sistemas formativos desqualificados, desvalorização do corpo docente, uso de ferramentas tecnológicas precárias, atendimento massivo que inviabiliza olhar atento para as idiossincrasias que produzem autômatos funcionais etc. Quando estamos falando de instituições públicas, como é o caso da UAB, vê-se iniciativas de desoneração do Estado. Este que lida com os desmontes levados a cabo pela racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) e que “contorna” os problemas sociais também pela retórica do sujeito responsável por si mesmo – pelo seu emprego, pela sua educação, pelas condições de existência etc.

Essas problematizações se estendem à dimensão da docência. A autorresponsabilização transfigurada numa ideia perniciosa de autonomia influi sobre o trabalho docente que, como já analisamos noutro momento, lida cada vez mais com um espírito capitalista (Veloso, 2022). A divisão e a racionalidade técnica jungidas à flexibilização oriunda das tecnologias digitais, no bojo da polidocência, cria um regime de trabalho em consonância com as lógicas de uma sociedade de controle (Deleuze, 1992). Como consequência, a rígida disciplinarização dos corpos, típica da burocracia institucional nos cursos presenciais, abre espaço para outras maneiras de garantir a eficiência quantitativa (Ferreira; Nascimento; Mill, 2018). Tem-se, portanto, uma nova ética que coloca o docente como responsável por gerir o próprio trabalho, sendo responsabilizado pelos resultados auferidos. Acreditamos que a qualidade ajustada aos interesses capitalistas também implica, aqui, uma orientação que visa à maximização dos ganhos, fazendo com o que o sujeito tenha que lidar com sobrecarga para atender às exigências de mais trabalho sendo executado com o máximo de eficiência quantitativa (Goulart; Silva; Ferreira, 2020).

Ao fim e ao cabo, a análise histórica da EaD, com ênfase em suas configurações sistêmicas que vão originar as universidades abertas e influenciar o Sistema UAB – a despeito das diferenças importantes que podem ser conferidas em Ferreira e Mill (2014) e Ferreira e Carneiro (2015) –, leva-nos à ilação de que foi produzido, historicamente, um alinhamento entre qualidade e economia de larga escala com enfoque na eficiência e no alcance massivo. Menos resistentes às mudanças sociais e tecnológicas, os cursos a distância cedem mais facilmente aos ditames do capital no que se refere às maneiras de organização (Ferreira e Veloso, 2023).

A confluência de fatores, sendo alguns deles aqui perscrutados, engendra, ainda, uma expectativa social de democratização que, muitas vezes, se confunde com a capacidade de atendimento massivo (Mill; Ferreira; Ferreira, 2018). Ora, para que precisaríamos da EaD se ela não consegue atender grandes públicos com maximização da eficiência quantitativa? Com recorrência somos interpelados ante questionamentos que tencionam o conceito de qualidade que prepondera. Face à racionalidade técnica que reduz a existência ao cálculo, reposicionamos tais questionamentos: Será que toda EaD só pode ter qualidade se atingir o ótimo da eficiência e do alcance massivo? Vislumbramos *modelos* de EaD, mais abertos, flexíveis, baseados nos ecossistemas de aprendizagem e de comunicação, caracterizados pela “desterritorialização, a ubiquidade e a emergência de uma mente virtual em cenários inéditos a serviço da aprendizagem” (Coll et al., 2023, p. 11), e que, por isso, têm potencial para emancipar-se, suplantando o reducionismo próprio de uma organicidade pautada na eficiência quantitativa e no cálculo racional capitalista.

## Marcos de Visões Ecossistêmicas e do Desenvolvimento Humano Aplicados aos Sistemas Educacionais

Tomamos como ponto de partida que o uso intensivo e globalizado de diversos recursos multimídias disruptivos e, ao mesmo tempo, adaptativos à necessidade humana tem sido o portal de entrada para a criação de um novo ecossistema de aprendizagem. Esse fenômeno tem resultado em mudanças nas trajetórias pessoais de aprendizagem, como via de acesso ao conhecimento na sociedade da informação. A cultura digital é um pano de fundo apropriado para discutir como os processos de mudanças assentados no uso das novas tecnologias têm repercutido nos processos de desenvolvimento humano.

Quanto à concepção de desenvolvimento humano aqui defendida, baseia-se na psicologia do desenvolvimento de viés histórico-cultural (Vygotsky, 2007), considerando a diversidade cultural, étnica, de gênero e religiosa como campo e matriz para a produção dos saberes, saberes populares, saberes científicos, em uma dimensão ética e estética da produção e reproduzibilidade humana. Essa concepção demanda conhecer os subsídios teóricos e metodológicos para que possam reverter em insumos para a matriz de avaliação e de qualidade do processo educacional (Ferreira et al., 2023). Concebe-se os indivíduos como seres ativos e (co)construtores de realidade, numa perspectiva em que os processos de significação são essencialmente inerentes à atividade humana. Para Rey e Martínez (2017), o indivíduo se torna sujeito do seu processo quando gera processos de subjetivação que transcendem as referências às próprias cristalizações subjetivas, as quais são um processo inerente à própria subjetividade, originando novos caminhos para a sua vida. Desde essa perspectiva, o desenvolvimento humano é caracterizado, na linha do tempo, por múltiplas trajetórias, a partir de uma dinâmica dialética que envolve mudanças, continuidades e descontinuidades, e a mediação da relação ser humano-sociedade pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura. Promover cultura é atuar nos contextos macro – políticas, valores, crenças sociais, cultura etc. – e micro – família, redes de amigos, instituições escolares e comunitárias etc. – de desenvolvimento, considerando a irreversibilidade do tempo, no sentido de que os eventos são marcados socialmente, isto é, únicos.

Nessa perspectiva, educação, cultura e subjetividade são campos interdependentes; transformam-se em conjunto. E a educação tem papel fulcral na formação da subjetividade e no desenvolvimento da cultura, porquanto cria contextos formativos de trocas semióticas, num movimento que passa do intersubjetivo para o intrassubjetivo. Os contextos de formação se apresentam, assim, como espaços de mediação culturalmente concebidos que circunscrevem o desenvolvimento humano ao passo que se (re)constroem pelos indivíduos a partir das experiências (Ramos et al., 2018).

Nesse sentido, compreendemos princípios que qualificam a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua natureza subjetiva, indo além dos processos cognitivos; buscando as configurações de processos emocionais, as produções simbólico-emocionais e os sentidos subjetivos, todos participando da aprendizagem para a vida (Rossato; Ramos, 2020). Além disso, tais processos não ocorrem de modo igual para todos; a história de vida, as experiências vividas, os contextos, os pares com quem interage, as oportunidades etc. dão um elemento multifacetado e, ao mesmo tempo, singular para cada um. O processo de desenvolvimento humano ocorre de forma dinâmica com o desenvolvimento tecnológico trazendo efeitos para o indivíduo, disponibilizando um mundo de abundância crescente de acesso ao conhecimento, informação e conexão social que transformam as expectativas dos estudantes no ingresso na universidade, qualificadas por interesses e motivações diversas.

Dito isso, e tendo em vista a busca de elementos que possam expressar a qualidade dos processos de EaD, introduzimos, ainda, as perspectivas teórico-metodológicas sobre ecossistemas que têm sido usados para contextos híbridos, *online* ou totalmente a distância (Moreira; Correia; Dias-Trindade, 2022; Santos; Mercado; Oliveira, 2023).

Na literatura, o termo ecossistema tem surgido de distintas maneiras, embora assegure um significado central que se refere à ciência das relações do organismo com o ambiente. Também encontramos os termos “*ecological model*”, “*learning ecology*”, “*learning ecosystem*” e “*e-learning ecosystem*” sendo usados por diferentes autores, de diversas áreas do conhecimento, com o intuito de refletir acerca dos espaços de aprendizagem no século XXI (Moreira; Rigo, 2018; Santos; Mercado; Oliveira, 2023).

Nessa senda, o termo ecossistema tem sido incorporado nos processos de ensino- aprendizagem mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, referindo-se a todo conjunto de relações bióticas e abióticas relacionadas a uma população. Para Moreira e Rigo (2018), os fatores bióticos – espécie humana e os conteúdos – e abióticos – *hardware* e *software* – utilizam de recursos abertos ou fechados, naturalizando-se em ambientes formais, não formais ou informais de aprendizagem.

Quanto ao ecossistema digital, marcado pelos ambientes no ciberespaço, Moreira e Rigo (2018, p. 109) aportam a definição de Porto e Moreira (2017) entendendo esse ecossistema como “complexo dinâmico e sinérgico de comunidades digitais com suas conexões, relações e dependências [...], que interagem como unidades funcionais e são interligadas por meio de ações, de fluxos de informação e de transação”.

Em termos do desenvolvimento humano, reconhecemos o potencial dos ecossistemas de aprendizagem como ambientes/contextos de interação polissêmicos e força motriz do desenvolvimento ao integrar-se com homólogos, pautando-se em uma pedagogia emancipatória, de participação e de troca entre professores e estudantes que interagem a partir de conteúdos de diversos suportes, com a intencionalidade de elaborar e reelaborar os saberes em interação. Isso se dá em articulação com outros ecossistemas conhecidos e/ou vivenciados por seus interlocutores, quer sejam formais/informais, quer presenciais/virtuais. Assim, tais ecossistemas configuram uma proposta pedagógica que tem sido usada para “entender, compreender ou modelar fenômenos que surgem da tecnologia e de seu uso, portanto, a distância acaba sendo diluída em detrimento da celeridade com que as inter-relações acontecem” (Moreira; Rigo, 2018, p. 110).

## A Perspectiva da Qualidade na EaD Oriunda dos Sistemas de Avaliação Nacionais e Internacionais

Seguindo na discussão, após os aportes teóricos que nos foram necessários, é mister pactuar um conceito de qualidade para que dele possamos partir visando nova matriz-qualidade referenciada pelo

desenvolvimento humano. Conforme Martins e Mill (2018), “qualidade” é um conceito polissêmico que possui variações de significados à luz de concepções teóricas diversas, sendo empregado em várias áreas do conhecimento. Comumente é usado como característica ou atributo que distingue, fazendo algo ou alguém se sobressair com relação aos demais. Porém, a percepção de qualidade é sempre relativa e complexa, relacionando-se a aspectos objetivos e subjetivos que incluem valoração, julgamento e/ou avaliação de atributos de um certo fenômeno, produto, objeto, processo ou representações de pensamento (Martins; Mill, 2018).

Depreende-se que a ideia de qualidade, embora se vincule a aspectos objetivos, não prescinde de elementos subjetivos. Não há como *qualificar* algo sem que tenhamos uma referência que, em última instância, é social e historicamente circunscrita. Essa compreensão permite-nos, desde logo, advogar que o conceito não se reduz a uma abstração universal e necessária, mas eclode como um constructo dependente dos circuitos sociais que, apreendidos, lançam luzes sobre critérios, entendimentos e noções que situam e significam o que chamamos de *qualidade*. É fruto de negociações, relações de poder, percepções de realidade e, evidentemente, embates políticos. O desvelamento do caráter social e histórico do termo é fulcral para que tenhamos convicção quanto à possibilidade de (des)construir outras definições.

Em se tratando de educação, definir o que se entende por qualidade é ainda mais complexo, dada a natureza da atividade e o desafio de dimensionar o valor que é produzido (Martins; Mill 2018). Distintos pontos de vista imprimem, por seu turno, diversos significados para o conceito. Seja como for, a parametrização mensurável e objetiva é assaz importante, porquanto sobrepuja um relativismo contraproducente e facilita a tomada de decisões por parte, por exemplo, dos gestores (Martins; Mill, 2018). Consideramos, contudo, que o reconhecimento da importância de indicadores objetivos não deve incorrer em visão objetivista, que negligencia a dimensão inerentemente subjetiva da qualificação. À guisa de exemplo, critérios técnicos como eficiência quantitativa podem ser tomados como a realidade externa ao sujeito; só que a própria noção de eficiência pode ser questionada filosoficamente, uma vez que outros fatores, além da quantidade, podem ser tidos como mais importantes e, assim, acabam tendo mais peso quando aquilatamos a realidade (Feenberg, 2013).

Pois bem, se a qualidade é também resultado de disputas políticas e processos de negociação, por certo o poder exercido pelo Estado é fundamental para a apreensão de critérios e parâmetros socialmente aceitos que se enrijecem como dominação legítima balizando a ação social. Para Martins e Mill (2018), especificamente no Brasil, a preocupação com a qualidade educacional se apresenta no art. 206 da Constituição Federal Cidadã (Brasil, 1998) e no art. 4º da LDB/96 (Brasil, 1996), ainda que a legislação não indique claramente o que os legisladores consideraram como qualidade ao mencioná-la enquanto princípio norteador (Souza, 2012). Na EaD, após o surgimento do art. 80 na LDB/96 (Brasil, 1996), conforme citado anteriormente, introduziu-se a modalidade no sistema educacional brasileiro com uma definição mais precisa, de modo que o princípio de qualidade, generalista naquela lei, passou a receber atenção especial (Martins; Mill, 2018). Dentre os esforços para a definição de critérios destinados à apreciação qualitativa, cita-se a publicação do documento intitulado *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (MEC, 2007) que, não tendo força de lei, apresentou-se como orientação para planejar, implementar, organizar e gerir cursos na modalidade.

Desde então, constata-se esforços, além de pressões políticas e sociais, para a produção de critérios de qualidade legalmente assegurados que estejam em consonância com os princípios legais da educação brasileira com vistas a regulamentar, fiscalizar e assegurar boas práticas na EaD. Tais esforços oscilam, porém, entre flexibilizações irresponsáveis, como o Decreto n.º 9.057/2017 (Brasil, 2017), que instaurou brechas para a criação irrefreada de polos mormente na iniciativa privada, e tentativas tacanhas de fustigar a modalidade e atribuir a ela a responsabilidade por problemas educacionais brasileiros em demasia complexos – cabendo citar os ataques recentes por parte do MEC quanto à formação de professores a distância.

Vale salientar, aliás, que a noção de qualidade na EaD, em termos legais, é fortemente influenciada por macropolíticas que balizam os processos educacionais independentemente da modalidade. Nos cursos de formação de professores, ainda uma das prioridades do Sistema UAB, tem-se a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-Formação). Não menos importante é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que, malgrado seu direcionamento para aquele nível, influi diretamente no currículo dos cursos superiores na medida em que se deve formar docentes alinhados àquilo que se espera de atuação nas escolas.

Essas políticas, que contribuem decisivamente para valorar as propostas de EaD, têm forte influência de tendências sociais maiores sinalizadas, por exemplo, pelos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Os famosos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – para o século XXI, propalados por Jacques Delors ao fim da década de 1990, são representativos de noções, muitas delas impostas pelos países do Norte global, acerca do que se espera em termos de qualidade para a educação contemporânea. Trata-se de marcos que expressam a ideologia neoliberal no bojo de uma sociedade de controle que subverte o horizonte de expectativas de um Estado de bem-estar social visando à flexibilização das relações humanas mediadas por tecnologias digitais em meio ao recrudescimento do individualismo e, por isso mesmo, da autorresponsabilização pela existência.

Se estamos falando de pressões internacionais, desdobradas em mudanças nacionais que incidem sobre a concepção de qualidade na educação, é fato que isso afeta os cursos a distância. E, já o dissemos, a EaD possui a característica conspícua de se adaptar mais facilmente aos ditames da ciência e da tecnologia, de sorte que seu alinhamento às tendências neoliberais, fortemente cimentadas no atual desenvolvimento tecnológico, tem ocorrido celeremente. Ora, tendências como flexibilização das relações humanas, teletrabalho, autonomia – transmutada na ideia de autorresponsabilização que aqui analisamos – e, é claro, massificação – como necessidade da otimização dos processos visando o máximo de lucro/resultados – se cristalizam como nortes de um entendimento pactuado, ou legitimado, de qualidade para o que se espera da modalidade a distância.

Além das pressões exógenas que influem na qualidade em EaD, não se pode deixar de analisar as características endógenas dos próprios cursos. A percepção de alunos e professores, a visão dos gestores educacionais, os índices de evasão ou reprovação, os modelos pedagógicos, os formatos de tutoria – ou mesmo sua inexistência –, entre outros aspectos, são representativos do enredamento de fatores objetivos e subjetivos que confluem para a apreensão do que se entende por qualidade. Quer dizer que os cursos e, em última análise, os próprios sujeitos que compõem o ensino-aprendizagem atribuem sentido às suas ações valorando-as não só com base nos critérios objetivos – endógenos e exógenos –, mas sobretudo em suas construções subjetivas que produzem um conjunto de disposições diretamente associadas à forma como qualificam a realidade.

“O significado de qualidade na EaD é, portanto, construído coletivamente pela sociedade, pelas instituições e por todos os que constituem a comunidade de aprendizagem do curso” (Martins; Mill, 2018, p. 538). Como conceito polissêmico, a qualidade deve ser referenciada, remetendo com clareza às bases e concepções que a fundamentam. A objetividade de critérios, em especial aqueles socialmente aceitos que se materializam mediante a dominação burocrática estatal, é importante porque parametriza e, assim sendo, viabiliza processos de regulamentação, fiscalização e credenciamento consonante às expectativas e demandas da sociedade.

Em síntese, não há como apreender o que se entende por qualidade, em um viés aprofundado e crítico, sem considerar as condições históricas e sociais. Isso implica ter em vista o desenvolvimento da modalidade a distância, como fizemos acima, mas também o modo de produção capitalista e suas tendências hegemônicas que, no caso específico da EaD, compelem ao entendimento de qualidade aproximado da



noção de massificação da oferta e adesão irrestrita aos condicionantes neoliberais. Trazer à baila essa análise evidencia a complexidade do termo e as disputas que o perpassam. Ao mesmo tempo, permite-se demonstrar que não estamos falando de uma qualidade enquanto essência, mas sim um constructo social que, dessa forma, pode ser problematizado e, por conseguinte, ressignificado.

## Materiais e Métodos

### A abordagem da hermenêutica reconstrutiva

O ensaio aqui contido baseia-se, de maneira simplificada, para sustentar a teia argumentativa, na hermenêutica reconstrutiva habermasiana (Habermas, 2003a; 2003b), ao passo que reconhece no diálogo o substrato para o cercamento de problemáticas de natureza complexa. Esse é o caso da busca por uma visão polissêmica e não hegemônica que intercruza as noções de EaD, qualidade e desenvolvimento humano de maneira ecossistêmica em distintos paradigmas, fontes, referências e *práxis*.

Essa abordagem pressupõe compreensões mútuas baseadas na interação discursiva (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018), apreendido o discurso como a base material e imaterial do exercício teórico e prático de todas as condições humanas, formuladas por transições investigativas em diferentes fontes

A perspectiva da hermenêutica construtiva, neste ensaio, ancora-se, portanto, em “[...] paradigmas da linguagem, de descrições compreensivas (fundadas em categoriais a priori) para racionalidades reconstrutivas” (Barrera; Oliver; Ferreira, 2023, p. 14.622-14.623). Referencia-se, pois, na praxiologia habermasiana para fornecer uma unidade de compreensão pautada em argumentos racionais, éticos e de consenso social. Disso resulta a ênfase à interpretação que, como aqui ocorrido, imbrica pesquisadores com formações acadêmicas singulares, com perspectivas teórico-metodológicas de diferentes matizes, apoiando-se em fontes bibliográficas diversas, mas que comungam linguisticamente de perspectivas linguísticas que fazem frente à problemática delineada, reconhecendo a vívida relação entre uma modalidade educacional, seus indicadores de qualidade e os ecossistemas de aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Como recurso procedimental, são reivindicados documentos normativos; bibliografia especializada; pesquisas anteriores; experiências técnicas, de gestão e acadêmicas. O objetivo praxiológico é o de redimensionar a problemática, impondo-lhe categorial analítico multiaxial e uma articulação até então não presente nas análises havidas acerca do tema.

### A (re)construção de uma “matriz-qualidade para a EaD”: sobrepujando o paradigma econômico

Dada a abordagem epistemológica em tela, assentamos nossas proposições na busca pelo entendimento mútuo do que se tem por qualidade da EaD. A superação do paradigma econômico capitalista, que força certa visão de eficiência quantitativa restrita ao atendimento massivo, é *sine qua non* para a busca de outros entendimentos que estejam além da visão hegemônica. Afinal, o que se compreende e, ademais, se almeja enquanto qualidade para os cursos EaD? Reportando-nos à abordagem hermenêutica reconstrutiva, partimos do pressuposto de que possíveis respostas para esse questionamento não advêm de uma perspectiva unilateral ajustada às classes dominantes, mas se origina como substrato mesmo das discussões e embates que perpassam os campos de ação humana e de seu desenvolvimento numa perspectiva ecossistêmica.

Uma nova matriz-qualidade para a EaD exige-nos, assim, sobrepujar o reducionismo técnico, colimando galgar os degraus necessários com vistas à retomada daquele agir simbolicamente mediado que não prescinde



de negociações, conflitos e busca por entendimentos mútuos por meio da comunicação humana. Estamos nos referindo a um entendimento de qualidade cujo eixo central está além da ordem econômica, no sentido de priorizar a formação humana numa perspectiva de qualidade sobretudo orientada pelo interesse social. Ora, defendemos nossa tese ao asseverar que a ascensão da EaD, ainda que impulsionada pelos interesses capitalistas, reverbera em tendências como a abertura e a flexibilização típicas de uma sociedade que transgrede modelos disciplinares. Noutros termos, a modalidade cresce não só porque é menos onerosa – levando-se em conta propostas de baixa qualidade que custam menos tempo e dinheiro –, mas porquanto oxigena anseios que não encontram terreno fértil em muitos dos cursos presenciais orientados pelo paradigma da dominação burocrática.

Além disso, a partir das novas epistemologias que estão implicadas no desenvolvimento humano, propõe-se reflexão acerca dos pontos de ruptura e transformação: rompimento da visão evolucionista, normativa e universalista (Oliveira, 2021); sustentação de uma matriz de qualidade baseada na pessoa-contexto, considerando sua indissociabilidade à luz de visão ecossistêmica; foco nos aspectos gerais do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, compreensão da singularidade e subjetividade no fluxo irreversível do tempo; consideração das transformações como irrepetíveis e motores para a construção de rupturas na trajetória biográfica de cada sujeito (Oliveira, 2021).

Nesse prisma, para a construção da matriz-qualidade para a EaD, tomamos em conta a dinâmica e o movimento dialético do desenvolvimento humano, o que envolve colocar o foco no todo e na compreensão do sujeito em sua historicidade, com atenção às suas redes de interação constituídas e naquelas em potencial constituição em vistas a favorecer o pleno desenvolvimento. Consubstanciamos, pois, estes e outros indicadores que emanam das discussões dos autores no Quadro 1, considerando três eixos: contexto político, social e cultural; governança institucional; e inovação nos processos de ensino-aprendizagem.

**Quadro 1.** Proposta de indicadores à matriz-qualidade para a EaD.

Eixos		Indicadores		
1	Contexto político, social e cultural	1.1	Cultura e economia	Valorização da cultura e economia locais.
		1.2	Interiorização	Interiorização no sentido de empoderamento das especificidades regionais e locais.
		1.3	Projeto formativo	Projeto formativo ampliado com qualidade política e formal.
2	Governança institucional	2.1	Acreditação	Confiabilidade visando à acreditação social.
		2.2	Sustentabilidade	Enfoque na sustentabilidade socialmente orientada.
		2.3	Razão	Racionalidade repensada a partir do desenvolvimento humano e do diálogo baseado na comunicação mediada.
		2.4	Democratização	Democratização ajustada às noções de abertura, flexibilidade e, por consequência, construção da autonomia.
		2.5	Flexibilidade no atendimento	Recrudescimento da atenção às idiossincrasias de cada indivíduo.
		2.6	Currículo	Configuração do currículo visando à preparação para a formação continuada/ao longo e ao largo da vida.
3	Inovação nos processos de ensino-aprendizagem	3.1	Desenvolvimento da aprendizagem	Enfoque no desenvolvimento humano, integral e sistêmico.
		3.2	Modelagem da aprendizagem	Enfoque na construção de modelos de aprendizagens ecossistêmicas.
		3.3	Flexibilidade da aprendizagem	Valorização das modulações de tempo, espaço e engajamento subjetivo à luz de uma autonomia orientada pelo desenvolvimento humano.

Fonte: Autoria própria.

A matriz apresentada, que não pode ousar enquadrar-se num categorial perene ou, menos ainda, em indicadores retrógrados, deve ter, antes de tudo, pressupostos de inclusão, diversidade, equidade, autonomia, negociação permanente do seu fundamento, capacidade intrínseca de autogestão e o desiderato da vigilante contra-regulação. Naturalmente, dimensões palpáveis inter cruzam um modelo dessa natureza – tais como as noções de impacto social; efetividade social; bom desígnio de recursos; revolução progressista das relações humanas, sociais, culturais e tecnológicas; internacionalização como justiça global; impacto no desenvolvimento humano e apropriação da inovação; entre outros –, mas não o pode engessar. Ou rompemos, definitivamente, com os paradigmas que nos trazem ciclicamente ao drama de qualificar o inqualificável, ou a contradição se converte em determinação inadvertidamente admitida.

Enunciamos, pois, a partir de determinações e contradições, de uma matriz-qualidade sustentada em algum tipo de desempenho com enfoque nas vocações produtivas e culturais locais: as propriedades essenciais e acessórias que guardem íntima conexão com um projeto formativo amplo, de qualidade política e formal, voltado ao desenvolvimento humano em sua mais ressaltada acepção; convocamos a noção de confiabilidade como um marco de acreditação social, de confluência coletiva, inventiva e disruptiva; pautamos, assim, uma noção de conformidade que esteja rigorosamente vinculada a um ideário de constituição de aprendizagens ecossistêmicas; tratamos de sustentabilidade como um propósito de investimento, manutenção e retroalimentação da demanda social; falamos, por fim, de uma nova ética e de uma nova estética que coordenam e operam novos modos de pensar e ser, novas subjetividades e novas resistências na era digital.

Somente dessa maneira parece-nos possível pensar uma matriz-qualidade para a EaD amplificada e resiliente, progressista e crítica, formulada por elementos – epistemologias, categorias e indicadores – eminentemente qualitativos e que permitam que a modalidade e cada modelo, instituição e sujeito negocie sua noção intrínseca, fidedignamente aos marcos do desenvolvimento humano e da perspectiva ecossistêmica da aprendizagem.

## Considerações Finais e Extensões

A partir dessa hermenêutica reconstrutiva, buscou-se, neste artigo, (re)constituir, com base em produções acadêmicas nacionais e internacionais, em documentos oficiais e na *expertise* dos autores, indicadores de qualidade constitutivos da aludida matriz-qualidade alternativa, acentuando o compromisso ecossistêmico e os princípios fundantes do desenvolvimento humano. Com isso, procurou-se enfatizar a EaD, no ensino superior público, em sua dimensão formativa socialmente referenciada, inclusiva, dedicada ao desenvolvimento sustentável e democrático e à apropriação de alternativas modais relevantes para a formação humana.

Restaram evidentes os seguintes traços da nova “matriz-qualidade para a EaD”: superação do paradigma estritamente econômico e da racionalidade técnica; enfoque no desenvolvimento humano além dos ditames do modo de produção capitalista; superação do reducionismo baseado no cálculo racional que restringe a qualidade ao atendimento massivo, isto é, à eficiência quantitativa; valorização das abordagens ecossistêmicas; subversão de indicadores com vistas a reposicioná-los a partir de uma qualidade socialmente referenciada, quer dizer, alinhada aos interesses do desenvolvimento do ser humano e não estritamente da economia capitalista.

Sabemos que este é apenas um de vários esforços que devem ser empreendidos no sentido de superação de perspectivas hegemônicas. A abordagem hermenêutica reconstrutiva pressupõe a construção de entendimentos mútuos que não prescindem da interação simbolicamente mediada. Convidamos, pois, pesquisadores da área para que contribuam, visando refletir e propor alternativas para a noção de qualidade que esteja além do reducionismo economicista tão atrelado aos ditames da racionalidade técnica capitalista.

## Contribuição dos Autores

**Conceituação:** Ferreira M, Ramos WM; **Análise Formal:** Ferreira M, Ramos WM, Veloso BG; **Investigação:** Ferreira M, Ramos WM, Veloso BG; **Metodologia:** Ferreira M; **Escrita:** Ferreira M, Ramos WM, Veloso BG; **Aprovação final:** Ferreira M.

## Referências

BARRERA, D. F.; OLIVER, N. A. D.; FERREIRA, M. A Universidade de Brasília e sua relação com a hibridização modal: caminhos para normatização da Portaria nº 2.177/2019. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, p. 14.619-14.635, 2023. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n11-089>

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COLL, C. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In: RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (org.). **Aprendizaje y educación en la sociedad digital**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013.

COLL, C.; et al. Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 26, n. 2, p. 9-25, 2023. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230055, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230055>

FEENBERG, A. O que é a filosofia da técnica? In: NEDER, R. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/UnB/Capes, 2013.

FERREIRA, M.; et al. Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais na formação inicial do professor de Física: reflexões a partir da experiência em uma disciplina de Metodologia do Ensino. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 34, p. 129-150, 2022. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v34.n1.37939>

FERREIRA, M.; et al. Time and cognitive development: from Vygotsky's thinking to different notions of disability in the school environment. **Humanities & Social Sciences Communications**, v. 10, p. 1-9, 2023. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02284-8>

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.07>

FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; MILL, D. Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EaD no Brasil. **Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB**, v. 6, p. 74-89, 2021. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.13242>

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FERREIRA, M.; NASCIMENTO, J. P. R.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância. In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

FERREIRA, M.; VELOSO, B. G. A institucionalização da educação a distância como pesquisa, crítica e produtividade. **EmRede - Revista de Educação à Distância**, v. 10, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.53628/emrede.v10i.911>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia y la UNED**. Barcelona: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

GOULART, D. M.; SILVA, S. M. G.; FERREIRA, M. Sistema Universidade Aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior: organizações sociais endógenas? **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, n. 2, p. 11-30, 2020. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2016.v6.31826>

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la Acción y Racionalización social**. Madrid: Taurus, 2003a.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa, II: Crítica de la Razón Funcionalista**. Madrid: Taurus, 2003b.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

MARTINS, R. X.; MILL, D. Qualidade em educação a distância. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILL, D.; FERREIRA, M.; FERREIRA, D. M. G. Gestão da educação a distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 143-166, 2018. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82469>

MILL, D.; OLIVEIRA, A. A.; FERREIRA, M. Jornadas formativas em tempos de pandemia: aportes para pensar atividades assíncronas. **Revista Faeb**, v. 31, p. 201-224, 2022. <https://doi.org/10.21879/faeb2358-0194.2022.v31.n65.p201-224>

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

MOREIRA, J. A.; RIGO, R. Definindo ecossistema de aprendizagem digital em rede: percepções de professores envolvidos em processos de formação. **Debates em Educação**, v. 10, n. 22, p. 107-120, 2018. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n22p107-120>

MOREIRA, J. A.; CORREIA, J.; DIAS-TRINDADE, S. Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. **Sinética**, Revista Electrónica de Educación, v. 58, e1353, 2022. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-002)

OLIVEIRA, M. C. S. L. Psicologia cultural-semiótica: aportes para a abordagem científica do desenvolvimento humano na contemporaneidade. In: MADUREIRA, A. F. A.; BIZERRIL, J. (orgs.). **Psicologia & Cultura: teoria, pesquisa e prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, A. A.; MILL, D.; FERREIRA, M. Jornadas formativas híbridas, invertidas e (signific)ativas no ensino superior: aportes para pensar atividades síncronas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-24, 2023. <https://doi.org/10.14244/198271995735>

OLIVEIRA, R. N.; MILL, D. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 47-60, 2020. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.21854>

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWARD, D. et al. (orgs.). **Distance education: international perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm, 1983.

PORTO, C.; MOREIRA, J. A. **Educação no ciberespaço: novas configurações, convergências e conexões**. Santo Tirso: Whitebooks, 2017.

QAYYUM, A.; ZAWACKI-RICHTER, O. **Open and distance education in Australia, Europe and the Americas: national perspectives in a digital age**. Singapore: Springer Nature, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0298-5>

RAMOS, W. M.; et al. **Relatório Proposta Política Pedagógica e Desenho Educacional da Escola do Trabalhador, Fase 1**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

RAMOS, W. M.; BOLL, C. A cultura digital e os novos contextos de aprendizagem: quem sabe como eu aprendo e quando aprendo sou eu. In: DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. (orgs.). **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura**. v. 1. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

REY, F. G.; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

ROSSATO, M.; RAMOS, W. M. Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey. **Estudios de Psicología**, v. 35, p. 23-45, 2020. Disponível em: [https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/revista\\_estudios/Subjectivity\\_in\\_the\\_development\\_processes\\_of\\_the\\_person\\_complexities\\_and\\_challenges\\_in\\_the\\_work\\_of\\_Fernando\\_Gonzalez\\_Rey\\_La\\_subjetividad\\_en\\_los.pdf](https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/revista_estudios/Subjectivity_in_the_development_processes_of_the_person_complexities_and_challenges_in_the_work_of_Fernando_Gonzalez_Rey_La_subjetividad_en_los.pdf). Acesso em: 7 fev. 2024.

SANTOS, W. A. C.; MERCADO, L. P. L.; OLIVEIRA, C. A. Ecosistema de aprendizagem on-line: construções teórico-metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023. <https://doi.org/10.1590/1980531410172>

SOUZA, C. S. B. N. **Avaliação da qualidade dos cursos de graduação a distância: reflexões acerca do contexto brasileiro**. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3758>

STRAPASSON, A. B.; et al. The use of system dynamics for energy and environmental education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 19, p. 5, 2022. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00309-3>

TORRES, P. L.; SIQUEIRA, L. M. Educação virtual nas universidades: as contribuições da aprendizagem colaborativa. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 19, p. 175-204, 2012. <https://doi.org/10.19053/01227238.1991>

UNESCO. **Resumo do relatório de monitoramento global da educação**. A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023.

VELOSO, B. O espírito do capitalismo e a docência na educação a distância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.14244/198271994685>

VELOSO, B. G.; et al. Institucionalização da educação a distância como prática de gestão: implicações e transições decorrentes da pandemia de Covid-19. **Interacções**, v. 19, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.25755/int.30739>

VELOSO, B.; MILL, D. Dialogicidade na educação a distância e no ensino remoto: concepções para conciliar “distância” e “proximidade”. In: HARDAGH, C. C.; GAMEZ, L. (orgs.). **Paulo Freire e a práxis pedagógica na contemporaneidade**. Diadema: V&V, 2021.



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ZARIFIAN, P. Engajamento subjetivo, disciplina e controle. **Novos Estudos Cebrap**, v. 64, p. 23-31, 2002. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-64/#gsc.tab=0>. Acesso em: 9 fev. 2024.

## Sobre os Autores

MARCELLO FERREIRA é graduado em Física e mestre em Ensino de Física pela Universidade de Brasília (UnB), doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutor na área de Ensino de Ciências e Tecnologias na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor e vice-diretor no Instituto de Física da Universidade de Brasília (UnB), também credenciado ao respectivo Centro Internacional de Física (CIF), onde foi coordenador de graduação e de pós-graduação e coordenador-geral da UAB. Pesquisa e orienta nas áreas/linhas: fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de ciências e Física; currículo e formação de professores de Física; estudos foucaultianos do discurso; e políticas públicas da educação. Docente permanente no Programas de Pós-Graduação em Ensino de Física (PPGEF) da UnB, em Educação em Ciências (PPGECi) da UFRGS e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e seus dispositivos: sujeitos, saberes, práticas, discursos e políticas. Pesquisador FAPDF e CAEd/UFJF na área de avaliação digital em Física. Editor-Chefe da Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF) e Editor da Revista *Physicae Organum* e da Revista do Professor de Física. Possui experiência como gestor de políticas educacionais, tendo exercido os cargos de coordenador de articulação acadêmica e coordenador-geral de programas e cursos em EaD na Capes. Foi também professor, coordenador de planejamento, desenvolvimento e avaliação, pró-reitor adjunto de graduação e pró-reitor de assuntos estudantis e comunitários da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Exerceu as posições de Editor-Chefe da Revista *A Física na Escola* (FnE) e pró-reitor de pós-graduação da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

WILSA MARIA RAMOS é graduada em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), mestra em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutora em Psicologia pela Universitat de Barcelona. Professora e Pesquisadora da UnB, filiada ao Grupo de Estudos da Anpepp: Subjetividade, Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento; e vice-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq em desenvolvimento subjetivo em contextos educativos. Linhas de pesquisa: processos de desenvolvimento humano e cultura com foco na ação de aprender mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Bolsista de Apoio à Difusão do Conhecimento do CNPq.

BRAIAN GARRITO VELOSO é graduado em Educação Musical, mestre e doutor Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na Universidade Federal de Lavras (UFLA), é professor adjunto no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa intersecções entre educação e tecnologias, enfatizando as temáticas da formação de professores para/pelas tecnologias digitais, do trabalho docente na contemporaneidade, da educação a distância e de práticas de ensino na cultura digital.

**Recebido:** 19 mar. 2024

**Aceito:** 9 jul. 2024