

E a D

diálogos, compartilhamentos,
práticas e saberes

**Organizadores: Inajara de Salles Viana Neves;
Wagner Corradi; Carmem Lúcia Freitas de Castro**

Coordenadora: Juliana Cordeiro Soares Branco

**Universidade do Estado de Minas Gerais
Campus Belo Horizonte
Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves"
Eduemg - Barbacena 2016**

Papel - Polén 90g
Acabamento - Simples
Número de Páginas - 276
Não Comercializado
Tiragem - 1000 exemplares

Capa/Projeto gráfico/Diagramação:

Felipe Miquéias Vilaça

Revisão Português:

Vanda Rosignoli

Colaboradores:

Eduardo Magnon Ferreira
Jaqueline de Sousa Santos
Rogéria Cristina Alves

Colaboradores Especiais:

Sandra Augusta Melo Neves
Marcia Ambrosio Rodrigues
Marta Bertin
Hercules Toledo Correa
Andre Felipe Pinto Duarte
Adriano Sergio Lopes da Gama Cerqueira
Adriana Maria Tonini
Uyara De Salles Gomide
Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

E11 E a D: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes / organizadores: Inajara de Salles Viana Neves, Wagner José Barbosa Corradi, Carmem Lúcia Freitas de Castro; coordenadora: Juliana Cordeiro Soares Branco. – Belo Horizonte: EdUEMG, 2016.

276 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-62578-73-1

1. Educação a distância. 2. Educação e estado. 3. Práticas pedagógicas. I. Neves, Inajara de Salles Viana. II. Corradi, Wagner José Barbosa. III. Castro, Carmem Lúcia Freitas de. IV. Branco, Juliana Cordeiro Soares. V. Universidade do Estado de Minas Gerais VI. Título.

CDU: 37.018.43

Universidade do Estado de Minas Gerais

Reitor

Prof. Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitora

Prof. José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Prof. Eduardo Santa Cecília

Pró-Reitora de Ensino

Profa. Cristiane Silva França

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Giselle Hissa Safar

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitor de Planejamento e Gestão e Finanças

Prof. Adailton Vieira Pereira

Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”/CBH/UEMG

Diretora

Carmem Lúcia Freitas de Castro

Vice-Diretora

Cynthia Rúbia Braga Gontijo

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Coordenação: Daniele Alves Ribeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

PREFÁCIO 11

ARTIGOS

DIÁLOGOS SOBRE EAD E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Inajara de Salles Viana Neves 15

IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: definições e especificidades

Cynthia Rúbia Braga Gontijo 25

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um olhar sobre as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em EaD apresentadas na ANPED/ 2011- 2013

Adálcio Carvalho de Araújo e Vera Lúcia Nogueira 33

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO

Ana Maria Abdul Ahad 47

DO MUNDO CODIFICADO AO MUNDO GAMIFICADO: possibilidades das tecnologias digitais para o ensino a distância

Pablo Gobira 57

COMPETÊNCIAS DO TUTOR E ANDRAGOGIA: conceito, princípios e aplicabilidade

Priscila Rondas Ramos Cordeiro Torres Fontes 69

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURAS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: desafios e possibilidades

Kátia Gardênia Henrique da Rocha 79

A IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA DAS UNIVERSIDADES E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EM REDE NO SÉC. XXI

João Carlos Relvão Caetano 87

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ofertas do curso de especialização em Gestão Escolar na UFMG

Fernando Selmar Rocha Fidalgo e

Priscila Rezende Moreira 99

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EaD NO BRASIL: marcas da técnica e lacunas educacionais	
Eucídio Pimenta Arruda _____	109
GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: constituição, complexidades e desafios	
Daniel Mill _____	129
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP: panorama e expectativas	
Inajara de Salles Viana Neves e Helton Cristian de Paula _____	145
<u>RELATOS</u>	
PERCEPÇÃO DE UM COORDENADOR DE POLO DE APOIO PRESENCIAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA UAB	
Márcio Miranda Santos _____	161
TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/UEMG	
Renata Mayra de Castro _____	175
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EaD/ UEMG	
Alan Cordeiro Fagundes _____	183
A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LIBRAS A DISTÂNCIA NA UEMG	
Renato Mendes Dias, Juliana Cordeiro Soares Branco e Inajara de Salles Viana Neves _____	191
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA/ UAB DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	
Patrícia Maria Caetano de Araújo e Cristiane Silva França _____	201
ESTRATÉGIAS E PERCURSOS FORMATIVOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: a experiência do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto	
Breyner Ricardo de Oliveira e Lídia Gonçalves Martins _____	211
A AVALIAÇÃO E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA TESSITURA DOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO ARQUITETADOS PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Márcia Ambrósio _____	223
SALAS VIRTUAIS DE COORDENAÇÃO DO AVA MOODLE: espaços privilegiados para gestão de disciplinas, tutoria e cursos a distância	
Biancca Nardelli Schenatz _____	231

A UTILIZAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES TÁTEIS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jacks Richard de Paulo _____ 239

MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DA TUTORIA EM EaD: um olhar sobre a prática da UFOP

Marcelo Mendonça Vieira, Luciano Batista de Oliveira e Lélis Maia Brito _____ 247

A VELHA QUESTÃO DOS MITOS E VERDADES DA EaD E A RELATIVIZAÇÃO DAS POLARIDADES: a experiência da área da linguagem do CEAD-UFOP

Hércules Tolêdo Corrêa e Gláucia Jorge _____ 255

AUTORES E ORGANIZADORES _____ 271

APRESENTAÇÃO

No Brasil, o marco legal para a Educação a Distância está contido no artigo 80 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância”; acrescentando que a oferta da modalidade se fará por instituições credenciadas pela União. Sendo um país com dimensões continentais e grande discrepância nos campos sociais, políticos, econômicos e culturais, refletir sobre as políticas públicas para a formação a distância pode ser uma estratégia para atender à população. Ainda há muito que se pesquisar e mensurar sobre essa formação. Estudos, pesquisas e eventos que discutem a temática ganham importância fundamental para essa discussão e proposição de avanços.

Nesse contexto, este livro traz produções de dois eventos científicos que ocorreram no ano de 2015. O primeiro, denominado *Seminário Diálogos sobre EaD: práticas pedagógicas*, organizado pelo Centro de Pesquisa em Educação a Distância (CEPEAD) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); e o segundo, com o título *1º Simpósio Internacional - Compartilhamento de práticas e saberes em EaD: IES Públicas Brasileiras e Universidade Aberta de Portugal- UAb*, organizado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Foram oportunidades de reunião de especialistas na área para compartilhamento de experiências e saberes relacionados. A partir dessa organização, surgiu a ideia deste livro a fim de reunir e sistematizar as discussões ocorridas. O grupo de autores é formado por diferentes profissionais com formação e experiências laborais diversificadas, como poderá ser confirmado durante a leitura da obra em questão. Desse modo, espera-se contribuir para a compreensão de forma holística dessa modalidade de ensino.

O livro está dividido em duas partes, subdividas por eventos. A primeira é composta por artigos resultantes das palestras proferidas em ambos os eventos, respeitando a ordem cronológica. Na segunda, são apresentados relatos de experiências exibidos nesses eventos e, os primeiros do evento organizado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, seguidos dos expostos na Universidade Federal de Ouro Preto.

O primeiro capítulo apresenta uma contextualização sobre a EaD em uma perspectiva ampliada e traz uma breve contextualização sobre a educação a distância, o conceito de educação na etimologia da palavra, além de refletir sobre a importância das práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância. O segundo capítulo apresenta a importância do

material didático utilizado nos cursos a distância; o terceiro busca analisar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas em publicações sobre a temática. Na sequência, o quarto capítulo trata da abordagem sobre a utilização de tecnologias de informação e comunicação na educação; enquanto o quinto, em uma perspectiva ampla, explora a possibilidade de ações do Laboratório de Poéticas Fronteiriças no campo de atuação entre arte, ciência e tecnologia voltadas para o diálogo com a educação, mais especificamente o ensino a distância. O sexto traz uma reflexão sobre tutoria e andragogia. Para finalizar essa subdivisão, o sétimo capítulo apresenta a importância do estágio em cursos de graduação, presenciais e a distância.

Há cinco capítulos oriundos do *1º Simpósio Internacional - Compartilhamento de práticas e saberes em EaD: IES Públicas Brasileiras e Universidade Aberta de Portugal - UAb* – organizado pelo CEAD/UFOP. O capítulo intitulado *A Importância Estratégica das Universidades e da Educação a Distância e em Rede, no Séc. XXI* apresenta reflexões sobre a importância da educação a distância e em rede como metodologia de ensino emergente na sociedade digital, à qual são reconhecidas grandes potencialidades na promoção do desenvolvimento econômico e social. No capítulo *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública: ofertas do Curso de Especialização em Gestão Escolar na UFMG*, os autores apresentam o cenário das ofertas do curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) na UFMG, de que maneira esse curso foi efetivado e por que ele é considerado uma referência de sucesso e qualidade, não somente em realidade à modalidade EaD, como também na formação de profissionais que atuam na gestão escolar das escolas brasileiras. A seguir o artigo *Políticas Públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais* discorre sobre as políticas públicas em educação a distância, com vistas a compreender as iniciativas históricas, suas relações com as políticas educacionais emergenciais do Brasil e o crescimento de um argumento técnico, em substituição do argumento tecnológico. O capítulo *Gestão Estratégica da Educação a Distância: constituição, complexidades e desafios* debate sobre a gestão de sistemas de Educação a Distância, indicando que se trata de uma temática mais complexa e dinâmica do que parece. Todavia, observa-se que a gestão da EaD é geralmente ignorada por quem pensa ou faz Educação a Distância. Assim, começemos com algumas questões sobre o assunto: quem é o gestor da EaD? O que deve saber? Como a gestão da EaD é composta? A gestão da EaD é similar à gestão tradicional? Que particularidades podem ser indicadas para a gestão da Educação a Distância virtual? Que aspectos um bom gestor deve gerenciar? Trata-se de um texto que traz contribuições

à gestão da Educação a Distância. O último capítulo da primeira parte, *A Educação a Distância na Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP: panorama e expectativas*, apresenta o contexto da educação a distância nessa instituição de ensino superior e faz um paralelo da EaD no Brasil na atualidade, fomenta uma reflexão sobre os desafios enfrentados no Centro de Educação a Distância da UFOP, sua constituição, gestão e estratégias para uma EaD de qualidade.

No que diz respeito à segunda parte do livro, *Relatos de Experiência*, está organizada da seguinte maneira: (1) percepção do coordenador de polo de apoio presencial sobre o Sistema UAB; a questão da (2) tutoria em EaD; a (3) experiência da UEMG para oferta de cursos a distância; incluindo uma (4) experiência pioneira em um curso de Libras a Distância e (5) as práticas pedagógicas no curso de pedagogia a distância da Instituição. A seguir, encontram-se os relatos apresentados no *1º Simpósio Internacional - Compartilhamento de práticas e saberes em EaD: IES Públicas Brasileiras e Universidade Aberta de Portugal - UAb* – realizado pelo CEAD/UFOP. Os textos estão dispostos na seguinte ordem: (6) a experiência do Programa Nacional Escola de Gestores da UFOP; (7 e 8) a questão do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle; (9) a experiência docente vivenciada em um curso de formação de professores para a área de Geografia na modalidade de ensino a distância; (10) modelos de organização da tutoria e (11) o debate sobre abordagens midiáticas referentes a EaD em uma experiência da área da linguagem do CEAD-UFOP.

Esta obra visa enriquecer o debate sobre a temática trazendo à tona questões teóricas e empíricas. Há desafios, limites, possibilidades e vontade acadêmica relativa aos avanços da EaD. Há que se pensar em uma EaD com parâmetros de qualidade, que vise ao alcance dos objetivos de formação de uma população desigual e carente por educação séria e democrática, presente no cotidiano dos cidadãos.

Boa leitura!

Belo Horizonte, maio de 2016.

Inajara de Salles e Juliana Branco

Prefácio

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos anos, tanto no que tange ao número de vagas disponibilizadas, como em número de cursos oferecidos. Tal crescimento vem contribuindo, significativamente, para uma maior democratização do acesso à educação, com o funcionamento de cursos técnicos, profissionalizantes, de graduação e pós-graduação, nas mais diversas localidades do país e do mundo.

Para além do que prioritariamente a EaD oferece à sociedade em geral, que é o acesso do indivíduo ao ensino formal, ela possibilita a aproximação de sujeitos oriundos de diferentes regionalidades e países, imbuídos de múltiplas características históricas, culturais, sociais e políticas. Por meio do uso das tecnologias que viabilizam a realização do ensino a distância, estreitam-se os diálogos, as trocas de experiências e a construção de novos saberes e práticas.

No âmbito do Ensino Superior, relevante tem sido a expansão da oferta de cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) e pós-graduação na modalidade EaD. Concomitantemente, a oferta de 20% de disciplinas a distância, em conformidade com o que dispõe a Portaria N. 4.059, de 10/12/2004, tem ampliado, também, o contato e a experiência com a EaD.

Inserida neste contexto, a UEMG vivencia um percurso ascendente, com a presença de polos em 13 cidades, traçando caminhos no ensino a distância, com a realização dos cursos de graduação em Pedagogia (Licenciatura) e Administração Pública (Bacharelado), cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Pública Municipal e Gestão Pública, cursos de extensão e disciplinas semipresenciais e a distância.

Em parceria com outras Universidades Públicas, como a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES), a UEMG vem empreendendo esforços no sentido de consolidar-se nas 'redes' tecnológicas de formação. Uma consequência desta valorosa parceria, resultado de ricos momentos de reflexões sobre a Educação a Distância, foram o Seminário *Diálogos sobre EaD: Práticas Pedagógicas*, realizado

pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (CEPEAD/UEMG), no espaço físico da Fundação Renato Azeredo (FRAMINAS), em outubro de 2015 e o *1º Simpósio Internacional - Compartilhamento de práticas e saberes em EaD: IES Públicas Brasileiras e Universidade Aberta de Portugal- UAb*, organizado pelo CEAD/UFOP, que geraram esta produção.

Os eventos contaram com palestras, relatos de experiências e pesquisas construídas pelos atores que atuam/ atuaram na modalidade a distância. São eles os/as professores/as, os/as tutores/as e os/as alunos/as das Universidades envolvidas.

O livro está estruturado em 12 capítulos e 11 relatos, apresentando, em artigos, as palestras proferidas, os relatos de experiências, reunindo uma diversidade de temas e abordagens: desde o olhar sobre a EaD e as práticas pedagógicas, ao olhar sobre as políticas públicas em EaD no Brasil, incluindo, ainda, tecnologias de informação e comunicação, entre outras possibilidades.

Com discussões atuais, o livro *EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes* proporcionará aos/às leitores/as um 'passeio' pelas 'trilhas' da EaD e o conhecimento de outras realidades institucionais com vislumbre de novas perspectivas.

Portanto, cumprimento, vivamente, os organizadores e autores que prontamente se dedicaram a essa edição.

Dijon Moraes Júnior

Reitor da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

ARTIGOS



1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a Educação a Distância (EaD)¹ remete a pensar sobre o processo educativo² em uma perspectiva ampliada, pois o mundo contemporâneo não pode ser descrito de forma linear. A complexidade que envolve as relações sociais, econômicas, culturais e políticas influencia a forma como as pessoas se articulam, organizam-se e cultuam estereótipos, impensados há duas ou três décadas. A educação formal³ tem sido elemento de debate, em especial no processo de construção de riqueza e fortalecimento de qualquer nação. O processo educativo encontra-se em conflito em face de uma sociedade globalizada, que justifica e legitima uma lógica de tempo, voltada a valorizar o fazer, numa busca incessante de satisfação de novos desejos e necessidades. Praticamente, não se reserva tempo para o pensar e, nesse contexto, a educação percorrida numa conexão formal não tem conseguido avançar no que diz respeito à sua função social, que é a de construir conhecimento e transformar a sociedade. O processo de construção de conhecimento tem sido realizado para atender às demandas neoliberais e ao mercado de trabalho. Entender a conjuntura do mundo atual é desafiador, uma vez que praticamente todos os conceitos aprendidos até o final do século XX hoje se configuram com novas abordagens. Portanto, neste capítulo será realizada uma breve contextualização sobre a educação a distância, o conceito de educação na etimologia da palavra, bem como uma reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância. Nas considerações possíveis, o capítulo apresenta alguns dos desafios da EaD no contexto educacional do Brasil.

1 A EaD (Educação a Distância) é um modelo educativo que pode ser organizado de modo a possibilitar ao aluno fazer a reconstrução do conhecimento por meio de sua própria experiência. Ela acontece mediante a separação física entre os atores do processo de aprendizagem (professor e aluno), porém estabelecendo uma relação de comunicação e aprendizagem multidirecional. (MENEZES, 2000, p.118).

2 É o processo pelo qual as informações e os conhecimentos são adquiridos e as habilidades, atitudes e valores são desenvolvidos pelos indivíduos a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas. No processo educativo, a problematização e o conhecimento são reconstruídos. (MARÇAL, 2000, p. 260).

3 Educação Formal – Trata-se do processo educacional que ocorre no âmbito da instrução e do ensino formalizados por leis específicas. Ocorre sob a responsabilidade de estabelecimentos de ensino autorizados. (MENEZES, 2000, p. 124).

Inicialmente, entende-se que é necessária uma contextualização sobre o capítulo em questão, uma vez que a autora realizou a conferência de abertura do Seminário Diálogos de EaD: *Práticas Pedagógicas*, que foi realizado pela Centro de Pesquisa em Educação a Distância (CEPEAD) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), nos dias 19 e 20 de outubro, em Belo Horizonte. Importante ainda destacar que a autora atuou como professora na UEMG no período de agosto de 2001 a maio de 2015, quando, além da docência, trabalhou em diferentes âmbitos institucionais, sendo uma delas a assessoria em EaD da reitoria nas pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão. O lugar e a representação social da autora neste capítulo remete a se pensar na EaD e sua relevância na realidade atual, e também na importância da UEMG como universidade que está inserida em uma totalidade de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Atualmente ela se caracteriza como a terceira universidade no atendimento ao número de alunos do estado de Minas Gerais e abriga o princípio da democratização do ensino superior por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* presenciais e a distância.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: breve contextualização

Atualmente, a EaD se tornou tema frequente no debate educacional brasileiro; as ações se multiplicam tanto no âmbito dos sistemas de ensino quanto nas áreas de formação e aperfeiçoamento profissional.

No Brasil, a EaD é referendada pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, possuindo o status de modalidade integrada ao sistema de ensino. Neste sentido, destaca-se que a legislação organiza a educação em níveis - básico e superior - e em modalidades - educação a distância, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional. Por se tratar de uma modalidade, a EaD pode ser ofertada nos níveis básico e superior. No entanto, somente em 2005, com a regulamentação do mencionado artigo, ela se tornou uma modalidade na qual os processos de ensino-aprendizagem são desenvolvidos em lugares ou tempos diversos com a utilização de meios tecnológicos para realização de atividades. Por vezes, foi reconhecida apenas como um modo novo de fazer educação, levando-se em conta apenas os aspectos relacionados aos processos das tecnologias digitais.

Coerentemente com as orientações da LDB, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Decretos de nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, e de nº 2561, de 27 de abril de 1998, além da Portaria 301, de 7 de abril do mesmo ano. Esses dispositivos colocaram em evidência algumas questões básicas sobre EaD, com os sistemas estaduais e municipais passando a legislar sobre o

ensino fundamental e médio a distância, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional de nível técnico. Já para a educação superior, além dos dispositivos mencionados, passaram a valer outros fixados pela legislação federal, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 1, de 03 de abril de 2001, que estabelece normas para autorização, reconhecimento e renovação de pós-graduação stricto sensu na modalidade EaD; a Portaria de nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que define os processos de credenciamento e credenciamento de Institutos de Educação Superior (IES) e de cursos de pós-graduação lato sensu; o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que define a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e que apresenta aspectos legais relativos à organização metodológica, gestão e avaliação dos processos educativos; Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil; a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, que apresenta os processos de regulação e de avaliação do ensino superior na EaD. É importante destacar, ainda, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, em agosto de 2007.

A regulamentação da educação superior está bastante avançada, mas não completamente contemplada pelo fato de a temática interessar diretamente a instâncias da administração federal (Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Superior e órgãos relacionados ao Ministério da Educação). Apesar das grandes dificuldades enfrentadas, entende-se que há um esforço, por parte das instâncias deliberativas do governo, de reconhecimento da EaD nas IES públicas, apesar de ser, ainda, de forma incipiente. Neste sentido, pode-se inferir que a publicação da Resolução Nº. 1, de 11 de março de 2016, caracteriza-se como um encaminhamento que apresenta marcos legais para que as IES públicas federais e estaduais possam buscar amparo com intuito de fortalecer e legitimar a EaD. Desse modo, há, nesse documento, a solicitação e prazo para que os órgãos reguladores do MEC apresentem ordenamentos, instrumentos normativos e aspectos reguladores, conforme a seguir:

- Art.30: Caberá ao INEP, em articulação com a secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) a Secretaria de Educação Superior (SESu) e Conaes, a Capes e o CNE, no prazo de 120

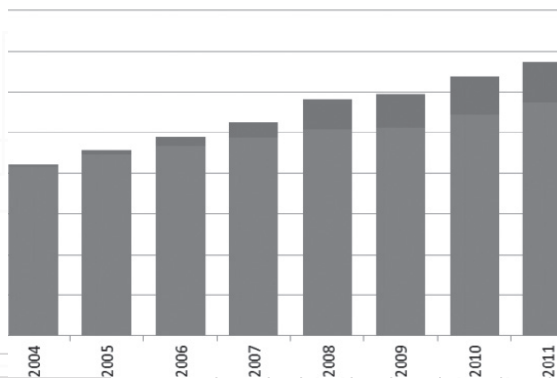
(cento e vinte dias) a partir da data de publicação desta resolução:

- I- a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade Educação a Distância, na perspectiva institucional prevista nesta resolução;
- II- a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e reconhecimento institucional, autorização e reconhecimento de cursos na modalidade a distância;
- III- o estabelecimento de processo avaliativo dos (as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância. (BRASIL, 2016, p.9).

A partir do exposto, pode-se entender que há a possibilidade de as instituições públicas atualizarem os documentos legais, em especial o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento, Estatuto, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) com objetivos de institucionalizar a EaD, apresentando metas e objetivos nessas instituições para que esta modalidade faça parte da matriz orçamentária das universidades públicas brasileiras. Deste modo, será possível esforços mais articulados para a definição de padrões comuns nos procedimentos de autorização, reconhecimento de estudos, padrões de qualidade e outras questões pertinentes a essa modalidade de ensino.

O Gráfico1 apresenta o crescimento das matrículas nos cursos a distância no período de 2003 a 2013:

Gráfico 1 - Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação, por Modalidade de Ensino - Brasil 2003-2013
de Ensino - Brasil 2003-2013



Fonte: Ministério da Educação/Inep, 2013.

Os dados exibidos validam a proposição de que a EaD tem contribuído para a expansão do ensino superior no Brasil e o acesso a ele. É importante destacar que os dados referem-se a matrículas para os cursos de graduação nos IES, ilustrando aspectos que vêm sendo discutidos nos diferentes âmbitos educacionais. A seguir, na Tabela 1, destaca-se o número de matrículas no ano de 2013 por modalidade de ensino, categoria administrativa e organização acadêmica, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2013.

Tabela 1 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica - Brasil/2013

Tabela 1 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino; segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica - Brasil - 2013

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas		
		Total	Presencial	A Distância
Total Geral	Total	7.305.977	6.152.405	1.153.572
	Universidade	3.898.880	3.082.155	816.725
	Centro Universitário	1.154.863	863.941	290.922
	Faculdade	2.131.827	2.094.641	37.186
	IF e CEFET	120.407	111.668	8.739
Pública	Total	1.932.527	1.777.974	154.553
	Universidade	1.655.293	1.509.479	145.814
	Centro Universitário	25.692	25.692	-
	Faculdade	131.135	131.135	-
	IF e CEFET	120.407	111.668	8.739
Privada	Total	5.373.450	4.374.431	999.019
	Universidade	2.243.587	1.572.676	670.911
	Centro Universitário	1.129.171	838.249	290.922
	Faculdade	2.000.692	1.963.506	37.186

Fonte: Ministério da Educação/Inep - 2013. Adaptada pela autora.

Os dados demonstram que há um número maior de matrículas na modalidade EaD na categoria administrativa privada, com prevalência do setor privado sobre o público. Diante desse quadro, é possível afirmar que a estrutura econômica foi determinante no delineamento inicial da EaD no Brasil. Portanto, é de suma importância compreender minimamente os ordenamentos legais da EaD para uma melhor percepção de como foi delineada a oferta dessa modalidade educativa.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONJUNTURA DA EAD

O termo *educação*, de acordo com Evangelista e Machado (2000), etimologicamente deriva do latim com o sentido de *educatio*, *educare*, e pode abranger, aqui neste capítulo, dois significados: o primeiro relacionado a nutrir e alimentar algo. O segundo, expressa a esse algo sair (para fora de si). Trata-se de um fenômeno humano e está vinculado às influências do meio sócio-histórico sobre as pessoas por meio de características próprias dos indivíduos, como atividade, sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade. Compreender a importância da educação como um processo que influencia a sociedade em todas as instâncias remete a pensar no que sejam práticas pedagógicas em uma totalidade, ou seja, em analisar em que medida as mediações interferem ou não na ação de educar numa coletividade.

Franco (2002 apud NEVES, 2011) afirma que há um consenso social de que a educação deve ser por excelência um instrumento de humanização e convivência social. Nesse caso, a cada momento histórico, são criadas necessidades objetivas de formação do grupo humano, e também são criados meios formativos da civilização. Diante disso, é possível refletir sobre quais são os meios formativos utilizados pelo processo civilizatório brasileiro nos dias atuais. Sabe-se que há um conjunto de espaços sociais, dentre eles as escolas, a família, as mídias, as agências sociais, institucionalizadas ou não. É possível deduzir que nem todos os espaços educacionais conduzem a mais humanidade, emancipação e participação. Na realidade, muitos desses espaços, em alguns casos, se materializam mais como máquina de desumanização, opressão e alienação.

Ainda com base nos estudos de Franco (2002 apud NEVES, 2011), infere-se que o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ter influência educativa. Isso depende de como as ações e práticas se organizam com os projetos sociais e de humanização das pessoas. Todas as práticas sociais ocorrem por meio de intencionalidade, explícita ou não. A explicitação de objetivos deve ser realizada pela ação científica, intencional, planejada,

organizada, o que, nesse caso, é denominado pela autora acima como prática pedagógica.

Essa prática pedagógica não deve estar restrita apenas às escolas, mas a todas as práticas educativas de uma sociedade, de forma a potencializar a ação educacional com fins educativos, em vista a um projeto de formação de sociedade. Carecemos historicamente deste profissional, intelectual crítico, que faça as mediações entre as instituições educativas e um projeto social de formação de pessoas. (FRANCO, 2002, p. 51).

Quando está explícita a intencionalidade de uma prática social, entende-se que ela pode tornar-se educativa, que pode ocorrer dentro ou fora de instituições de educação formal. Uma prática educativa pode ser exercida por educadores de forma geral, educadores *lato sensu*, ou por docentes, nesse caso, educadores *stricto sensu*. A prática educativa com objetivos formativos, que ocorre em espaços de educação formal organizada, que possui compromisso com a construção de conhecimentos e cultura, e que exige profissionais qualificados, é a prática docente. Nesse caso, ocorre, prioritariamente, em instituições organizadas para tal fim. Diante disso, percebe-se que houve uma ampliação do espaço educativo, o que invariavelmente implica um alargamento da prática pedagógica. Para um melhor entendimento:

A prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando a compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la, através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico; teorizar, como os atores, buscar encontrar em sua ação, o conteúdo não expresso de suas práticas. (FRANCO, 2002, p. 52).

Diante disso, pergunta-se em que medida a compreensão sobre a prática educativa e pedagógica é relevante no conjunto da realidade da EaD. Refletir sobre isso é de extrema importância, pois um dos objetivos centrais da EaD é democratizar o processo de formação e alcançar áreas geográficas carentes de processos educativos e de educação formal. Portanto,

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como alunos de áreas rurais

ou regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estava disponível apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível. Alunos com deficiência física também poderão ter acesso aos mesmos cursos ministrados às demais pessoas, mesmo permanecendo em suas residências ou em instituições. Adultos que precisarem de treinamento especializado para melhorar o seu desempenho profissional ou obter aptidões básicas poderão fazer cursos sem ter de se afastar de casa ou do trabalho. Os alunos em um determinado país podem aprender com professores e colegas em outras nações. [...] a educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas. (MOORE; KERASLEY, 2007, p.21).

No contexto apresentado sobre a EaD, percebe-se que essa modalidade converge para que as diferentes práticas se consolidem, no momento em que há intencionalidade, planejamento e uma estrutura organizacional voltada ao acesso ao conhecimento para diferentes pessoas, em diferente locais, com vistas à transformação da sociedade. Nesse sentido, pode-se deduzir que a modalidade EaD se constitui numa prática pedagógica, que também se materializa em prática educativa, uma vez que é desenvolvida por profissionais que estão voltados para o processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

As práticas educativas e pedagógicas são intrínsecas à estrutura de qualquer sociedade. O que as diferencia é o grau de intencionalidade, planejamento e organização no conjunto da educação. Diante disso, entende-se que se ambas as práticas no contexto da EaD devem ter uma postura imbuída de intencionalidade e profissionalismo, tendo em vista a consolidação dos princípios da EaD, voltados para a democratização do processo de educação e concretização da perspectiva inclusiva. A sociedade do conhecimento se fortalece na medida em que a EaD é legitimada e tal realidade poderá ser materializada por meio do conhecimento elaborado.

As contribuições da EaD são enormes no que diz respeito à efetivação do direito à educação de acordo com Cury (2014): “O direito a educação é, um direito legítimo da cidadania, legalmente reconhecido, protegido

e assegurado”. (CURY, 2014, p. 68). Portanto, é imperioso reconhecer que, mesmo diante de tantos desafios, a EaD pode ser percebida como um processo educativo que tem relação direta com a redução das desigualdades, o acesso ao conhecimento a aprendizes que, de outra maneira, estariam isolados, além de ofertar uma formação em condições de qualidade e exigência científica e pedagógica tão boas e, em certas circunstâncias, melhores que as dos sistemas convencionais, haja vista os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), apresentando notas superiores aos de vários cursos presenciais.

Os desafios encontrados são muitos, entretanto pode-se inferir que é emergente a construção de regulamentos específicos para a EaD, relativos a políticas de iniciação científica, extensão, permanência, sucesso, pois os aspectos normativos são de suma importância no âmbito nacional e internacional. Além disso, são necessários investimentos em políticas educacionais que viabilizem a institucionalização da EaD nas Universidades Públicas do país. E conjuntamente a isso, o investimento em recursos tecnológicos, a exemplo de ampliação da banda larga de internet no Brasil como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Censo da Educação Superior. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - INEP/MEC, 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensinosuperiorcrescem38?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f. Acesso em: 5 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.622 de 17 de dezembro de 2005. 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, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em: 7 nov. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mar. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/03/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=92>. Acesso em: 04 abr. 2016.

CURY, C.R.J. Direito a Educação. In: DE SOUZA, J. V. A. ; GUERRA, R. (Orgs). **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 68.

FRANCO, M. A. S. A Pedagogia para além dos confrontos In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGO, QUE PROFISSIONAL É ESSE? 1, Belo Horizonte, 2002. **Anais... Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2003. v. 1, p. 39-68.**

MARÇAL, J. Processo Educativo. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Eds.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 260.

MENEZES, S. Educação a Distância. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Eds.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p.118.

MENEZES, S. Educação Formal. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Eds.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 124.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEVES, I. S. V. **Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância**. 203 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: definições e especificidades

Cynthia Rúbia Braga Gontijo

1 INTRODUÇÃO: definindo o material didático

Os materiais didáticos são produtos utilizados em processos pedagógicos com finalidades educativas. Podem ter o suporte impresso, audiovisual, *mídias* eletrônicas, entre outros. De acordo com Chartier (1999), o material didático relaciona-se ao suporte que permite a veiculação de um conteúdo. Assim, ele não existe fora de um suporte que possibilite a sua leitura por meio das atividades sensoriais (visão, audição, tato, olfato).

Compondo com os recursos tecnológicos de interação pedagógica, a interface entre os atores/autores envolvidos no processo ensino-aprendizagem – alunos, professores e tutores – assim como entre estes e o conhecimento, o material didático assume um papel de suma importância em Educação a Distância (EaD). Para Neder (2003):

na educação a distância, o aluno não vai estar fisicamente presente em todos os momentos da relação pedagógica. Mas apesar da distância física, não pode deixar de existir o diálogo permanente. O material didático é o instrumento para esse diálogo. Ele deve ser pensado e concebido no interior de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular definidos claramente. (NEDER, 2003, p. 47).

Nesse sentido, o material didático para a EaD apresenta algumas especificidades que, em geral, o diferencia do material impresso tradicional (o denominado livro-texto). Neste capítulo, será tratado o contexto do processo ensino-aprendizagem para a elaboração do material didático para a EaD, a organização didática do material e, ainda, os aspectos instrumentais a serem considerados na produção deste material.

2 DEFININDO O CONTEXTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD

Ao iniciar o processo de elaboração do material didático para a EaD, é preciso definir o contexto, o tipo de curso, no qual ele será veiculado. Existem, basicamente, cinco tipos de cursos na modalidade EaD:

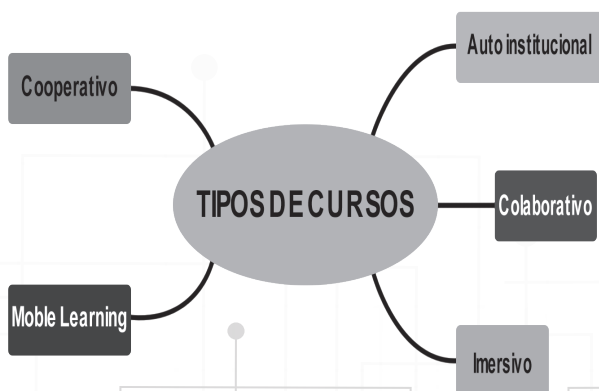
a) Autoinstrucional - são informativos voltados somente para o conteúdo, no qual o processo de ensino é focado no estudante que aprende sem tutoria. Exemplo: TeleCurso2000.

b) *Mobile Learning*⁴ - são aqueles que utilizam comunicação via celular, geralmente utilizados em cursos híbridos. Exemplo: *Smartphone*.

c) Imersivo - são os que se desenvolvem em ambientes tridimensionais, nos quais o aluno fica imerso no ambiente para realizar todas as atividades. Esses cursos utilizam de *software* com tecnologia de realidade virtual para simular ambientes que traçam paralelos entre o presencial e o virtual: laboratórios, sala de aula, etc. Exemplo: Secondlife.

d) Colaborativo/cooperativo - são cursos em que o processo ensino-aprendizagem é focado no desenvolvimento de trabalho coletivo, em que há uma comunicação constante entre tutor, alunos e professor. Utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), também denominados como sistemas de gerenciamento de cursos (SGC), nos quais se disponibilizam uma série de recursos/estratégias que servem como suporte ao processo ensino-aprendizagem. Exemplo: Moodle, TelEduc, Solar, Amadeus, Ims, Blackboard.

Figura 1 – Tipos de cursos no âmbito da EAD



Fonte: Lança (2011).

4 Algumas palavras do universo tecnológico adotado neste texto farão parte de um glossário em nota no fim do capítulo.

Conforme Gontijo e Coelho (2002, p. 54), o AVA é o lugar concreto e/ou simbólico em que a aprendizagem ocorre, no qual há um aprendiz; um espaço em que o aprendiz se movimenta e age, usando instrumentos e mecanismos, coletando e interpretando informações, interagindo, talvez, com outros, dentre outros; e iniciativas do aprendiz ao realizar escolhas, gerando conhecimentos. Numa perspectiva construtivista, o AVA é um lugar imaterial em que aprendizes podem trabalhar juntos e se apoiarem uns nos outros à medida que eles usam uma variedade de instrumentos e de recursos de informação na busca de objetivos de aprendizagem e de atividades de solução de problemas.

Entre os atuais recursos/ferramentas que constituem o AVA está o hipertexto/hipermídia. Hipermídia é uma tecnologia com grande potencial em educação (SILVA, 1998, p. 18-23), na medida em que é um sistema baseado em computador, que permite a ligação interativa de informação, de forma não linear, apresentada em diferentes formatos, que podem incluir texto, gráficos estáticos ou animados, clipes de filmes, sons e música. Fornece, ainda, meios flexíveis para que usuários organizem e gerenciem informações de forma a satisfazer diferentes necessidades e pode reunir e produzir coleções complexas, grandes, ricamente conectadas e referenciadas de forma entrelaçada ou cruzada.

Segundo Stanton & Stammers (1990), as seguintes vantagens do ambiente hipertexto são indicadas, como: a) permitir diferentes níveis de conhecimento prévio; b) encorajar a exploração; c) permitir a visualização de subtarefas como parte de tarefas mais globais; d) permitir a adaptação da informação aos estilos individuais de aprendizagem.

Definido o contexto no qual o material para a EaD será disponibilizado, é hora de pensar a sua organização didática.

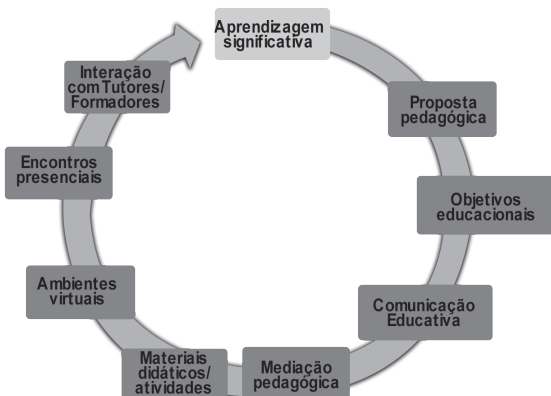
3 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO MATERIAL

Para organizar didaticamente um material em um AVA qualquer, deve-se considerar as sequências didáticas ou módulos de aprendizagem, os quais são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. (ZABALA, 2006, p. 58).

Ao planejar a sequência de um módulo, faz-se necessária uma abordagem pedagógica que desenvolva a capacidade reflexiva do estudante, na qual haja a integração de conhecimentos práticos e teóricos e a relação com o seu contexto de atuação. A sequência do módulo deverá refletir a

mediação pedagógica que resulte na produção de conhecimento para o aluno.

Figura 2 – Aprendendo a organizar um curso on-line



Fonte: Lança (2011).

Os conteúdos/estrutura modular ou unidades “são todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. (ZABALA, 2006, p. 59).

Cool e outros (1998) agrupam os conteúdos em: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa classificação busca responder: o que se deve saber? O que se deve fazer? Como deve ser?

a) Factuais, tratam de forma descritiva de conhecimentos de fenômenos, de acontecimentos e de situações concretas, tais como a conquista de um território ou a localização histórico-geográfica de um rio.

b) Conceituais, trabalham os fenômenos do seu ponto de vista teórico-conceitual, abordando, por exemplo, os princípios ou paradigmas que orientam um dado objeto. Conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, tais como a conceituação sobre o que é a didática.

c) Procedimentais, dizem sobre técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos, tais como ‘o que devo fazer para elaborar um material didático’.

d) Atitudinais, dizem sobre valores, atitudes, normas, que contribuem para que a pessoa produza um juízo de valor sobre determinado fenômeno, tais como, o que é importante ou não em termos sociais, pedagógicos e políticos no processo de aplicação de uma dada didática.

4 ASPECTOS INSTRUMENTAIS A SEREM CONSIDERADOS NA PRODUÇÃO DO MATERIAL

No processo de elaboração didática do material para a EaD, faz-se necessário responder as seguintes questões: O que se deseja com a proposta? Quais as suas finalidades político-pedagógicas? O que os estudantes estarão aptos a desenvolver? Quais conteúdos, habilidades e competências eles deverão adquirir? Qual abordagem teórica dará suporte ao programa? Deve-se, ainda, considerar a(s)/o(s): a) organização flexível e adaptada ao contexto de cada curso; b) características específicas ao contexto do público-alvo; c) habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo público-alvo; d) especificação de objetivos gerais, os quais dizem sobre o que se deseja alcançar em termos globais e específicos; o que se deseja alcançar em termos pontuais/em casa fase do planejamento; e) definição do conjunto de estratégias/ferramentas de ensino (*chat*, fórum de discussão, entre outros) e avaliação (frequência no fórum, relatórios, resenhas, *webfólio*⁵, provas, entre outros); f) materiais e suportes tecnológicos (pode-se criar uma lista de discussão, existem condições de postar um vídeo para a turma, de utilizar um *chat*, entre outros) disponíveis.

Tendo em vista essas características, deve-se considerar ainda alguns critérios na elaboração de materiais didáticos para a EaD: a) Comunicação - deve motivar, envolver e provocar os sujeitos para o intercâmbio de informações, gerando *feedback*. b) Adequação - deve adequar-se aos objetivos propostos no plano de curso/ensino trabalhado. c) Legibilidade - deve apresentar textos de fácil leitura. d) Autoexplicativo - deve transmitir a mensagem de forma clara e concisa, não exigindo que o leitor recorra a outros suportes para o seu entendimento. e) Autoria - deve apresentar indicações de fontes e citações de forma adequada. f) Diagramação - deve distribuir elementos textuais e gráficos de forma padronizada no espaço limitado da página impressa. g) Imagens - deve apresentar representações visuais que auxiliem o sujeito no entendimento do texto e dos objetivos

da apresentação de seu conteúdo. h) Intencionalidade - deve estar em sintonia com as intenções dos objetivos pretendidos. i) Acessibilidade - deve ser de fácil acesso e disponível para portadores de deficiência visual. Destaca-se aqui que, caso haja recursos financeiros para tal, uma estratégia interessante para a acessibilidade do material é a sua divulgação via *tablet*⁶. j) Dialogicidade - deve apresentar linguagem clara, objetiva e dialógica. k) Mídias - deve propor a utilização de mídias diversificadas de forma adequada às intencionalidades dos objetivos pretendidos.

Em termos pontuais, o material deve ser elaborado, considerando-se: a) que os alunos devem receber certa quantidade de informação de cada vez (lembre-se da importância da divisão – módulo-unidade-série); b) que o aluno poderá refletir sobre os conteúdos nele apresentados e relacioná-los a outras unidades e ao seu cotidiano; c) a apresentação dos objetivos gerais do módulo e das unidades; e específicos de cada série; d) a introdução em relação ao conteúdo abordado; e) a orientação em relação ao desenvolvimento das atividades previstas; f) a clara divisão entre as seções (unidade-séries); g) que o conteúdo deve ser apresentado passo a passo; h) que as atividades devem ser distribuídas ao longo do texto; i) a indicação de leituras complementares/de aprofundamento; j) a presença de bibliografia comentada; k) que o texto deve dialogar com o aprendiz, sendo, portanto, interativo; l) a importância da utilização de diversas mídias (filmes, músicas, jogos, entre outros); m) a importância de se utilizar marcadores textuais (uma seta, um desenho, entre outros, que sinalizem o texto), chamadas (textos em quadro, balões, entre outros, que chamem a atenção do interlocutor), imagens diversas (uma figura, um quadro, entre outros, que ilustre e complete o conteúdo abordado).

Em relação às formas de comunicação/interatividade propriamente ditas, deve-se: a) elaborar atividades que promovam interação entre tutor/cursista e cursista/cursista; b) utilizar estratégias didáticas que visem desenvolver a autonomia do cursista; c) orientar o cursista de forma clara sobre a realização das atividades previstas; d) formular atividades apropriadas em cada série para encorajar a aprendizagem significativa do cursista; e) diversificar materiais e estratégias para auxiliar o aprendiz no processo de aprendizagem; f) elaborar atividades que encorajem os cursistas a criticar e a discutir e não a aceitar passivamente as informações e os conteúdos; g) oferecer oportunidade para aprendizagem colaborativa através de ferramentas como fórum, *wikis*⁷, chats, entre outras; h) incluir atividades que promovam a autoavaliação do cursista.

É preciso salientar que, em EaD, para que o conteúdo promova uma aprendizagem significativa, é necessário que ele passe por modificações nos seus aspectos pedagógicos, estruturais, de formato e de linguagem. A isso, dá-se o nome de transposição didática. Assim, a sua elaboração, numa abordagem interativa, requer cuidados que garantam possibilidades de total ação do aluno, tanto em relação à parte operacional do material, quanto a todas as linguagens envolvidas. Neste capítulo, buscou-se precisar aspectos importantes a serem considerados na elaboração do material didático para a EaD.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COLL, César. et al. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; COELHO, Maria Inês de Matos. Introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação na educação presencial e a distância: contextos, processos, fatores e resultados. In: **Relatório de pesquisa/FAPEMIG**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2002.

LANÇA, Sara. **Produção de Materiais Didáticos para EAD**. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2011.

NEDER L. **Curso de Extensão em Elaboração de Material Didático Impresso**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2003. Disponível em: <<http://www.necad.uece.br/tudoaler/noticias/noticia4.htm>>. Acesso em: 21 set. 2015.

SILVA, C.M.T. Hipermídia na educação: potencialidades e desafios. **Tecnologia educacional**, v. 26, n. 140, p.18-23, jan./fev./mar. 1998.

STANTON, N.; STAMMERS, R.B. Learning styles in a non-linear training environment .In: MCALEESE,R.; GREEN.C. (Eds.). **Hypertext: State of the Art**. Oxford: Intellect, Ltd, 1990.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. São Paulo: Artmed, 2006.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um olhar sobre as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em EaD apresentadas na ANPEd/ 2011-2013

Adálcio Carvalho de Araújo
Vera Lúcia Nogueira

1 INTRODUÇÃO

De acordo com estudos de Oreste Pretti (2009), “a pesquisa em Educação a Distância [...] é recente e escassa.” (p. 72). O histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, embora remota nos finais do século XVII, só alcança uma rápida expansão no século XX, “sobretudo na esfera de estudos superiores.” (p. 91). Apesar de ter havido um largo crescimento da modalidade a partir da década de 1970, o final da década de 1990 e o início da década de 2000 se tornaram marcos importantes na produção acadêmica sobre a temática de ensino a distância no Brasil. No ano de 1986, uma Comissão coordenada por Arnaldo Niskier (Conselheiro Federal de Educação) para pensar uma proposta de Universidade Aberta foi instaurada no Ministério da Educação, tendo como produto um documento denominado *Ensino a Distância uma opção – proposta do Conselho Federal de Educação*. (PRETI, 2009, p. 105).

Conquistando garantias legais no âmbito da educação brasileira, a modalidade EaD é contemplada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, tornando-se, dessa forma uma oportunidade importante para debates ou como abordagem, tema ou objeto de estudos das pesquisas que também se ampliam. Nas universidades públicas, principalmente, a institucionalização dessa modalidade vai ganhando espaço e a pesquisa das boas práticas na área, bem como a produção científica sobre a temática começam a ser sistematizadas. Iniciam-se, dessa forma, as tentativas de uma organização das experiências de EaD pela proposição da criação de uma rede de universidades públicas que ofertem a modalidade.

Nessa direção, também no ano de 1996, foi implantado o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), com objetivo principal de articular ações para implantar a modalidade no país (GUIMARÃES, 1996) e, no ano de 1999, foi criada a Universidade

Virtual Pública do Brasil (UniRede)⁵, consórcio que reúne universidades e faculdades federais, estaduais e municipais para o desenvolvimento da Educação a Distância (EAD). Esta última ganhou um destaque muito grande na produção acadêmica da área por promover, anualmente, o Encontro Brasileiro de Educação Superior a Distância (ESUD), espaço em que se apresenta, exclusivamente, a produção acadêmica que tem como objeto de estudo a modalidade EaD e suas interfaces.

Outro espaço acadêmico de difusão da produção científica sobre o tema tem sido as reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tais produções têm atraído a atenção dos pesquisadores, uma vez que, como modalidade de ensino que engloba todos os níveis e etapas da educação escolar, a EaD torna-se um instrumento de democratização educacional importante no país. Além de se constituir como um espaço de referência na produção e divulgação do conhecimento científico sobre a educação no país, a ANPEd é também um fórum permanente de debate e aperfeiçoamento das políticas para a pós-graduação brasileira.

Neste texto, debruça-se, prioritariamente, sobre as produções que têm como objeto de pesquisa a EAD, apresentada nessas Reuniões, com o objetivo de analisar os trabalhos que tiveram como temática de pesquisa a Educação a Distância, confrontando-o com a proposta da pesquisa em realização no Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Para isso, selecionaram-se os trabalhos sobre a temática EaD, apresentados nas 34^a, 35^a e 36^a Reuniões Nacionais da ANPEd⁶, realizadas, respectivamente, em: Natal (RN), de 2 a 5 de outubro de 2011, tendo como tema *Educação e Justiça Social*; Porto de Galinhas (PE), de 21 a 24 de outubro de 2012, com o tema *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*; e, Goiânia (GO), de 29 de setembro a 2 outubro de 2013, tendo como tema

5 A UniRede é um consórcio interuniversitário, criado em dezembro de 1999, com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de Estado visando à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. (UNIREDE, 2013).

6 A partir da 36^a, conforme mudança estatutária ocorrida em Assembleia, as Reuniões Nacionais passaram a ser realizadas a cada dois anos, intercaladas pela realização das Reuniões Científicas Regionais, encerrando, assim, uma tradição de reuniões anuais.

Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais.

Este texto está estruturado em três tópicos: uma breve apresentação da proposta de pesquisa, seguida de algumas discussões teóricas sobre as pesquisas em EaD; uma discussão do panorama dos trabalhos apresentados nas três últimas reuniões da ANPED e um confronto com a pesquisa que vem sendo realizada no mestrado e, por fim, algumas considerações.

2 UM PERSONAGEM DO DIÁLOGO: a proposta de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da FAE/UEMG

Na pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado da FaE/UEMG, desde 2015, propõe-se analisar a trajetória educacional dos alunos do Curso de Graduação em Administração Pública, na modalidade a distância, da UEMG, que são egressos da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as motivações para a continuidade de estudos no nível superior e da opção pela modalidade de Ensino a Distância.

Terminada a educação básica, os alunos da EJA, em princípio, são incorporados ao grande grupo dos que concluem o Ensino Médio, mas os estudos têm demonstrado que ainda há um grande desconhecimento acerca deste público: os egressos da EJA. Ainda que, recentemente, a produção científica sobre essa temática tenha aumentado, a maioria, até então conhecida, refere-se a esse público ainda na fase escolar de alfabetização ou na segunda e terceira etapas da educação básica. Ao concluírem essa etapa e se tornarem egressos, fica a lacuna: que rumos esse público tem tomado para a continuidade da sua formação escolar, sua inserção no mercado de trabalho ou mesmo conquistas, nesse mercado, dos já inseridos?

Esses e outros questionamentos começaram a fazer sentido quando, trabalhando com a implementação da Educação a Distância na UEMG, percebeu-se, em meio a tantos históricos escolares de alunos que passavam pela Secretaria do Curso de Graduação em Administração Pública, um percentual significativo de pessoas que estavam ingressando no ensino superior e que eram egressos da EJA.

Buscando compreender tal fenômeno, propõe-se adotar, como referencial, as orientações da Sociologia Fenomenológica ou Fenomenologia Social,

de Alfred Schutz (1979)⁷. Macedo, Boava e Antonialli (2012) descrevem a Fenomenologia Social como “[...] uma proposta que estuda a individualidade da intencionalidade da consciência, assim como o mundo intersubjetivo, tendo como proposta a análise das relações sociais” (p.190-191), que busca elucidar as significações intersubjetivas dos sujeitos, interpretando as ações sociais. Assim, o método fenomenológico permitirá uma evidenciação analítica e descritiva do fenômeno estudado, levando em consideração não o seu isolamento, mas a premissa de que é no contexto social que ele ocorre e, sendo assim, só imerso nesse contexto se conseguirá compreender tal fenômeno. O objetivo do método fenomenológico, segundo Sadala (2004, p. 8), “é descrever a estrutura total da experiência vivida, os significados que a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam”.

3 DISCUSSÕES TEÓRICAS DAS PESQUISAS EM EaD: um campo em construção

A construção de um arcabouço teórico nas pesquisas da temática EaD vem sendo discutida nessas últimas décadas por autores como Niskier (2000), Rodriguez (1993), Aretio (1994), Preti (2009) e Belloni (2003), dentre outros.

Preti (2009, p. 73), no livro intitulado *Educação a Distância: fundamentos e políticas*, propõe a seguinte reflexão: “o que se produziu tem contribuído para construção de teorias e inovação educacional na EaD?” A resposta a essa pergunta não está apresentada de forma direta pelo autor, mas vai se constituindo pelas conclusões de outros autores que, fazendo-se presentes no texto de Preti (2009), conduzem a uma conclusiva.

Para Murgatroyd (1989), “a maior parte da investigação e documentação relativas à gestão administrativa da Educação a Distância é descritiva, prescritiva e especulativa ou muito centrada sobre uma questão muito pequena da prática da gestão.” (MURGATROYD, 1989 *apud* ARETIO, 1994, p. 583).

Preti (2009) traz as seguintes contribuições a esse respeito:

Calvert (1990 *apud* MARTÍN RODRIGUEZ, 1993, p. 9) afirma que “a maior parte do que se publicou em EaD não é pesquisa”, pois se reduz a aspectos meramente descritivos sem chegar

7 Schutz, A. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

aos analíticos. A esta mesma constatação chegou Martín Rodriguez (1993), ao fazer uma revisão do que se publicou no mundo iberoamericano sobre EaD. E acrescentou, ainda, que a pesquisa sobre esta modalidade é pouco relevante e com reduzida aplicação, pois, em seu entender, há: a atomização dos problemas ou temas que são objeto de investigação, muitas vezes por falta de tradição de trabalho em equipes e de enfoques interdisciplinares; a predominância de estudos do tipo experimental quantitativista; pouco apoio institucional que a pesquisa em EaD tem recebido; a inexistência de canais de comunicação entre os investigadores e as instituições que atuam em EaD. (PRETI, 2009, p.73).

Ao que se pôde notar, o campo da pesquisa em EaD ainda era frágil até meados da década de 2000. Mena (1993) já apontava a necessidade de “aprofundar a pesquisa e, por meio dela, dar nova luz à teoria para superar definitivamente a atividade do saber de opinião e a prática rotineira e empírica”. (p.36 *apud* PRETI, 2009, p.75).

Pelo que tais autores retratam e pela produção crescente, percebe-se que a consolidação de um marco teórico para as pesquisas em EaD encontra-se em processo. Niskier, Belloni, Preti, Mill, Arruda, Fragale Filho, dentre outros, têm mostrado produções nessa temática e aberto esse campo, desde o destaque da discussão política, da gestão, da docência, da tecnológica à experiência pedagógica, consolidando a temática com suas produções sobre a EaD no Brasil. Nesse caminho de construção, “Aretio (1994) propõe quatro âmbitos como fontes de problemas de pesquisa” (PRETI, 2001):

a) Contextual: estudos sobre o meio físico, humano e institucional; b) Interno ou de Entrada: em relação à Instituição (recursos econômicos, humanos e materiais), aos alunos (dados, atitudes e opiniões), aos professores (da sede central e os tutores), à direção; c) Sistêmico e de Funcionamento: estudos sobre o processo de ensino- aprendizagem, a organização (os diferentes sistemas: gestão, comunicação, tutoria, avaliação, divulgação) e sobre os materiais e recursos didáticos; d) Externo ou de Produto: em relação à Instituição (consecução de objetivos, metas, custo-eficácia, imagem externa), aos graduados (taxas de produtividade, produção

científica e acadêmica, formação geral e atitudes, motivação), aos evadidos ou repetentes (taxas e causas) e aos impactos. (PRETI, 2001, p.8).

O autor, pela experiência de análise em cursos na modalidade EaD, propõe o “desenvolvimento de pesquisas em quatro campos de problematizarão: Sistema de EaD, Currículo, Meios e Recursos Didático-Tecnológicos e Avaliação de projeto ou programa”. (PRETI, 2001, p.8).

4 TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPed COM TEMÁTICA EM EaD

Na ANPed, a EaD não possui um Grupo de Trabalho (GT) específico. Dos 23 GTs existentes até então, a temática permeia vários grupos. O fato de não haver um Grupo fez com que, no levantamento, fossem percorridos os vários GTs, buscando, com filtragem inicial, os trabalhos que apresentassem, em sua temática de pesquisa, uma estreita relação com a temática EAD. Assim, nas três edições pesquisadas, foram encontrados onze trabalhos que responderam à filtragem inicial. São esses os trabalhos que serão analisados neste texto.

Os onze trabalhos analisados nessas três edições das reuniões da ANPed alocavam-se em seis GTs distintos, a saber: GT05 – Estado e Política Educacional; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e educação; GT11 – Política de educação superior; GT16 – Educação e Comunicação; e, GT18 – Educação de Jovens e Adultos (Gráfico 1).

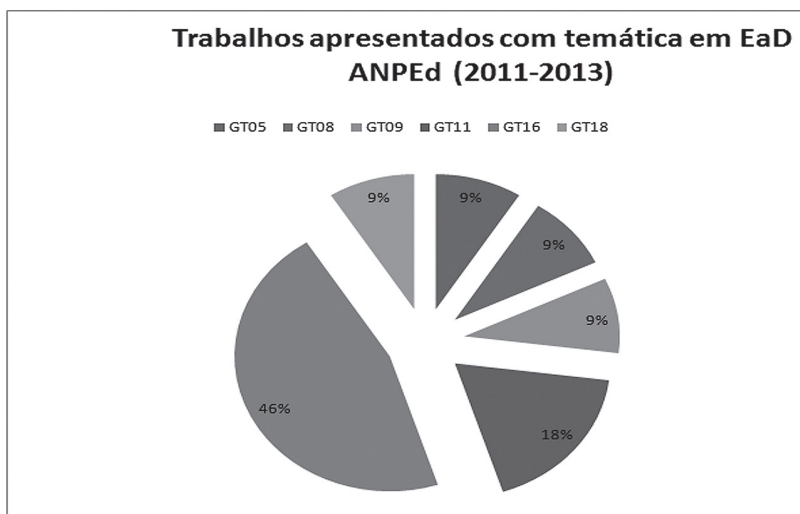
Nota-se, pela disposição dos trabalhos apresentados, que 46% deles se encontram no GT16. Essa centralidade da maior parcela de trabalhos nesse GT específico realça a afirmação de Preti (2009) de que “o desenvolvimento das técnicas de comunicação, que vem caminhando de maneira mais rápida e expansiva” (PRETI, 2009, p. 91) foi fator contribuinte à construção rápida e expansiva da EaD como modalidade de ensino.

Com o avanço dos meios de comunicação, sobretudo nas últimas décadas, o aumento de trabalhos que debruçam sobre esses meios de comunicação e a EaD acabam sendo quase automáticos pela necessidade de compreender a realidade em que essa modalidade se insere e as potencialidades de novas ferramentas ou exploração de novas potencialidades em ferramentas da comunicação já utilizadas.

Os outros 60% dos trabalhos encontrados estão: 18% no GT11 e 9% em cada um dos demais GTs (GT05, GT08, GT09, GT18). Essa distribuição, com o segundo maior percentual no GT 11 - Políticas de Educação Superior, reflete as recentes preocupações da área. As distribuições percentuais, nas três Reuniões conjuntas, e separadas por Reunião, estão representadas nos Gráfico 1 e Gráfico 2, respectivamente.

Sendo a EaD uma realidade recente na oferta de cursos superiores - embora já em 1989 existisse no interior do Ministério da Educação Grupos de Trabalho para estudar a proposição de educação aberta e a distância, que concluíram com um documento intitulado *Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância* (CNE, 1989) -, a consolidação deles dentro das políticas encontra-se em debate constante.

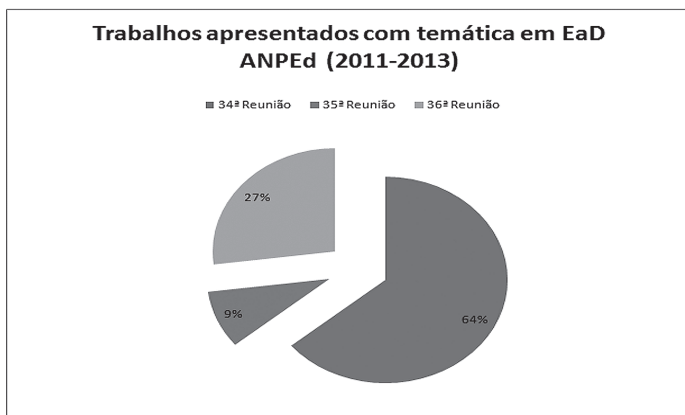
Gráfico 1 – Disposição dos trabalhos apresentados por GT da ANPED



Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

Vistos por edições da reunião, encontravam-se nas seguintes disposições (Gráfico 2): 7 trabalhos apresentados na 34ª reunião (1 trabalho no GT08; 1 no GT09; 1 no GT11; 3 no GT16; e 1 no GT18); 1 trabalho apresentado na 34ª reunião (GT11); e 3 trabalhos apresentados na 36ª reunião (1 trabalho no GT05; e 2 no GT16).

Gráfico 2 – Disposição dos trabalhos apresentados por Reuniões Anuais da ANPEd



Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

Nota-se que, da 34ª para a 36ª reunião, houve uma diminuição dos trabalhos apresentados, acentuando-se na 35ª. É possível afirmar que essa diminuição tenha se dado pelo destaque dado ao ESUD, promovido pela UNIREDE, que, nos últimos anos, tem-se consagrado como espaço da EaD, reconhecido por diversas instituições de ensino do país.

5 DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPEd

Os onze trabalhos apresentados na ANPEd em suas três últimas edições com temáticas em EaD, encontram-se, de alguma forma, centrados em um ou mais dos quatro “campos de problematização: Sistema de EaD, Currículo, Meios e Recursos Didático-Tecnológicos e Avaliação de projeto ou programa” (PRETI, 2001, p. 9), e constituem “um conjunto multifacetado de pesquisas cuja análise revela diferentes visões, versões, problemas e tendências da área”. (DURAN, 2015, p. 1).

Tomando esses quatro campos de problematização como categorias de análise do aporte teórico e abrangência problemática, os trabalhos localizados se encontram assim dispostos: 9 trabalhos abordaram o *Sistema de EaD*; 3 trabalhos abordaram *Currículo*; 5 trabalhos abordaram *Meios e Recursos Didático-Tecnológicos*; e 6 trabalhos abordaram *Avaliação de projeto ou programa*”. (Tabela 1).

Tabela 01 – Quadro analítico dos trabalhos apresentados por campo de problematização conforme Preti (2001)

Trabalhos apresentados com temática em EaD ANPED (2011-2013)	Campos de Problematização			
	Sistema EaD	Curriculo	Meios e Recursos Didático-Tecnológicos	Avaliação de projeto ou programa
Mendes (2011)	x			
Lage e Laffin (2011)	x	x		x
Saraiva (2011)			x	
Young; Batista, Borges e Borges Neto (2011)	x		x	
Segenreich (2011)	x		x	
Grutzmann e Del Pino (2013)	x		x	
Machado e Borges (2011)				x
Lopes e Pereira (2011)	x	x		x
Souza e Moraes (2013)	x	x		x
Lopes, Lisniowski e Jesus (2012)	x			x
Sabbatini (2013)	x		x	x

Fonte: Elaboração do autor, com base em Preti (2001).

Para melhor explicitar esses quatro campos de problematização, Preti (2003) indica que: o campo *Sistemas EaD* refere-se ao contexto, ou seja, estudos envolvendo políticas educacionais voltadas para a EaD, bases conceituais dos sistemas de EaD, às estruturas e às formas organizacionais e aos aspectos institucionais e legais. O campo *Curriculo* refere-se ao processo, isto é, estudos relacionados à

[...] concepção do projeto político-pedagógico do curso e dos conteúdos programáticos; - relação pedagógica equipe de especialistas [...]; - concepções e práticas de orientação; - processos de avaliação da aprendizagem; - o processo de aprender de um adulto e a distância; - práticas de estudo desenvolvidas por acadêmicos e a construção da autonomia do estudante; - efeitos da formação recebida na prática pedagógica cotidiana dos cursistas; - “perfil” dos estudantes a distância, suas experiências anteriores, suas expectativas em relação ao curso na modalidade a distância e à sua formação em nível superior. (PRETI, 2001, p. 10).

O campo *Meios e Recursos Didático-Tecnológicos* refere-se ao meio, assim, insere-se nesse campo as investigações que tratam “a produção e o uso destes materiais e recursos, oferecendo uma constante retroalimentação, é assegurar que a proposta curricular seja construída no processo e com

o envolvimento de todos os sujeitos, e não acabe por fossilizar o curso” (PRETI, 2001, p.11); já o campo *Avaliação de Projeto ou programa* refere-se aos resultados.

Sobre esse quarto campo de investigação, Preti (2001) conclui:

As pesquisas nesse campo de investigação poderão, então, estar embasadas em autores que concebem a avaliação de programas numa perspectiva participativa, de autoavaliação e reflexiva, isto é, “como um processo sempre circunscrito a determinado projeto ou ações. É a avaliação que fornecerá definição ou redefinição de percurso perante as decisões tomadas e/ou planejadas” (NEDER, 1996, p. 80).

Isso pode indicar duas prioridades para a investigação:

- uma diz respeito à sistematização das avaliações já realizadas de forma assistemática ao longo da caminhada, adequando o curso ou o programa frente a situações novas;

- a outra a uma análise do processo de desenvolvimento do curso a partir dos “resultados”, de como ele se apresenta no momento. (PRETI, 2001, p.12).

No tocante aos processos metodológicos dos onze trabalhos aqui destacados, houve certa dificuldade para poder analisá-los e descrevê-los como um todo. Parte dos trabalhos não explicita, no arcabouço do seu texto, os processos e procedimentos metodológicos adotados com clareza de detalhamento. Por se tratar de artigos que, muitas vezes, são partes de uma pesquisa mais ampla, esses detalhamentos nem sempre aparecem nesses trabalhos.

Ao debruçar sobre suas abordagens metodológicas, é possível identificar que tratam, na maioria, de pesquisas qualitativas pela forma de abordagem das temáticas, ainda que fizessem uso de elementos quantitativos para trazer à luz elementos que explicitassem as questões levantadas. No entanto, alguns dos trabalhos citaram diretamente a abordagem metodológica de suas pesquisas, como se pode verificar:

A pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, fundamentou-se em questionário aplicado a uma amostra probabilística de duzentos participantes, e na aplicação de entrevista em profundidade em uma amostra não probabilística

de dez participantes, envolvendo concluintes e não concluintes. Os dados foram analisados por meio de análise estatística descritiva e análise de conteúdo. (MACHADO; BORGES, 2011, p.1).

Este artigo [...] contou com dois procedimentos que se complementaram no desenvolvimento da investigação, um estudo dos registros referentes ao EAD e uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A investigação qualitativa foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior onde foram realizadas entrevistas com os tutores do EAD. (MENDES, 2011, p. 1).

Para tanto, utilizou-se uma amostra de 37 alunos dos 141 evadidos. Nesta fase da pesquisa, foi aplicado um questionário com 18 questões, via telefone. Por meio das informações coletadas, identificou-se o perfil dos alunos evadidos e as principais causas de evasão no curso, bem como os dados relevantes para a fase qualitativa da pesquisa. (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012, p.1).

Utilizando a metodologia da pesquisa documental e bibliográfica e com abordagem materialista dialética, partimos do pressuposto da materialidade das políticas públicas. (SOUZA; MORAES, 2013, p. 1).

Ao destacar que os trabalhos analisados tratam, na maioria se não na totalidade, de pesquisas qualitativas, não se afirma essa totalidade pela ausência de elementos em alguns trabalhos que justifiquem a generalização e pela presença de elementos quantitativos em outros. Para essa afirmação, adotou-se a definição de pesquisa qualitativa de Denezin e Lincoln (2005), para os quais, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que torna o mundo visível”. (DENEZIN; LINCOLN, 2005a, p.3 *apud* FLICK, 2009, p.16).

Considerando a combinação das pesquisas qualitativas com elementos da quantitativa, ou mesmo mista, com essa ou com outras cujos elementos não ficaram claros nas descrições dos autores dos trabalhos, foram levadas em conta as três razões propostas por Flick (2009) da vinculação da abordagem qualitativa à quantitativa, a saber:

Antes de mais nada, existem, realmente, questões de pesquisas que demandam a combinação de ambas as abordagens.

Em segundo lugar, as combinações pragmáticas de métodos estão na moda atualmente. Isso não acontece simplesmente porque elas prometem uma simplificação de um campo em proliferação – as diversidades da pesquisa social, elas parecem ser uma forma de dar fim as discussões metodológicas nas quais se questionou a adequação da pesquisa qualitativa.

Terceiro, se, por uma das razões acima, a combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa se tornar necessária, devemos tentar explicitá-la nos mais níveis teóricos, metodológicos e práticos de pesquisa e interpretação dos resultados. (FLICK, 2009, p.24).

Finalizando a análise, ao estabelecer um diálogo entre a proposta de pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FaE/UEMG, no que se refere ao referencial teórico-metodológico, é possível observar que falta um delineamento ainda de suas bases teórico-metodológicas e um aprofundamento, bem como um detalhamento da proposta inicial com um apontamento dos aportes teóricos de forma mais consistente. Quanto às abordagens dos campos de problemática da EaD, apontados por Petri (2001), percebe-se que a pesquisa centra-se, inicialmente, em dois dos campos de problematização. Primeiramente, no campo de *Sistema de EaD*, por pesquisar o contexto da modalidade (políticas e alunos); posteriormente centra-se ainda no campo *Avaliação de projeto ou programa*, por pesquisar os resultados da implementação do sistema EaD em um determinado contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os trabalhos apresentados nas três últimas edições da ANPEd, que tiveram como temática de pesquisa a Educação a Distância, destacando elementos de suas abordagens teórico-metodológicas de modo a buscar um diálogo com a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da FaE/UEMG.

Considerando as pesquisas apresentadas na ANPEd e analisadas neste texto, é possível afirmar que, ainda que tenha ganhado espaço, o número de trabalhos apresentados apresenta uma representatividade pequena

no bojo total das produções, mas, mesmo assim, esse aparecimento é significativo para a EaD. As discussões teóricas das pesquisas desenvolvidas em EaD aqui apresentadas, ainda que não contemplem a totalidade das produções nessa área, deixam muito claro a incipiência da pesquisa sobre a temática, se comparada a outras temáticas no campo educacional. No entanto, as bases de consolidação dessa modalidade no âmbito da educação brasileira têm se aberto para oportunidades de novas pesquisas, interrogações de práticas em andamento, revisitação à sua trajetória, etc., de modo a ampliar o conhecimento sobre a EaD.

No que tange à configuração dos trabalhos, é possível afirmar que a EaD tem a capacidade de permear vários GTs, por se constituir como um campo de múltiplas interfaces com outras áreas e dimensões do conhecimento e se apresentar heterogênea no que toca à abordagem de suas temáticas.

Por fim, conhecendo os avanços que têm ocorrido na pesquisa em EaD e na consolidação de suas fundamentações teórico-metodológicas, é *anamnese* as palavras de Mena (1993) de que é preciso “aprofundar a pesquisa e por meio dela dar nova luz à teoria para superar definitivamente a atividade do saber de opinião e a prática rotineira e empírica”. (MENA, 1993, p.36 *apud* PRETI, 2009, p.75).

REFERÊNCIAS

- ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educacion a Distancia Hoy**. Madrid: Uned, 1994.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- DURAN, Débora. A Educação a Distância nas Reuniões Anuais da ANPed: 2003-2013. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Florianópolis, 2015. (Trabalho inscrito). Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- FLICK, Uwe (Coord.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p. 28-33, abr./jun. 1996.
- LOPES, Ruth Gonçalves de Faria; LISNIOWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Girlene Ribeiro de. Políticas Públicas de Educação Superior a distância: um

estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Porto de Galinhas, 2012.

MACHADO, Soraya Tonelli; BORGES, Martha Kaschny. A evasão em cursos a distância online: estudo de um programa de educação empresarial continuada. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Natal, 2011.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Configuração do trabalho realizado no EAD: implicações para o campo educacional. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Natal, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo. Loyola, 2000.

PRETI, Oreste. **Campos de investigação em educação a distância**. 2001. Disponível em: www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/campos_investigacao.pdf. Acesso em: 17 ago. 2015.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância**: fundamentos e política. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RODRIGUEZ, Eustáquio Martin. La investigación sobre Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano: sus características, avances y retos. **Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, Madrid, VII, n.1, p.7-26, out. 1993.

SADALA, Maria Lúcia Araújo. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, v. 2, 2004.

SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel de Almeida. Políticas Públicas de formação por meio da Educação a Distância: o Proformação e o Progestão. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Goiânia, 2013.

UNIREDE. **Universidade Virtual Pública do Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.unirede.org.br/portal/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=43%3Aeducacao-a-distancia&Itemid=61>. Acesso em: 25 ago. 2015.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da Educação a Distância (EaD) revela que as primeiras formas dessa modalidade de ensino ocorreram por correspondência, no século XVIII, perpetuando, até as três primeiras décadas do século XX, essa forma de ensinar a distância. (PALHARES, 2009). Após o ensino por correspondência surgiu a aprendizagem por rádio, que ganhou destaque devido a sua abrangência e acessibilidade. (BIANCO, 2009).

Na sequência, segundo Formiga (2009), a partir da segunda metade do século XX, programas de TV passaram a compor programas de educação a distância. No final do século XX, surgiram os avanços digitais que permitiram o acesso às tecnologias comunicativas, telemática, redes virtuais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que, segundo Castells (2011), trata-se da tecnologia de comunicação mais rápida da história.

Na contemporaneidade, as inovações do processo educacional, o dinamismo das informações, e, ainda, os instrumentos e ferramentas utilizadas na mediação pedagógica da aprendizagem, justificam as demandas educacionais em torno da EaD, que desponta para novas teorias de aprendizagem e estratégias de ensino.

Observa-se que as TICs têm ganhado projeção e tornado cada vez mais presentes na vida das pessoas, além de serem utilizadas como recursos auxiliares no processo de ensino aprendizagem da educação presencial e a distância.

A metodologia de ensino que permeia a educação mediada por tecnologia prevê o envolvimento de todos os participantes e disponibilização de ferramentas e recursos midiáticos que estimulam o trabalho colaborativo, portanto que permitem a interação, o autoestudo, o autoaprendizado, entre outras práticas pedagógicas da escola contemporânea.

Nesse contexto, será desenvolvida uma breve reflexão em torno das TICs, acerca da história da educação e da educação a distância mediada pelas tecnologias e suas possibilidades pedagógicas.

2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O avanço das tecnologias de informação proporciona agilidade no acesso ao conhecimento dentro e fora da escola. Nesse contexto, é fundamental que as instituições criem espaços colaborativos de aprendizagem que permitam o uso de ferramentas tecnológicas de ensino a fim de ampliar o universo cultural dos alunos, pois a escola não pode ficar à margem do desenvolvimento tecnológico vivido na sociedade contemporânea.

A interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem⁸ pode ser compreendida como construção do conhecimento pela tecnologia e pela comunicação, porque permite a criação de momentos de socialização e democratização do processo de ensino e aprendizagem. Assim a educação pode ser eficiente e empreendedora ao utilizar tecnologias para mediar a prática pedagógica.

Chegamos hoje em um nível de extremo desenvolvimento dos meios de telecomunicação interativos, como as redes interativas de computadores, vídeo e áudio, que tornaram possível um diálogo mais ágil e pessoal com o professor e, principalmente, entre os próprios alunos. [...]. Cada aluno pode agora interagir com as ideias dos outros no seu próprio tempo e ritmo, o que não era possível no passado, nem na educação convencional nem na EaD. (MAIA; MATTAR, 2007, p.17).

Nesse contexto, fica lançado um desafio para as tecnologias educacionais na medida em que precisam contribuir para um estudo independente que promova eficiência do processo educacional. Isso porque, ao mesmo tempo em que se presencia a utilização das TICs na educação, é preciso questionar se elas são mesmo indispensáveis ou não. Até que ponto devem ser incorporadas, de fato, à educação? A introdução das tecnologias na educação precisa ser debatida, afinal o foco precisa estar nos objetivos educacionais que precisam ser alcançados e não em uma expansão massificada da tecnologia, que, muitas vezes, é excludente e não forma sujeitos pensantes. Assim, é urgente discutir o uso das TICs como formação social, contextualizada, diferente da exposição à informação.

8 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser definidos como uma sala de aula virtual acessada via *web*. É uma plataforma de aprendizagem com “uma coleção de ferramentas para criação de material educacional, gerenciamento da participação do aluno, testes e avaliações, enfim tudo que é necessário em um ambiente de ensino/aprendizagem, incluindo as funcionalidades necessárias para a comunicação entre os participantes do processo”. (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007, p.18).

As mídias disponíveis e adotadas para a mediatização e as vias de comunicação devem ser definidas de acordo com as condições tecnológicas dos alunos, uma vez que o mais importante é que se defina uma mídia que garanta a bidirecionalidade, ou seja, a coautoria do ensino-aprendizado.

Para Silva (2006), a pedagogia interativa deve harmonizar liberdade, diversidade, diálogo, cooperação, cocriação e projetos, pressupondo que participar é modificar o processo. Nesse contexto, as interatividades mediadas pelas TICs permitem a interação entre professores/ alunos, alunos/ alunos e alunos/conteúdo, e essa troca pode ser combinada com eficiência didático-pedagógica.

O compromisso da educação contemporânea é com uma pedagogia transformadora e não aquela tradicional que rotula e classifica alunos, excluindo dessa responsabilidade os professores e a instituição. Nesse sentido, a elaboração de novas técnicas de estudo, principalmente mediadas pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, pode propiciar um significativo avanço quanto à qualidade dos cursos e inserção de demandas reprimidas, pois possibilita atenuar as barreiras de ordem temporal e local.

2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação é a base de uma sociedade; ela se adapta aos diferentes povos, culturas e à época, pois é dinâmica, evolutiva, e não pode ser compreendida fora do contexto histórico-social concreto. Nem sempre o processo educacional ocorre de forma consciente, pois ele se dá também por meio dos costumes, regras morais e formas de pensar de um povo.

De acordo com Duran (2006), resumidamente, a história da educação pode ser definida da seguinte forma: na educação hindu, por exemplo, nas castas mais humildes, os indivíduos estudavam em casa com os familiares. Nas mais privilegiadas, eram admitidos como noviços por um mestre após os sete anos. A educação egípcia também diferenciava os filhos de funcionários do império dos filhos dos pobres. Estes, após os sete anos, ficavam em sistemas de internato, aprendendo a doutrina de *Ptahotep*, o primeiro livro didático de que se tem notícia.

Ainda, abordando outros povos na antiguidade: a disciplina rígida pautava a educação hebraica, que se voltava para o ensino das leis referenciadas na Bíblia e no Talmude, o livro sagrado dos judeus. Na Grécia antiga e no Império Romano, a sociedade era escravagista e os

gregos e romanos desprezavam o trabalho manual, por isso a educação privilegiava a formação intelectual da elite. No período medieval, a educação destinada à demanda do clero, que preparavam as crianças para o sacerdócio, era função da Igreja. No século XII, o desenvolvimento da economia capitalista passa a exigir mão de obra mais qualificada, o que resulta num esforço da burguesia para a institucionalização da escola. O Iluminismo (século XVIII) pregava o poder da razão humana para traçar seus caminhos longe da tirania de reis e da Igreja, para eles a escola deveria ser leiga (não religiosa), livre e universal. No século XIX, surgem tendências pedagógicas conservadoras e, após a segunda metade do século XX, surgem as tendências pedagógicas progressistas com o ideal de educação democrática, objetivando a transformação social. (MEKSENAS, 2002).

Longe de ser a solução do problema educacional, já na época contemporânea, a introdução da informática na educação representa um passo importante rumo à democratização do ensino, visto que pode atingir mais classes sociais e que influencia diretamente as políticas sociais e toda a cadeia produtiva do país.

Do início do século XX até a Segunda Guerra mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa. (NUNES, 2009, p. 3).

Segundo Alves citado por Litto (2009), os primeiros computadores foram introduzidos na educação por meio de universidades na década de 1970. A popularização da internet nesta era de globalização tornou-se uma ferramenta poderosa de construção de conhecimento em tempo real, porém alguns aspectos precisam ser superados para que a inclusão digital se torne realidade, tais como, o barateamento da rede de banda larga, políticas públicas educacionais aplicáveis em EaD e ao uso da tecnologia educacional, entre outras.

O desafio no século 21 é garantir o acesso ao conhecimento como forma de reduzir as desigualdades sociais, consolidar o processo democrático, melhorar o nível educacional e promover o bem-estar social. Este processo passa necessariamente pela inclusão digital que, por sua vez,

depende da melhoria do poder aquisitivo das classes menos favorecidas. Este ciclo só pode ser combatido quando o direito ao conhecimento e à inclusão digital também for um direito humano inalienável. Da mesma forma, é necessário combater o monopólio de empresas de comunicação que consideram a tecnologia como mera mercadoria, criando medidas internas de mercado que possibilitam a concorrência.

Esse momento histórico exige que as instituições de ensino repensem a educação e ampliem as oportunidades, flexibilizando a ação educativa e permitindo a expansão e democratização do sistema educacional.

4 EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TICs

A história da humanidade é dividida por períodos que marcam a sua evolução desde a idade de pedra até a idade contemporânea. Sem dúvida a revolução tecnológica é um marco de uma evolução sem precedentes, haja vista o volume de informações que se multiplica a cada momento. Portanto, daí a necessidade de acompanhar todos os acontecimentos, as descobertas científicas, as políticas financeiras e sociais, entre outras, que se desenrolam num mundo cada vez menor e mais competitivo e somente podem ser absorvidas por tecnologias mais avançadas a cada dia. A qualidade de vida por si mesma é a resposta de um conjunto de fatores cuja base é a conscientização social que, por sua vez, é alicerçada numa boa educação.

A educação mediada pelo uso das TICs tem a vantagem da flexibilidade de tempo e espaço, ao mesmo tempo em que promove a inclusão de pessoas com necessidades especiais ou de locomoção. Em contrapartida, a precariedade das políticas públicas para o barateamento das TICs exclui digitalmente as classes menos favorecidas, segundo dados da UNESCO:

Mais da metade dos brasileiros (54,4%) nunca usou um computador. Menos de 20% têm o equipamento em casa, e apenas 14,5% dos domicílios com computador estão ligados à rede mundial. Entretanto, 45,6% dos entrevistados afirmaram já ter usado um computador, e 33% acessaram a internet pelo menos uma vez na vida – ou seja: 67% nunca navegaram na internet. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.1).

Com base nas estratégias de ensino a distância, o ambiente virtual de aprendizagem disponibiliza ferramentas que favorecem o aprendizado e o acesso às informações, fomentando a troca de experiências e permitindo que o aluno seja agente do seu próprio conhecimento.

Na EaD, o aluno inserido no processo de ensino-aprendizado é considerado autônomo, gestor de sua autoaprendizagem; e o professor deixa de ser transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador do processo, numa forma de comunicação diferenciada. Usa-se, nessa modalidade, a interatividade como sendo fonte de uma nova dimensão caracterizada pela potencialidade da internet.

Para o construtivismo, a aprendizagem é um processo no qual o indivíduo constrói o conhecimento. Isso significa que o indivíduo é um agente ativo de sua aprendizagem, que resulta em sua própria transformação como indivíduo; ele não apenas transfere o conhecimento externo para sua memória, mas também cria interpretações do mundo baseadas em sua experiência anterior e suas inter-relações com outras pessoas. Condições externas favoráveis, criadas em ambiente virtual de aprendizagem, podem facilitar o processo construtivista de aprendizagem.

A mídia, se vista como instrumento da educação, tem um papel importantíssimo para a inclusão da grande massa, embora possa ser usada para o seu contrário também. Voigt (2007, p.2) destaca que os usuários mais ativos deixam de ser consumidores para produzir conhecimentos.

Como ferramenta pedagógica, a mídia tem um grande poder de penetração e, se usada de forma ética e responsável, pode formar pessoas críticas e capacitadas. De acordo com Belloni:

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia” da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnologias”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente. Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de

educação bem mais dependente da **mediatização** que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 2006, p. 54).

A pedagogia apoiada na tecnologia pode, assim, conduzir, até mesmo as sociedades mais distantes e carentes, ao mundo da aprendizagem e conhecimento. Nesse contexto, escola e sociedade precisam caminhar juntas e atentas às necessidades pedagógicas dos discentes; precisam superar os antigos paradigmas que permeiam a educação, e isso se faz necessário em um mundo cada vez mais globalizado e dinâmico. Romper barreiras e paradigmas tradicionais não é tarefa simples, exige estudo, envolvimento político e social. De acordo com Meksenas (2002, p. 105), o importante é ver professores e alunos pensarem sobre os limites e as possibilidades na invenção de novos caminhos; quebrarem as posturas autoritárias; dialogarem e criarem novas práticas sociais, capazes de produzir uma escola democrática [...].

O empreendedorismo educacional pode acontecer por meio de jogos, filmes, projetos, mídias, entre outros. Os professores e a escola precisam inovar sempre, a fim de provocar em seus alunos o interesse, o prazer e a motivação necessários para a construção do saber.

Compreender de que forma as tecnologias de informação e comunicação contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem representa uma oportunidade de redescobrir a natureza ímpar, insubstituível e altamente criativa da educação no processo de desenvolvimento humano e social. (FILATRO apud LITTO, 2003, p.32).

É relevante salientar que a leitura é extremamente importante na vida das pessoas, exercendo papel fundamental nos processos que envolvem a comunicação, a informação, os esclarecimentos; e, nesse sentido, a introdução de mídias na educação promove ambientes extremamente favoráveis para a leitura. Nas salas de aula virtual, o hábito da leitura é naturalmente introduzido e trabalhado, visto que a ferramenta exige leitura e interação diariamente.

Aprender é algo dinâmico, que passa pelos sentidos, despertando interesse e curiosidade do observador; e as TICs possuem dinâmicas próprias e predicados que prendem a atenção do espectador ou do

interacionista; benefícios estes que podem e devem ser usados para construir novas oportunidades de aprendizado e ensino.

Enfim, como para os meios de comunicação não há distâncias e nem barreiras, o sistema educacional deve utilizar, cada vez mais, esse instrumento, a fim de ampliar oportunidades e beneficiados, sempre considerando os limites e as possibilidades no contexto social em que está inserido.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa discussão não se finda aqui, pois há questionamentos a fazer: as TICs são indispensáveis? Até que ponto devem ser incorporadas, de fato, à educação? O que se pode afirmar é que a introdução das tecnologias na educação, sobretudo na EaD, precisa ser debatida e estar de acordo com os objetivos educacionais. Almeja-se uma educação de qualidade e não uma expansão massificada da tecnologia, que pode ser excludente e promotora de uma formação não crítica. Nesse ponto, volta-se à questão do cuidado para que a introdução das tecnologias não aumente a exclusão, tendo em vista as diferenças socioeconômicas entre os sujeitos.

Fica evidente que a qualidade em educação, de um modo geral, deve ser uma busca incessante e contínua de toda a equipe pedagógica, que deve considerar as inovações tecnológicas e as ferramentas educacionais disponíveis.

Considerando que o foco da educação é formar cidadãos conscientes e autônomos, uma aprendizagem centrada no educando, como é o caso da EaD, oportuniza desenvolver múltiplas competências no indivíduo, bem como contribuir com a formação do cidadão e com a sociedade na qual está inserido. É preciso buscar uma formação, que leve ao educando o desenvolvimento de habilidades intelectuais, que desperte sua consciência crítica, autônoma e libertadora. Essa formação terá que ser articulada com a promoção da interação, da troca, do diálogo entre os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J.R.M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 02.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- CAMPOS, Fernanda C. A; COSTA, Rosa M. E; SANTOS, Neide Santos. **Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. 6 ed. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz & Terra, 2011. v. 1.
- DURAN, Maria Renata da Cruz. **História da educação**. Batatais: 2006.
- FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 14.
- FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2002.
- NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. 1 Capítulo do livro: Educação a distância o estado da arte. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 01.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Acesso às novas tecnologias. **TICs nas escolas**, v. 1, n.1, 2008.
- PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- VOIGT, E. WEB 2.0, E-Learning 2.0, EAD 2.0: para onde caminha a educação a distância? **Associação Brasileira de Educação a Distância**, abr. 2007, p.2. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2015.

(Endnotes)

Mídias – Canal de distribuição de conteúdo/informação e comunicação, tais como o rádio, o telefone, a TV, a imprensa, celular, Internet, entre outras.

Mobile Learning – Sistema de interação que se dá através de dispositivos móveis, tais como, celulares, rádio, tv, telefone, fax, entre outros.

Smartphone –Telefone celular com recursos sofisticados.

Software – Programas que operam as máquinas, tais como os programas de elaboração de textos e de planilhas eletrônicas, entre outros. *Software* livre, que pode ser usado, copiado, estudado e redistribuído sem restrições. O conceito de livre se opõe ao conceito de *software* restritivo (software proprietário), mas não ao *software* que é vendido almejando lucro (software comercial).

Webfólio – Também chamado de portfólio eletrônico, é uma espécie de diário de aprendizagens, em que uma pessoa registra o seu processo por meio de textos, imagens, colagens, entre outros.

Tablet – Computador em forma de prancheta eletrônica, sem teclado e com tela sensível ao toque (*touch screen*).

Wikis – *Software* colaborativo que permite a edição coletiva de documentos/hipertextos.

**DO MUNDO CODIFICADO AO MUNDO GAMIFICADO:
possibilidades das tecnologias digitais para o ensino a distância**

1 INTRODUÇÃO

A discussão aqui proposta origina-se dos projetos de pesquisa desenvolvidos no Laboratório de Poéticas Fronteiriças (LABFRONT). O LABFRONT é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq com atividades no campo da arte em interconexão (e transversalidade) com outros campos. Em seu “espelho” no Diretório de Grupos do CNPq o LABFRONT se apresenta como

um grupo de pesquisa, de desenvolvimento e inovação que se propõe problematizar as/nas fronteiras. [...] Ocupa-se dos conflitos próprios na construção dos saberes e das linguagens: no conhecimento do ser humano (e seu corpo), do território (das ecologias diversas das cidades e seus espaços urbanos), do jogo (e a “gamificação” da vida), da arte (e a “arteficação” da vida) dentre outros campos e conflitos gerados em lugar fronteiro. (LABORATÓRIO DE POÉTICAS FRONTEIRIÇAS, 2015).

O grupo desenvolve atividades de pesquisa que acontecem, inevitavelmente, em interface com o ensino e a extensão, as possibilidades de parcerias estão abertas e são possíveis extra e intrainstitucionalmente. Como um grupo de pesquisa, de desenvolvimento e inovação, os projetos compõem linguagens e ambientes próprios (e apropriados) nos locais fronteiros dos saberes e permitem a atuação não apenas no ensino superior, mas também nas escolas de ensino fundamental e médio.

De uma perspectiva ampla, este capítulo busca explorar a possibilidade de trabalho por meio de ações do LABFRONT no campo de atuação entre arte, ciência e tecnologia voltadas para o diálogo com a educação, mais especificamente o ensino a distância (EaD). O texto ousará provocar o EaD não mais como lugar do aprendizado não presencial, mas discutirá como as novas tecnologias e novas noções já em uso podem ser utilizadas na mudança desse cenário.

Para alcançar esse objetivo, inicia-se esta reflexão debatendo a passagem da noção de mundo codificado (FLUSSER, 2007), trazendo-a para o contexto do século XXI com base na noção de gamificação (LEE; HAMMER, 2011). Após essa discussão, o trabalho irá analisar a junção do mundo codificado com a ideia da gamificação presente na sociedade. Isso será

feito com base numa análise do espaço de exposição da arte, do espaço museográfico de ciências e dos caminhos da indústria e do mercado neste século. Na última seção do capítulo serão discutidas as possibilidades de uso de ferramentas que permitem outra presença na suposta distância que a EaD parece ainda sustentar.

2 O CÓDIGO E O GAME

Estamos na segunda década do século XXI. O código computacional já alcançou a realidade das pessoas em seu cotidiano desde a cidade até o campo. Nos lugares onde ainda não alcançou ou ainda se encontra tímida, os dias estão contados se se considerar o interesse das multinacionais da internet pela criação de *drones* e/ou outras tecnologias que povoariam os céus em busca de propagar sinais para conexão sem fio.

Antes mesmo do uso generalizado do código computacional – uma realidade do campo da ciência (nas universidades) e da indústria já há algumas décadas – Vilém Flusser (1920-1991) compõe a noção de **código** relacionada não apenas aos uns e zeros da computação. O código, instância pela qual se programa algo, se manifestava na cultura humana. Ele serviria para que o ser humano se relacionasse com o mundo e com os outros seres humanos.

Na visão do filósofo, na segunda metade do século XX, as pessoas passaram a ser programadas por um tipo de código específico, o código bidimensional, projetado como imagem em superfícies (cinemas, TVs e, claro, já nas telas dos computadores). Para o autor, em texto de 1978, vivia-se imerso em um mundo codificado:

os homens têm de se entender mutuamente por meio dos códigos, pois perderam o contato direto com o significado dos símbolos. O homem é um animal “alienado” (*verfremdet*), e vê-se obrigado a criar símbolos e a ordená-los em códigos, caso queira transpor o abismo que há entre ele e o “mundo”. Ele precisa “mediar” (*vermitteln*), precisa dar um sentido ao “mundo”. (FLUSSER, 2007, p. 130).

Mais do que estar submetido ao código para compreender o mundo, essa é uma condição a que o homem foi levado em sua história. No pensamento de Flusser, essa existência parece não ser possível de ser superada, mas com ela há que se lidar. Desse modo, o código seria um sistema de símbolos e, na segunda metade do século XX, eles eram, para o filósofo,

compreendidos pela bidimensionalidade das imagens em superfícies, imagens essas que comunicam e programam os seres humanos.

Essa perspectiva, de certo modo crítica e aparentemente impossível de ser superada, deve ser tratada em sua condição: como código e como imagem que distancia o ser humano do significado dos símbolos. Aqui não está em discussão a superação dessa condição humana, conforme Flusser, muito menos problematizar esse pensamento de superação em Flusser. A noção de “mundo codificado” serve para compreender que, nas décadas de 1970 e de 1980, o código, entendido como imagem bidimensional, era o principal meio de programação do indivíduo.

No avançar das décadas, continuou-se com as telas e com a programação bidimensional. Alcançou-se o efeito de tridimensionalidade nessas mesmas telas com e sem o uso da estereoscopia, mas ao se avistar o campo das artes e sua relação com a tecnologia digital e com a ciência, percebeu-se uma presença maior do código binário (digital) na formação dessas imagens. A formação das imagens (sejam elas exibidas em telas de LCD, LED, projetadas nas mais diversas superfícies ou sem serem projetadas, como nas obras de arte robótica) tornou-se diversa e possibilitada pela proliferação de dispositivos que incorporam o código de computador (binário e digital) em seu interior.

É essa evolução e diálogo do código bidimensional com a linguagem de programação da máquina (programação de alto ou baixo nível) que permite entender as transformações que a sociedade sofreu nos últimos anos com a inserção dos variados *hardwares* e *softwares* no cotidiano. A junção do código bidimensional, de natureza simbólica, com a linguagem da máquina, reprogramou gestos, interesses e costumes. A maior e mais visível transformação, quando se enfoca exemplarmente o campo das artes em relação com a ciência e tecnologia, é o caso da arte digital (ou arte tecnológica, *new media art*, arte computacional, arte binária e arte numérica).

Essa mudança é mais explícita quando se escolhe focar os *videogames* desde os anos 1980 e 1990 até os jogos digitais, para pensar a sociedade, uma vez que o jogo tem feito parte da realidade em vários setores da vida.

3 O ESPAÇO GAMIFICADO

Os Fliperamas foram muito conhecidos e frequentados no Brasil, especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Eles eram comércios que vendiam fichas para que jovens, crianças e adultos passassem o tempo se divertindo em frente de máquinas eletrônicas diversas (dentre elas, os *arcades*, como são conhecidos os *videogames* nesses espaços), inauguraram um lugar ainda não existente. Esses espaços de jogos não eram cassinos, pois o fim não eram as apostas e tampouco eram como os estabelecimentos comerciais existentes. Eram constituídos com luz controlada, tal como os *shopping centers*, impossibilitando aos clientes saberem se era dia ou noite do lado de fora. Porém, diferente dos centros de compras, os Fliperamas eram lugares dedicados para se jogar em máquinas.

Nesses espaços, havia, ao menos, duas categorias de equipamentos que emanavam luzes próprias de suas telas. Os jogos *pinball*, diferentes dos *arcades*, que tinham o formato de caixas de madeira pintadas com controles e tela embutidas, simulavam mesas onde pequenas “espátulas” (barbatanas ou “*flippers*”) impediam – dependendo da perícia do jogador – as bolas de metal de serem perdidas e, com isso, o jogo terminar.

Os Fliperamas, portanto, eram espaços de comercialização (e fruição) dos jogos eletrônicos. Espaços particulares em oposição aos outros comércios das décadas de 1980 e de 1990, não apenas com iluminação específica, mas também formas específicas de se comportar. Os Fliperamas se contextualizam na ideia de Flusser (2007) sobre a codificação do mundo por meio das imagens em superfícies. A composição desse ambiente se dava também com os monitores de tubo e as caixas e mesas de madeira e metal pintados em cores vivas com as imagens de personagens e cenários.

Apesar de se tratar aqui dos Fliperamas no passado (décadas de 1980 e de 1990), no início do século XXI houve esses mesmos espaços reformulados. As *Hotzones*, nesta segunda década do século XXI, cumprem esse papel nos centros de compras brasileiros e trazem brinquedos, antes comuns apenas em parques de diversões, que permitem às pessoas participarem com seus corpos inteiros e não apenas com seus olhos, mãos e pés.

Os espaços de jogos programam, no sentido de Flusser, através das imagens nas superfícies, das cores fortes e sólidas nas máquinas, paredes e no chão, ou com a iluminação cenográfica bem trabalhada. Porém, os fliperamas do século XXI também introduzem as novas tecnologias que já são reconhecidas pelas pessoas e estão dentro das casas (nos computadores pessoais) até os novos dispositivos (*smartphones, tablets,*

leitores de livros, etc.). A preparação das pessoas para interagir com as novas tecnologias também as prepara para jogar nesses espaços, independentemente de terem ou não interesse em fazê-lo.

Sabe-se, portanto, que, nesses “Fliperamas” do século XXI, existe, como elemento marcante, a presença do código computacional, além do código bidimensional do mundo codificado de Flusser. O código computacional está por detrás do *hardware* e *software* responsável pela operação dos jogos digitais ali presentes.

Desde as últimas décadas do século XX, os jogos têm alcançado as casas das pessoas, primeiro via eletrônica, depois, via digital. Esse alcance permite aos indivíduos vivenciarem, como geração contemporânea, uma nova presença dos jogos que, segundo Johan Huizinga, é anterior, inclusive, à própria cultura. Para este autor:

o jogo é mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. [...] Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. (HUIZINGA, 2000, p. 5 e 7).

A nova presença dos jogos na sociedade, agora como jogos digitais, faz com que eles não estejam mais escondidos como cultura apenas. Eles se explicitam como política, economia (economia-política) e nas relações sociais de uma maneira geral.

Devido justamente a essa explicitação é que se consegue compreender o aparecimento desses elementos de exposição do jogo nos Fliperamas (luzes controladas/cenográficas, cores sólidas, sons dos jogos se sobrepondo, imagens nas telas e no entorno delas, tecnologias digitais, etc.), que antes eram elementos do espaço comercial, também nos espaços de arte tecnológica e de ciências.

Como se sabe, os espaços da arte e de ciências (feiras, festivais, museus, galerias, etc.) são espaços de exposição cujas composições simbólicas do que é exposto são ressaltadas por uma curadoria (de arte ou de ciência). Portanto, pode-se afirmar que esses espaços também são codificadores simbólicos. Quando os curadores incorporam a tecnologia digital na exposição, com essa tecnologia incorporam os elementos expográficos

destacados acima, características antes restritas ao que se expõe como Fliperamas.

Esse é o caso, no Brasil, do Festival de Arte Digital (FAD), em Belo Horizonte/MG, e do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), em São Paulo/SP. Como festivais de arte tecnológica, ambos apresentam essas características. As últimas edições desses festivais, respectivamente em 2012 (FAD) e em 2015 (FILE), manifestaram algumas das características dos Fliperamas destacadas neste trabalho, o que pode ser verificado, inclusive, nas imagens presentes em seus *websites* quando apresentam as obras de arte expostas em suas galerias.

Um exemplo dos espaços de ciência é o Espaço Interativo de Ciências da Vida (EICV) do Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFGM). Inaugurado em 2013, o EICV apresenta salas (galerias) com instalações interativas, vídeos e outros aparatos relacionados com a arte digital, que possibilitam uma aproximação do visitante com o conhecimento do campo das Ciências da Vida. O EICV provoca essa aproximação mediante uma configuração espacial lúdica, composta por elementos da tecnologia digital, que realiza a mediação do visitante com o conhecimento. Para isso, a curadoria do EICV utiliza o controle de luzes, cores fortes e sólidas, bem como atrai o público com os sons de instalações com jogos digitais mediando o ser humano e o conhecimento por meio da programação nos códigos das máquinas.

A indústria dos jogos digitais, a arte, como também os museus e espaços de ciência passam a programar o ser humano a partir da imagem na superfície. Isso ocorre, sobretudo, no contato com a tecnologia digital e o seu código computacional, popularizados pela indústria quando da assunção dos Fliperamas.

Pode-se nomear essa programação do ser humano como “gamificação” (*gamification*). A gamificação, para diversos autores (LEE; HAMMER, 2011; FARDO, 2013; ARK, 2014), seria: um modo de incorporar a dinâmica e as formas de pensar próprias dos jogos na sociedade; a incorporação de elementos e situações comuns dos jogos (a competição, os modos de gerar relações entre os jogadores, os prêmios, o ranqueamento, as distinções, as pontuações, etc.) em situações e relações sociais diversas. Ao que parece, a presença do jogo e do jogar inicia antes mesmo da cultura, passa pela cultura na história humana e segue pela sociedade pós-industrial.

4 DA COMPUTAÇÃO GRÁFICA À COMPUTAÇÃO FÍSICA

Em uma sociedade já acostumada, há décadas, com as empresas multinacionais, o surgimento da indústria dos jogos eletrônicos e digitais – e sua atual presença na realidade de milhões de pessoas pelo mundo – não é uma surpresa. Essa indústria possibilitou que surgissem não apenas os jogos para o entretenimento, mas também diversas categorias de **jogos sérios** (*serious games*), tais como: *advergames*, *edutainment*, jogos e notícias, simulação, jogos persuasivos, dinâmica organizacional, jogos para saúde, *game art*, *militainment*, jogos para aprendizagem, dentre outros.

Com a indústria, há o desenvolvimento do campo da computação gráfica. Assim, as formas visuais do ser humano interagir com as máquinas por meio das telas nunca mais foi a mesma.

É a computação gráfica que a maioria dos usuários de computadores (*desktops*, *laptops*, *smartphones*, *tablets*, leitores de livros, etc.) enxerga e por meio delas interage com a máquina. Devemos lembrar que a programação da máquina (ou a modificação de suas funções) acontece através da linguagem de baixo nível (mais próximo do entendimento da máquina) ou de alto nível (nível mais próximo do entendimento dos usuários). A programação pela linguagem (de baixo ou alto nível) permite criar uma interface que possibilita ao homem interagir com a máquina (através da computação gráfica).

É com a interface (menus, ícones, janelas, etc.) em duas dimensões (2D) que os usuários se acostumaram. Essa interface é também imagem bidimensional. A imagem nas telas também pode ter uma construção que simula três dimensões (3D). Esse efeito visual 3D, comum em vários jogos, também oriundo da computação gráfica, tal como o 2D, também já é reconhecido no campo da Educação a Distância.

Como exemplos de plataformas 2D e 3D, existem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA). Voltados para a educação, estes são sistemas “capaz[es] de administrar atividades educacionais, criando cursos on-line e processos destinados a educação.” (CARMO, 2013, p.30). De certo modo, pode-se diferenciar os AVAs 2D e 3D como: “sem simulação” e “com simulação”.

Um exemplo muito conhecido dos AVAs sem simulação é o Moodle. O Moodle é um ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto

que, através da computação gráfica, tem uma interface muito comum na computação (composta por menu, colunas, bate-papos, etc.). Diferentes do Moodle, existem sistemas de simulação orientada ao objeto em ambiente de aprendizado dinâmico, que incorporam o elemento 3D dos jogos. Através da computação gráfica comum aos jogos, os AVAs 3D criam um ambiente em que os participantes do processo de aprendizagem podem interagir entre si e com o ambiente.

Essas propostas de aprendizado em rede, existentes desde os primeiros anos da internet como é conhecida, são caminhos já conhecidos. O EaD, como se sabe, surge no contexto telemático, participante da expansão do espaço (ao ciberespaço) de ensino. Nora e Alves (2003, p. 2, negrito nosso) acreditam na necessidade de ampliar “o próprio conceito de EAD. Trata-se de **conceber a educação em geral**, e não apenas um setor especializado da mesma, a partir da mediação das tecnologias de comunicação em rede, já presentes na sociedade atual.” Neste século XXI, há essa possibilidade de ampliação da educação devido às diversas tecnologias digitais que apareceram com o desenvolvimento da indústria. Paradoxalmente, portanto, toda a educação é a distância e não o é.

Essa perspectiva de generalização da educação, na libertação dos espaços físicos (salas de aula, escolas, etc.) e também na negação da educação restrita a ambientes virtuais (como os AVAs), está relacionada com a compreensão do **ciberespaço** além das ideias de: **paralelismo**, com o ciberespaço sendo um universo à parte e a interface, permitindo que se entre nele; **atravessamento**, com o ciberespaço sendo um lugar a ser atravessado para alcançar outro espaço. Diferente dessas concepções, o **ciberespaço atomizado** (ROCHA, 2010, p. 102-103) seria aquele engendrado no mundo no qual vivemos, sem precisar atravessar portais para ele ou atravessá-lo para chegar a outro espaço. Estamos já nesse ciberespaço que **acumula** essas diversas experiências, já que estamos hiperconectados a diversas redes, mundos, pessoas, corporações, etc.

Pensando com base nisso, não se deve abolir nenhuma das ferramentas comuns em uso (ou mesmo as sem utilidade atualmente). Deve-se incorporá-las de maneira múltipla a um todo conhecido como educação. Em outras palavras, seria importante unificar esse mundo dos AVAs ao **mundo gamificado** que se conhece e reconhece. O mundo gamificado, portanto, seria o mundo codificado acumulando os elementos e dinâmicas típicas dos jogos propagados pelas indústrias do jogo eletrônico e digital, bem como o mundo que traz as características da programação de códigos computacionais, desenvolvidas desde as últimas décadas do século XX.

Pode-se ensaiar a explicitação da necessidade de se praticar essa **acumulação** quando se observa as novidades nas indústrias (e fora dela), manifestas no aparecimento de uma imensa quantidade de *hardwares* abertos (livres) ou fechados (proprietários). Deve-se, então, ir da computação gráfica até a computação física fazendo máquinas, redes e pessoas se comunicarem sem limites de sistemas ou espaços, assumindo uma estratégia educacional no uso dessas plataformas, sejam elas com outros *softwares*, sejam, sobretudo, *hardwares*.

A computação física é a capacidade dos computadores interagirem (e controlarem) o ambiente real, cotidiano, a partir de objetos diversos, tais como geladeiras que se comunicam com fogões; veículos que trafegam sem motoristas; cortinas, iluminação e portas que se movimentam com a ajuda de motores, etc. Já neste século, após nos acostumarmos com a programação bidimensional das imagens nas superfícies, passou-se à programação do ambiente físico quando o ciberespaço já tomou todas as camadas e domínios do existir.

Com ferramentas, como as placas controladoras (por exemplo: o *Arduino*) ou os computadores de pequeno porte (como o *Raspberry Pi*), pode-se automatizar ambientes reais e ampliar a aprendizagem além do ensino em ambiente virtual. Abrem-se essas possibilidades à medida que as indústrias introduzem esses equipamentos a preços acessíveis e para funções variadas e a cultura do “hacking” passa a torná-los ainda mais acessíveis mudando seus usos direcionados para novos usos e, também, criando novos equipamentos e ferramentas (*hardwares* livres).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao menos desde o advento do computador pessoal, tem-se utilizado programas para ensinar novas habilidades, tais como: digitação; uma língua estrangeira; caminhos a percorrer, etc. Com a internet, esse processo de aprender com as máquinas se ampliou para o ensino em rede e nas redes. Com a ampliação da presença da computação no mundo – no caso deste texto, trata-se especificamente da computação gráfica à computação física – estamos aprendendo a compreender a ampliação do que se conhecia como ciberespaço.

Vivendo no ciberespaço que acumula o paralelismo, atravessamento e atomização, passou-se a conviver com as máquinas e suas imagens, tanto em sistemas virtuais quanto na realidade. As máquinas (*hardwares* e/ou

softwares) passam a se moverem (fisicamente e não fisicamente) sozinhas: como uma ferramenta de busca que passa a dar destaque ao que a pessoa deseja buscar, mesmo sem que ela procure; uma ferramenta que permite movimentar objetos no mundo físico, tais como, bolas, cortinas, robôs, etc.; um dispositivo que transforma superfícies condutoras de eletricidade em controles para jogos, instrumentos musicais, etc.; um novo Fliperama que mistura o espaço do mundo físico com um mundo gráfico em 3D no qual se imerge.

Com tudo isso, qual o motivo para não integrar a educação de modo que seja uma conexão entre ambientes variados em rede, uma vez que isso já vem ocorrendo na programação que o mundo gamificado está provocando? O mundo gamificado, acumulado com elementos do mundo codificado, reconfigura uma sociedade que parece fugir ao controle daqueles que nela vivem.

A educação, historicamente, teve o papel de formar em caminhos baseados em metodologias que integram e acumulam conhecimentos. Com essas novas caracterizações do mundo pelo código e pelo jogo, talvez seja possível que ela retome para si esse papel integrador e acumulador sob esses novos contextos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ARK, Tom Vander. 8 principles of productive gamification. **Getting Smart**, 20 fev. 2014. Disponível em: < <http://gettingsmart.com/2014/02/8-principles-productive-gamification/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

CARMO, Fábio Martins do. **Mundo virtual 3D em plataforma aberta como interface para ambientes de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ESPAÇO Interativo de Ciências da Vida. Disponível em: <<http://www.mhnbj.ufmg.br/eicv/eicv.html>> Acesso em: 10 out. 2015.

FESTIVAL de Arte Digital. Disponível em: <<http://festivaldeartedigital.com.br/>> Acesso em: 10 out. 2015.

FALCADE, Andressa; KRASSMANN, Aliane; HERPICH, Fabrício; FALCADE, Laís;

FONTOURA, Lisandra Manzoni; MEDINA, Roseclea Duarte. Metodologia de avaliação de mundos virtuais educacionais: uma proposta segundo critérios tecnológicos e pedagógicos. In: XXIII CICLO DE PALESTRAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre/RS, 15-18 jul. 2014. **Anais...** Porto Alegre/RS: 2014. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo23/arti-aprov/127933.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2015.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas tecnologias na educação**, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013.

FESTIVAL Internacional de Linguagem Eletrônica. Disponível em: <<http://file.org.br/>> Acesso em: 10 fev. 2015.

FLUSSER, Vilém. O mundo codificado. In: FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 126-137.

HORA, Daniel. Arte-hackeamento na era da reprogramabilidade tecnológica. In: 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, Salvador/BA, 21-26 set. 2009. **Anais...** Salvador/BA, 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/daniel_hora.pdf> Acesso em: 10 fev. 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LABORATÓRIO DE POÉTICAS FRONTEIRIÇAS. Disponível em: <http://labfront.weebly.com/>

LEE, Joey I.; HAMMER, Jessica. Gamification in education. What, how, why bother? **Academic exchange quartely**, 2011.

NORA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à distância: limites e possibilidades. In: ALVES, Lynn; NORA, Cristiane. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. p. 5-27.

ROCHA, Cleomar. Três concepções de interfaces computacionais na arte tecnológica. In: 9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA, Brasília/DF, 2010. **Anais...** Brasília/DF, 2010. p. 101-105.

COMPETÊNCIAS DO TUTOR E ANDRAGOGIA: conceito, princípios e aplicabilidade

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) não é uma modalidade recente de educação. Nunes (2009), por exemplo, salienta que a EaD teve início em 1728, por meio de material impresso enviado via correspondência. Com os avanços tecnológicos, políticos, econômicos e sociais das últimas décadas, a EaD passou a fazer parte das atenções pedagógicas com maior ênfase. Segundo Valente, na contemporaneidade “o computador pode ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promova a aprendizagem ao invés do ensino [...]”. (VALENTE, 1993, p. 40).

Os avanços digitais ocorridos a partir da década de 1990 permitiram o acesso a máquinas e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, de acordo com Nunes (2009), “podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos”. (2009, p.7).

Nesse contexto, tem-se a educação a distância como uma modalidade de ensino mediada por tecnologias nas quais alunos e professores estão separados espacialmente e ou temporalmente, ou seja, não estão presentes em um espaço físico de ensino-aprendizagem, mas conectados por meio de redes.

A literatura estudada para este trabalho sugere que a EaD é voltada, sobretudo, para adultos que procuram complementar sua formação básica. Nesse contexto, tem-se que pensar, também, que essa clientela geralmente é formada por trabalhadores que não podem deixar suas casas e seus locais de trabalho diariamente e/ou pessoas isoladas em locais aonde as instituições de ensino presenciais não chegam. (MILL 2002; COSTA; PAIM, 2004; PETERS, NUNES, 2009).

Desse modo, pretende-se apresentar aqui competências do tutor e uma discussão sobre andragogia.

2 EAD E TUTORIA

Para este trabalho, faz-se necessário conceituar o termo EaD. Em 2005, por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Ministério da Educação, o Governo Federal regulamentou a Educação a Distância no país, e o 1º Artigo diz que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

De acordo com a Resolução nº1, de 02 de fevereiro de 2016, do Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica:

§1º A modalidade de Educação a Distância é aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art.80 da Lei nº 9.394/96 e com o Decreto nº5.622/2005. (BRASIL, 2016).

O pesquisador brasileiro Pedro Demo faz uma distinção entre os termos *Ensino e Educação a Distância*:

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação. (DEMO, 1994, p. 60).

O aprendizado via EaD amplia o campo de atuação das práticas educativas, conforme a citação de Davini (2009):

o aprendizado através de recursos tecnológicos é de grande importância, pois além de permitir a flexibilidade e abertura no acesso ao conhecimento e informação, facilita a formação de comunidades virtuais em áreas de interesse, supera problemas de distância e acesso a bibliografias, potencializa a circulação de dados e o desenvolvimento de debates e, em geral, oferece uma adesão dos usuários mais dinâmica, oportuna e personalizada do que as atividades de ensino presencial. (DAVINI, 2009 apud BRASIL, 2009, p.53).

Na EaD o aluno é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo, de forma a participar ativamente do próprio processo de ensino-aprendizagem, constantemente motivado a pensar sobre como organizar sua vida acadêmica e seu cotidiano para potencializar sua formação de forma continuada. Então ele necessita aprender a aprender, desenvolver a autonomia.

Nas palavras de Freire (1979):

A “educação como prática da liberdade” não é transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (FREIRE, 1979, p. 78).

Assim, neste processo de aprendizagem, o papel do tutor é fundamental. Ele funciona como uma rede de comunicação e aprendizagem multidirecional por meio dos recursos de tecnologia de informação e comunicação. Segundo Tractenberg (2013):

Na EaD on-line, ou Educação on-line (EOL), como às vezes é chamada, o tutor torna-se um mediador das interações síncronas dos chats, áudio, videoconferências, aplicativos compartilhados e

encontros em realidade virtual, e assíncronas dos e-mails, listas e fóruns de discussão etc.

O tutor é um elemento dinamizador da interação e da (re)construção do saber pelos aprendizes – alunos, estudantes, educandos, cursistas ou como se prefira chamar. A tutoria medeia e enriquece a interação entre os aprendizes, os conteúdos disponibilizados pelos materiais didáticos e a instituição educacional que os organiza. A tutoria estimula e orienta os aprendizes a realizarem as atividades propostas para que avancem no seu conhecimento. (TRACTENBERG, 2013, p. 3).

Caberá ao tutor, oferecer apoio e subsídios pedagógicos e metodológicos para que os alunos alcancem os objetivos propostos e auxiliá-los no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao conteúdo curricular do curso, usando de ferramenta inovadoras como *feedback*. Segundo Mory (2004), *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Ele também pode permitir que o aprendiz compare sua *performance* atual com a padrão ou a esperada.

Como na EaD não existe uma relação direta, presencial, o processo de comunicação deverá ocorrer “como em uma via de mão dupla”, ou seja, não poderá ser unidirecional para que haja interação.

De acordo com Holmberg (1985), a importância desta comunicação de “ida e volta” tem os propósitos abaixo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na EaD:

- apoiar a motivação e o interesse do estudante;
- apoiar e facilitar a aprendizagem do aluno, trocando com ele comentários, explicações e orientações;
- proporcionar ao aluno a visualização de sua situação e suas necessidades educacionais;
- descobrir deficiências do curso que podem ser modificadas.

Assim, somente uma educação baseada no diálogo, com a construção de uma rede colaborativa entre professor e alunos, bem como de alunos e alunos, garantirá qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

3 SOBRE ANDRAGOGIA

Apenas no início do século XX é que as primeiras contribuições sobre as características da aprendizagem de adultos surgiram. O autor Malcon Knowles, em 1970, popularizou o termo Andragogia com a publicação de seu livro *The modern practice of adult education*. Este termo, andragogia, foi formulado por um professor alemão chamado Alexander Kapp, em 1833, para descrever elementos e significados da teoria de educação de Platão.

Hamse, em seu texto *Andragogia e a arte de ensinar aos adultos*, define andragogia como:

Andragogia é a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esse aluno busca desafios e soluções de problemas, que farão diferenças em suas vidas. Busca na realidade acadêmica realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato. O aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos e tem imediata consciência do que não sabe e o quanto a falta de conhecimento o prejudica. Precisamos ter a capacidade de compreender que na educação dos adultos o currículo deve ser estabelecido em função da necessidade dos estudantes, pois são indivíduos independentes autodirecionados. (HAMSE, 2016).

Edward C. Lindeman publicou o artigo *O significado da Educação de Adultos*, em 1926, no qual identificou cinco pressupostos-chaves sobre a educação de adultos:

Os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; então, estes são os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de aprendizagem de adultos.

A orientação de adultos para a aprendizagem é centrada na vida; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adulto são as situações da vida, não os assuntos.

Experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, então a metodologia básica da educação de adultos é a análise da experiência.

Os adultos têm uma grande necessidade de serem auto dirigidos, então o papel do professor é engajar-se em um processo de mútua investigação em lugar de transmitir o seu conhecimento e então avaliar a adequação deles em relação ao processo. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, local e ritmo de aprendizagem. (CARDOSO, 2006, p.24 e 25).

Desta forma, com base nesses princípios, busca-se uma aprendizagem mais significativa na EaD, que contribua para a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar sua realidade. O aluno adulto, em um curso a distância, deve, então, possuir capacidade de desenvolvimento de habilidades, como autonomia, busca pelo conhecimento, formação ao longo da vida. Visando melhorias para diversas situações de trabalho, que permitam a troca de experiências e que façam sentido por meio da reflexão e da produção de conhecimento. Mota (2009) expõe que

adultos demandam, de forma especial, estar claramente envolvidos nos processos de planificação, planejamento e avaliação de metodologias adotadas. As experiências, incluindo as discrepâncias associadas, devem fornecer as bases principais para as atividades de aprendizagem. Mais do que crianças, em geral, os adultos demonstram maior facilidade de aprendizagem em assuntos que têm, ou apresentam, conexões mais evidentes com os interesses imediatos de suas vidas pessoais ou de seu mundo do trabalho. O aprendizado de adultos demonstra ser mais efetivo quando centrado em problemas específicos e em conexão com o tema a ser abordado do que quando orientado pelo conteúdo mais geral associado ao tema em questão. (MOTA, 2009, p.299).

Por isso, a EaD parece avançar melhor como opção para a formação continuada para o aluno adulto. Gomes et al. (2002) afirmam:

Na EaD não há uma concepção de educação específica, então é necessário investigar o que mais se adequaria em termos de orientação de aprendizagem para alunos adultos, que é a maior demanda da EaD e a formação do indivíduo como um todo, para os dias atuais. (GOMES et al., 2002).

4 CONCLUSÃO

Como mencionado, a EaD tem se sobressaído em um campo de formação de adultos, que são sujeitos com experiência de vida maior, com experiência profissional e já inseridos no mercado de trabalho, sendo grande parte oriundos de um contexto social que não lhes propiciou oportunidades de estudo. Nesse contexto, a proposta didática do ensino a distância precisa ser diferente da proposta para o ensino presencial, pois a forma de contato com o conhecimento e a forma de interação entre os envolvidos é diferente em cada modalidade de ensino.

O tutor, como sujeito ativo desse processo precisa estar atento à necessidade de interação entre os participantes e considerar a experiência de vida e profissional de cada envolvido, ele exerce a atividade docente, orienta a aprendizagem, acompanha os alunos, cria situações de aprendizagem no cotidiano dos cursos. Devido a isso, é fundamental que o tutor seja licenciado na área em que atua, já que o que se objetiva não é transmitir informação e sim interagir com o aluno com o objetivo de auxiliá-lo na construção do conhecimento.

Tendo em vista que a EaD é direcionada, sobretudo, para adultos, a andragogia precisa ser objeto de reflexões na implantação de projetos educativos nessa modalidade. Isso porque esse conceito tende a tornar, devido aos seus pressupostos científicos, o processo de ensino-aprendizagem a distância do adulto mais próximo da realidade desse último.

Por fim, destaca-se também a importância da formação contínua desse profissional para atender às demandas de formação dos educandos em questão.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Poljana Cabral de. **Curso de Qualificação em Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem**. Belo Horizonte, 2013. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação a Distância) SENAC/MG, 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. 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, 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 fev. 2016. Seção 1, p. 2.

CARDOSO, Isa Mara. **Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CardosoIM_1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. IN: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias – educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DAVINI, Maria Cristina. Enfoques, Problemas e Perspectivas na Educação Permanente dos recursos humanos de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF, 2009. 64 p.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, R. C. G.; PEZZI, S.; BÁRCIA, R. M. **Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância** Tema: **Gestão de Sistemas de Educação a Distância**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23 nov. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/698/2005/11/tecnologia_e_andragogia_aliadas_na_educacao_a_distancia_tema_gestao_de_sistemas_de_educacao_a_distancia_>. Acesso em:

HAMSE, Amélia. **Andragogia e arte de ensinar os adultos**. Canal do Educador. Brasil Escola, 2016. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

HOLMBERG, Borje. **Educación a distancia: Situación y perspectivas**. Argentina: Kapelusz, 1985.

KNOWLES. Malcolm, S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON. Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte, 2002. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MORY, E.H. Feedback research revisited. In: D. H. Jonassen (Ed.).

Handbook of Research on Educational Communications and Technology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância.** Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

TRACTENBERG, Leonel. **A Gestão da Tutoria.** 2013. In: SENAC/MG. Curso de EAD. Módulo III , Unidade 3, semana 2. Disponível em: <http://senac.eduead.com.br/ead2012/file.php/245/Documentos_para_consulta_-_Unidade_3/A_Gestão_da_tutoria.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURAS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: desafios e possibilidades

Kátia Gardênia Henrique da Rocha

1 INTRODUÇÃO

Estágio é definido na Lei 11.788/08 em seu art. 1º como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

O estágio apresenta-se em duas dimensões: estágio curricular supervisionado e estágio extracurricular, que seguem a mesma obrigatoriedade legal em cursos presenciais e a distância. Neste documento, privilegia-se o estágio curricular supervisionado, uma vez que o estágio extracurricular é de caráter opcional.

O estágio supervisionado é componente obrigatório nas matrizes curriculares de vários cursos, de diferentes níveis e tanto no ensino presencial quanto a distância. Sendo que, nesta última, pode-se considerar um desafio ainda maior diante do acompanhamento virtual realizado pelo professor orientador de estágio. Independentemente da modalidade de ensino, essa prática é considerada como atividade fundamental para a formação da identidade profissional. Segundo Burriolla,

O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente. (BURRIOLLA, 2001, p.13).

Como atividade planejada, gradativa e sistematicamente desenvolvida, surge um dos principais desafios que a permeia: Como operacionalizar os estágios supervisionados para que se atinjam os objetivos propostos tanto em cursos a distância como nos presenciais?

A formação docente, por si só, é complexa, uma vez que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. (TARDIF, 2002, p.54). Assim, o estágio supervisionado, nos cursos de licenciaturas, constitui um dos principais eixos articuladores entre as dimensões teoria-prática, para propiciar a aquisição do conhecimento em situações reais de aprendizagem, pela prática desenvolvida no cotidiano das escolas de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para autores como Felício e Oliveira (2008), ao compreender que o estágio curricular supervisionado é um tempo a mais dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem, reconhece-se que, mesmo com toda a formação teórica oferecida em sala de aula, o contato com a realidade profissional, isto é, com a prática, é necessário para a preparação e formação de alunos para o pleno exercício de sua profissão.

O estágio deve se caracterizar, também, como um processo educativo e formativo para todos os envolvidos. Neste processo, o aluno estagiário tem a possibilidade de estabelecer a relação teoria-prática de forma dialética. Isso contribui para a construção e o aperfeiçoamento de saberes, mediante uma perspectiva interacionista, na qual o conhecimento é considerado construção contínua, e, em certa medida, a descoberta, a intervenção e a (re)descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão.

As ações desenvolvidas durante o processo de estágio devem proporcionar ao discente uma aproximação com os espaços educativos da vida real, contribuindo, dessa forma, para uma reflexão acerca dos espaços de atuação profissional, suas possibilidades e desafios. A inserção do aluno estagiário na prática profissional é de extrema relevância, pois oferece inúmeras possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, reflexão sobre a prática e a avaliação de resultados como forma de construção de conhecimento, determinada especialmente pelo confronto entre o saber, o saber fazer e o pensar sobre o fazer.

É necessário oferecer ao futuro docente conhecimentos que propiciem uma formação sólida e diversificada, capaz de contribuir para que ele atue como cidadão participativo, consciente e com espírito crítico da realidade em que se insere; despertando-lhe o desejo da formação continuada e da prática reflexiva em seu futuro cotidiano profissional.

O currículo do curso, ao integrar atividades práticas e teóricas, estabelece uma inter-relação entre esses dois fazeres pedagógicos. Nessa inter-relação, é necessário considerar que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, isto é, esses componentes constituem, juntos, um todo, estabelecendo entre si uma relação de complementaridade, regida por maior ou menor grau de autonomia em relação às condições de produção, à natureza da atividade produzida, da gestão, da intersubjetividade, da heterogeneidade dos envolvidos no processo.

Para Buriolla (2001), o estágio é essencial na formação do aluno por proporcionar momentos específicos de aprendizagem e reflexão sobre a ação profissional, contribuindo na construção de uma visão crítica da dinâmica das relações existentes nas instituições campo. Sendo importante também o apoio da supervisão nesse processo dinâmico e criativo, tendo em vista sempre possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

No que tange aos cursos de formação de professores, Tardif (2000), assevera:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. (TARDIF, 2000, p.18).

O estágio supervisionado, em cursos presenciais e a distância, é um momento fundamental na formação de professores. Para além do caráter de “aplicabilidade dos conhecimentos”, considera-se importante, no desenvolvimento do estágio, o despertar da reflexão crítica sobre os conhecimentos e, conseqüentemente, a inserção na pesquisa. Nesse momento, o discente poderá perceber a complexidade da docência e conseguirá, com base nos diálogos travados entre teoria e prática, identificar um objeto de investigação, sua problemática e conseguirá, então, o desenvolver inicialmente o seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: conhecendo e compreendendo os conceitos

A Resolução CNE/CP Nº2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos

de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu art.13, prevê a carga horária e a distribuição dessas horas nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura. No primeiro parágrafo do artigo, da Resolução 2 (2015).

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo

12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Ao especificar, no inciso I e II respectivamente, a carga horária destinada à prática como componente curricular e ao estágio supervisionado, entende-se tratar de atividades distintas a serem realizadas ao longo do curso. No entanto, ao elaborar o Projeto Pedagógico de Curso, depara-se com algumas questões relacionadas ao conceito de prática: O que é prática como componente curricular? O que difere a prática como componente curricular do estágio supervisionado?

Essas questões são recorrentes e autores, como Souza Neto e Silva (2014), Real (2012) e Raymundo (2013), **já debruçaram sobre o assunto e fornecem elementos importantes para a reflexão.**

Neste texto, priorizou-se por dialogar com o Parecer CNE/CP 28/2001, que apresenta esclarecimentos sobre os conceitos de prática como componente curricular e estágio supervisionado. Em relação à prática como componente curricular, no Parecer CNE/CP 28/2001, é citada a definição apresentada no Parecer CNE/CP 9/2001,

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente os cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 22).

Assim, a prática como componente curricular, ao ser tomada como dimensão do conhecimento, torna-se abrangente, perpassa por todo o percurso formativo, não estando vinculada a um ou outro momento do curso. De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, é “uma prática que produz algo no âmbito o ensino. [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. (BRASIL, 2001).

Como componente curricular, a prática poderá ser organizada como disciplina ou como atividade, prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para acontecer durante todo o curso. A prática contribuirá para que o discente entenda o contexto sobre o qual irá atuar. Possibilitará a ele encontrar sentido e significado nos conhecimentos trabalhados ao longo do curso. Conforme o Parecer CNE/CP 28/2001:

Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (BRASIL, 2001).

Assim, a prática propiciará o conhecimento e a análise do espaço educativo escolar ou não escolar. Não dependerá da observação *in loco* para acontecer. Para tanto, pode-se lançar mão de atividades que promovam a discussão sobre: os espaços de atuação do docente (para além da sala de

aula, como gestor, coordenador de área, membro de conselho de classe, educador social, etc.); o uso das tecnologias da informação na educação; relatos de experiências de docentes; análise de projetos de trabalho desenvolvidos por professores; escritos sobre a comunidade escolar, dentre outros.

Já o estágio supervisionado, conforme o Parecer CNE/CP 28/2001:

é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão de obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (BRASIL, 2001).

O estágio supervisionado objetiva contribuir com a formação inicial de uma identidade profissional docente. Ao considerar que a formação identitária do docente é epistemológica, reconhece-se a docência como um campo de conhecimentos específicos, configurados em conteúdos das diversas áreas do saber como: do ensino de ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; dos conteúdos didáticos pedagógicos relacionados ao campo teórico e da prática profissional; dos conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana com sensibilidade, do cuidado ético e promoção da inclusão social. O estágio supervisionado é um elemento fundamental na construção do saber docente por possibilitar o acesso a conhecimentos próprios de um campo.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório em cursos presenciais e a distância, que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional. É uma atividade pedagógica que deve proporcionar, segundo as experiências vivenciadas na realidade, o desenvolvimento de aptidões, competências e habilidades, conforme preconizam as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura.

Ao iniciar o processo de construção do raciocínio pedagógico, o aluno necessita fazer uso de seus conhecimentos teóricos, mas necessita, além disso, perceber a realidade na qual irá atuar como profissional da área da educação. No estágio, o aluno deverá articular a prática com a teoria conhecida e aprendida, mas é apenas na prática que os conhecimentos aprendidos têm a possibilidade de emergir, sendo então incorporados.

A prática como componente curricular e o estágio supervisionado possibilita ao aluno refletir sobre seu futuro profissional e permite que ele conheça e construa hipóteses sobre seu futuro campo de atuação. A vivência oportunizada com estes componentes curriculares é fundamental na superação da dicotomia teoria e prática e na construção de conhecimentos relativos à profissão docente. Nesse diálogo entre teoria e prática, os alunos vivenciam situações que potencializam o surgimento de questões que propiciam o desenvolvimento de pesquisas.

A riqueza desses elementos curriculares nos cursos de licenciatura, independentemente da modalidade, é difícil de ser mensurada, pois, além da dimensão que abrange os conhecimentos possíveis de serem construídos têm-se, ainda, a dimensão da integração e da interação social entre a Universidade e as escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que acabam por promover alicerces para a prática pedagógica de formação, fundamentada também no princípio da ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Resolução, CNE/CP1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução, CNE/CP2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. **Documenta**, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabeleça a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, M.L.; REISS, R.W. Aprendendo em supervisão: uma experiência mútua. **J Psicanal.**, v.31, n. 57, p. 132 – 72, 1998.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RAYMUNDO, Gislene M. C. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

REAL, Gisele C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e fronteiras on-line**, Dourados/MS, v.2, n.5, p.48-62, maio/ago. 2012.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

[1]

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p.5, 24 jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

A IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA DAS UNIVERSIDADES E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EM REDE NO SÉC. XXI

João Carlos Relvão Caetano

Nos últimos anos, assistimos a profundas mudanças no modo de organização e funcionamento das melhores universidades do mundo. No futuro próximo, as mudanças vão ser ainda mais profundas e inéditas. É realista prever que, nos próximos 20 anos, as universidades vão mudar mais do que mudaram nos últimos dois séculos. O pensamento e posicionamento estratégico das instituições de ensino superior, a sua capacidade de antecipação do que vai acontecer e ainda a sua capacidade de fazer diferentemente, não só do que fizeram no passado, mas também do que fazem as outras instituições, nacionais e internacionais, são fatores decisivos para a sua afirmação em contextos globais cada vez mais competitivos, mas que, paradoxalmente, exigem cooperação entre as próprias instituições de ensino superior e entre estas e outras instituições, públicas e privadas, do próprio país e doutros países.

Em 2012, as Universidades de Harvard, Princeton e o Massachusetts Institute of Technology (MIT), entre outras universidades americanas de grande prestígio, decidiram, por imperativo estratégico, estabelecer consórcios para conjuntamente desenvolverem e oferecerem ao público programas internacionais de educação a distância. Na edição de 12 de maio desse ano, o *New York Times* deu grande relevo à entrada das universidades de Harvard e do MIT na área da educação a distância (EAD), com uma “vasta oferta de aprendizagem *online*” destinada a pessoas de todo o mundo. (NEW YORK TIMES, 2012). Tais iniciativas tiveram tanto de surpreendente quanto de deliberado, como se comprova pelos elevados investimentos envolvidos e pelo facto de abrangerem os vários domínios de atuação das referidas universidades, sistematicamente posicionadas nos melhores lugares dos rankings internacionais.

As decisões das universidades americanas têm uma justificação económica que, apesar das diferenças de contexto, é também perfilhada pela União Europeia, pelos governos dos Estados europeus e pelas próprias universidades europeias, com vista à mudança e internacionalização destas.

Deparamo-nos todos os dias com o desejo de internacionalização por parte das universidades, desejo esse que, pelo menos na Europa, é apoiado pelo poder político, o que tem um significado. Entende-se que

parte dos esforços de crescimento das economias nacionais consiste no desenvolvimento de tecnologia própria com aplicações comerciais que possam, direta ou indiretamente, ser exportadas. A capacidade de desenvolvimento tecnológico dos países está, assim, fortemente dependente da existência de universidades de referência internacional.

As metodologias de educação a distância e em rede, assim como a respetiva tecnologia de suporte, uma vez que promovam a eficiência das instituições e possam ser protegidas pelas leis de propriedade intelectual e vendidas nos mercados globais, são muito relevantes.

No presente capítulo, pretendo definir e articular os conceitos de universidade de referência, desenvolvimento económico e social e competitividade, considerando a importância estratégica do desenvolvimento tecnológico promovido pelas universidades para a criação de riqueza. As universidades são um fator de competitividade internacional dos países, na medida em que servem para produzir e acumular conhecimento, o qual constitui uma dimensão estratégica de cada país. (LORI; CAETANO, 2011). Conscientes disso, os poderes públicos esperam que as universidades formem pessoas, mas também que sejam capazes de exportar serviços e de transferir tecnologia que aumentem as suas receitas próprias, o que é particularmente relevante num contexto de fortes restrições orçamentais como o que existe hoje na Europa. Em grande medida, a internacionalização das universidades, à qual há pouco se fez menção, consiste na melhoria da sua infraestrutura, física e legal, e no aumento do seu valor económico.

No presente trabalho, dou particular importância à educação a distância e em rede como metodologia de ensino emergente na sociedade digital, à qual são reconhecidas grandes potencialidades na promoção do desenvolvimento económico e social. Esta metodologia é utilizada, sobretudo, pelas universidades tradicionais de ensino a distância, mas pode também ser utilizada pelas universidades presenciais, como, aliás, vem acontecendo, de forma crescente.

Chegados aqui, precisamos de responder a algumas perguntas: que torna, no século XXI, uma universidade bem estruturada e forte? Como podemos avaliar a capacidade de intervenção de uma universidade no mundo? Qual é a importância do tipo de ensino ministrado, seja presencial ou a distância?

Os *rankings* universitários não são completamente objetivos, mas há suficiente objetividade neles para que devam ser tomados seriamente pelas universidades. Curiosamente, não existem ainda *rankings* internacionais de universidades de educação a distância, mas a componente da oferta formativa a distância, quando existe, é tida em conta e valoriza o desempenho das instituições presenciais. (LORI; CAETANO, 2011).

As melhores universidades de educação a distância no mundo têm, seguramente, qualidades muito fortes, mas exigem que se faça sempre um teste de eficiência. O que importa clarificar é que tipo de competitividade é realisticamente permitido esperar delas.

A baixa qualidade de várias universidades de educação a distância não tem que ver com o seu tamanho, mas com a falta de qualificações mínimas, como, por exemplo, a capacidade para terem excelentes classificações nos seus projetos; a capacidade para entenderem a relevância social do trabalho que fazem; e ainda a capacidade para estabelecerem dinâmicas de interação laboral que sejam conducentes a uma forte produtividade dos seus membros. Estes são os critérios que se aplicam às universidades presenciais e que devem, também, aplicar-se às universidades e programas de estudos a distância.

Em muitos países há diferentes tipos de universidades, que, de forma simplificada, podemos considerar como sendo de três tipos:

1.º tipo – As universidades de ritmo lento, onde os estudantes tipicamente têm já um emprego e muitos deles estudam apenas em *part-time*, com o intuito de mudar ou melhorar a sua carreira;

2.º tipo – As universidades de ritmo intermédio, onde os estudantes estudam por forma a terem um bom emprego, depois de acabarem o curso; em regra, os estudantes são jovens e o seu convívio social é muito intenso, não sendo a pesquisa esperada nem considerada prioritária, seja pelas universidades, pelas famílias, seja pelos próprios estudantes;

3.º tipo – As universidades de ritmo elevado, onde os estudantes, dos vários escalões etários, realizam trabalhos que levam a patentes, prémios, publicações e outros resultados de excelência.

A clareza desta distinção pode ferir a autoestima de alguns professores e pesquisadores universitários, mas é de extrema utilidade para as famílias, para os estudantes e para a sociedade em geral. Além disso, a distinção é

útil, porque, tendo pessoas diferentes desejos e necessidades diferentes, a clareza na distinção entre tipos de universidades permite que cada pessoa escolha a universidade que melhor se adapta ao seu estilo de vida.

Quando falo de universidades de referência, refiro-me às universidades de tipo 3, sabendo que existem universidades de tipo inferior que julgam ser de nível superior ao que realmente são, sem terem realisticamente a capacidade para sê-lo. Se não houver escala e infraestruturas físicas e legais que permitam a uma universidade a promoção do que produz, então, por mais que os seus professores/pesquisadores e estudantes se esforcem, não lhe será permitido alcançar tal patamar de excelência.

Como referi há pouco, a baixa qualidade de algumas universidades de educação a distância não tem que ver com o seu tamanho, que, em muitos casos, é comparável ao das universidades presenciais, mas à sua baixa eficiência, pelo que se põe a questão de saber como medir a eficiência de uma universidade de educação a distância ou que oferece programas de estudo no regime de educação a distância, independentemente de ser uma universidade tipicamente a distância ou presencial. Considerando-se, muitas vezes, que os resultados da frequência dos programas e cursos a distância são inferiores aos resultados obtidos em programas presenciais, há que perceber se é assim ou não e porquê.

A quantificação do desempenho das universidades de acordo com uma métrica implica a transformação da análise numa estrutura unidimensional. Ora, tal projeção unidimensional pode gerar grandes erros de avaliação do que faz uma universidade. Nas universidades de referência mundial, como é o caso das Universidades de Cambridge e Harvard, existe o que se chama qualificações mínimas das universidades, que normalmente resultam da conjugação das três características que há pouco referi: a capacidade para terem classificações excelentes nos projetos que desenvolvem; a capacidade para entenderem a relevância social do trabalho que fazem; e ainda a capacidade para estabelecerem dinâmicas de interação laboral que sejam conducentes a uma forte produtividade, científica ou humanista.

Nos processos de recrutamento dos seus professores e pesquisadores, muitas universidades americanas, europeias e agora também asiáticas aplicam estas regras. Não importa donde vêm os candidatos, desde que tenham o perfil adequado ao desenvolvimento da instituição. Este modo de recrutamento suscita muitas críticas, designadamente de que põe de parte pessoas de grande valor que, por força da sua circunstância (*p. ex.*, terem filhos pequenos para cuidar), não podem ser tão produtivas como,

na perspectiva da instituição, seria desejável. É verdade que esse perigo de injusta discriminação de pessoas em função do seu tempo disponível de trabalho ou capacidade de mobilidade, inerente à própria natureza do sistema de ciência competitivo e feito à escala global, existe. Porém, o perigo pode ser minimizado, porque, para além de considerar esse limiar quantitativo, o sistema tem algumas componentes qualitativas como, por exemplo, a entrevista individual, na qual um ser humano, com poder de decisão, fala com outro ser humano e “sente-o”. Para que o processo de filtragem não seja corrompido por qualquer uma das formas de corrupção que este tipo de interação direta naturalmente proporciona, é preciso que o avaliador coloque os interesses da universidade acima das suas próprias opiniões e os interesses dos candidatos ao lugar acima dos seus próprios desejos, o que requer uma ética de trabalho e uma honestidade fundamentadas no valor da verdade. Não é por acaso que o lema da Universidade de Harvard, uma das melhores universidades do mundo, é “*In veritas*”. A cultura académica da procura da verdade não é de pouca monta, nem é resolúvel com dinheiro. Este pode até atrapalhar, e é por isso que não é trivial construir universidades de referência mundial. Existe uma multiplicidade de razões para que tal aconteça. Não tendo tempo, nem sendo este o lugar, para me debruçar detidamente sobre a questão, vou concentrar-me apenas no ponto que considero crucial e do qual dependem outros pontos que considero secundários. Em muitos casos, o ponto essencial para que uma universidade não melhore o seu desempenho está na dificuldade cultural e pessoal de se promover a justiça no seu seio. Muitos comportamentos das pessoas nas universidades – dos dirigentes aos professores e pesquisadores – são errados porque são injustos. E uma universidade dominada pela injustiça nunca pode ser uma universidade de referência mundial.

Este problema é muito sentido em Portugal e em outros países da Europa, resultando da confusão entre justiça e igualdade decorrente da qualificação da justiça como igualdade perante a lei. De uma forma literal, a igualdade perante a lei tanto pode ser entendida no sentido de que todas as pessoas vão ser consideradas de igual modo como no sentido de que todas as pessoas vão receber o mesmo julgamento. Não podendo o mesmo julgamento considerar que todos são culpados dos males existentes ou provocados na instituição, tenta criar-se um sistema de justiça em que todos sejam julgados como sendo inocentes. Passando isto para a vida prática de uma universidade, tal significaria, por exemplo, que, no contexto da referida e proclamada igualdade, o professor seria condicionado a passar todos os estudantes ou a reprovar todos. Não sendo praticável a permanente reprovação de todos os estudantes, optar-se-ia

pela permanente passagem de todos. Nesse momento, haveria grande felicidade entre os estudantes, porque sentiriam que tinham sido bem-sucedidos, mas a tragédia estaria em que esse sucesso seria semelhante ao recebimento de um brinde que nos informa de que ganhámos a possibilidade de vir a ganhar um prêmio, o que, tipicamente, significa que não ganhámos coisa nenhuma. Por outras palavras, para ser de referência mundial, uma universidade tem de tratar justamente os membros da comunidade educativa, sejam eles professores, pesquisadores ou estudantes, não confundindo a justiça com a igualdade formal.

As universidades de educação a distância correm o risco de, querendo ser inclusivas e agradar ao seu público, predominantemente adulto e já integrado no mercado de trabalho, facilitarem a avaliação em momentos-chave, a ponto de serem injustas, tanto para com os piores como para com os melhores estudantes. Das universidades de educação a distância, esperam-se, realisticamente, taxas de reprovação superiores às das universidades presenciais, assim como se esperam padrões elevados de exigência que possam atrair bons estudantes.

O problema do facilitismo existe também nas universidades presenciais, mas é mais perigoso nas universidades a distância ou na oferta formativa a distância, pela razão referida. Para que uma instituição universitária seja de referência tem de alcançar resultados excelentes, e todos os pormenores contam. Sendo um facto que as universidades de referência mundiais começaram a oferecer, desde há alguns anos, programas e cursos a distância para todo o mundo, é interessante saber como constroem e monitorizam o processo de ensino. Do que nos é dado verificar até ao momento, essas instituições aplicam aos programas e cursos a distância os critérios que aplicam aos programas e cursos presenciais e lhes garantiram o prestígio no passado. Um elemento que merece atenção é a sua capacidade para colaborar com outras instituições de referência, nacionais e internacionais, de modo a desenvolverem tecnologias e metodologias de ponta para a educação a distância. Outro elemento que merece destaque é a formação e plena integração dos seus professores, pesquisadores e demais pessoal na nova dinâmica de trabalho, em vários pontos diferente do ensino presencial.

A definição de universidade de referência mundial é difícil, mas uma forma de o fazer objetivamente consiste em dizer que universidades de referência mundial são as universidades que estão no top 100 do *QS-Times World University*. Usando esta definição, verificamos que os países com universidades no grupo das 100 melhores universidades do mundo

são os seguintes: Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Suíça, Japão, China, França, Singapura, Irlanda, Coreia do Sul, Países Baixos, Dinamarca, Alemanha, Nova Zelândia, Bélgica, Suécia e Taiwan. Esta lista torna claro o impacto das universidades de alto nível para a prosperidade dos países. A maior parte dos países constante na lista faz parte do que se convencionou chamar de ocidente e são democracias, mas nem todos são uma coisa ou outra. Certo é que todos eles são países ricos ou com grande capacidade de influência no mundo e são uma minoria.

Colocar uma ou mais universidades portuguesas no top 100 mundial, ou mesmo no top 200, aumentaria, em larga medida, a capacidade de Portugal para desenvolver empresas tecnológicas competitivas no plano internacional. Tal desenvolvimento tecnológico permitiria um comércio tecnológico muito mais favorável para Portugal, repercutindo-se no seu desenvolvimento económico e nas balanças de transações sujeitas a escrutínio permanente das organizações internacionais. Falo de Portugal, não só porque é o caso que conheço melhor, mas também porque, hoje em dia, em Portugal se verifica uma tendência interessante para utilizar a educação a distância como um fator de internacionalização das universidades e de melhoria da sua posição nos *rankings* internacionais. Esse é o propósito explícito do consórcio celebrado em 2015, em Portugal, entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta.

Está subjacente, ao meu raciocínio, que é possível trabalhar para criar em Portugal, um país pequeno mas com fortes relações no mundo, especialmente com os países de língua portuguesa, uma universidade que faça parte do top 100 ou do top 200 mundial e que a aposta nas metodologias e tecnologias de educação a distância pode ser adequada.

A criação de uma tal universidade levanta questões: Onde? Como fazer? Como escolher o melhor local e as infraestruturas? Além disso, é preciso ter em conta que uma tal universidade, que pode ser uma universidade já existente, pode entrar em conflito com os interesses das demais universidades existentes ou ainda contar com a inércia interna dos seus membros em relação à mudança, pelo que é necessário que o projeto seja cuidadosamente avaliado e mereça o maior consenso nacional possível.

É preciso notar que Portugal não tem nenhuma universidade no top 100 deste ou de outro *ranking* equivalente, assim como a maioria dos países, alguns dos quais com muito maior território e população do que Portugal, não tem. Por outro lado, os *rankings* não evidenciam quais são as características das tecnologias e metodologias de ensino mais amigas

do desenvolvimento económico e social, porque o modelo de avaliação apoia-se em muitos outros elementos. Sabemos também que entre os Estados com melhores classificações nos rankings internacionais estão Estados que possuem universidades de educação a distância prestigiadas, independentemente de estas não constarem nos rankings ou de não existirem rankings específicos para elas. É o caso do Reino Unido cuja *Open University* é uma universidade muito reconhecida, não só nacional mas internacionalmente.

Um dos mais importantes fatores de desenvolvimento tecnológico nos Estados Unidos durante o período pós-segunda guerra mundial foi o uso das universidades como fonte de desenvolvimento tecnológico e não apenas como fonte de desenvolvimento de ideias, como acontecia até então. Isso possibilitou um aumento muito significativo do dinheiro que as empresas estavam dispostas a ceder às universidades, bem como uma maior capacidade dos académicos para encontrarem postos de trabalho fora da universidade. A razão pela qual muitas universidades na Europa resistiram a tal mudança foi porque lhes pareceu que tal iria desvirtuar o elitismo puramente intelectual que, na sua perspetiva, deveria ser o que define a qualidade de uma universidade. A existência de uma cultura promotora de cooperação entre as universidades e a sociedade civil, através da cedência de fundos e do desenvolvimento em comum de projetos de relevância social, permitiu às melhores universidades nos Estados Unidos terem acesso a quantidades de dinheiro impensáveis para as universidades europeias (não incluído no conceito de universidades europeias as universidades do Reino Unido, devido à sua enorme semelhança com as americanas). Com o acesso facilitado a fontes privadas de financiamento, as universidades de referência nos Estados Unidos foram adquirindo cada vez mais meios económicos e humanos que aumentaram progressivamente o fosso entre estas e as universidades europeias. Para eliminar dúvidas acerca desta diferença, basta ter em conta o número de prémios Nobel que fizeram e/ou fazem o seu trabalho em universidades americanas, por comparação com o que se passa nas universidades europeias.

Para onde caminha a educação a distância? Qual será a sua importância nos próximos anos e em que se traduzirá a qualidade das universidades de educação a distância ou que oferecem programas de educação a distância?

Na Universidade Autônoma de Barcelona, uma típica universidade presencial, juristas trabalham com informáticos a partir do conceito de sociedade de rede. Na Universidade holandesa de Utrecht, também uma

universidade presencial, juristas e linguistas trabalham no desenvolvimento de metodologias de apoio à política de imigração. Eu próprio trabalho com pesquisadores das ciências físicas e das neurociências em vários projetos de natureza interdisciplinar, nomeadamente num projeto cuja finalidade é perceber o que é a Universidade do século XXI.

A sociedade em rede em que vivemos tem perigos e vantagens. Desde logo existe o perigo geral de “invasão” do espaço público através da difusão de formas de controlo cruzado/em rede dos comportamentos humanos, ou seja, através de uma vigilância permanente dos comportamentos das pessoas, como nas pequenas aldeias. Há quem hoje abdique quase permanentemente da sua privacidade ao prescindir da liberdade de não ser incomodado.

É neste ponto que é importante refletir sobre a tecnologia, percebendo as possibilidades e o alcance da sua aplicação a finalidades de ensino e formação de nível universitário. Convém não esquecer que tecnologia significa, etimologicamente, reflexão sobre a técnica, pelo que, sendo bem orientado, o seu uso é bom. A prova é que hoje usamos ferramentas tecnológicas que não admitimos sequer a hipótese de vir a deixar de utilizar.

A educação a distância, na sua forma mais avançada de educação a distância e em rede, cumpre, em muitos aspetos, a primeira ou, na melhor das hipóteses, a segunda fase de um processo complexo em curso que, tendencialmente, será composto por quatro fases.

A primeira fase traduz-se na disponibilização *on-line* de materiais de estudo, à semelhança do que se fez em Portugal no programa governamental chamado Simplex, em que se passou a garantir o acesso por parte dos cidadãos a muitos materiais de natureza legislativa e a serviços públicos integrados num determinado local (plano tecnológico de disponibilização de documentos legais e de acesso a serviços). No caso da educação a distância, existe a disponibilização aos estudantes de materiais de estudo por via eletrónica ou *on-line*. É uma fase elementar no processo de desenvolvimento da educação a distância.

A segunda fase baseia-se em formas de interação em linguagem natural. No caso que nos interessa, traduz-se na disponibilização de plataformas de ensino *on-line* que possibilitam uma comunicação interativa, bem como a utilização de sistemas de apoio à decisão administrativa. Baseia-se em modelos de colaboração ativa entre professores, incluindo tutores, e

estudantes e entre estudantes. Estes modelos são aquilo a que eu chamo modelos de cidadania eletrónica restrita.

Numa terceira fase, a que se pode chamar de cidadania eletrónica plena, vai-se proceder a uma generalização da “rede semântica”, com decisões dos agentes no próprio momento e com formas de controlo capilar da ação, quer dos professores, quer dos estudantes.

Estamos ainda muito longe do fim, mas é possível prever uma quarta fase, que consistirá na criação de um espaço (de uma nova ágora) de decisão sem intermediações, ou seja, baseada numa computação generalizada. O computador passará a ser visto como uma coisa que pensa, ou seja, que é inteligente. Apesar de as expectativas neste campo já terem sido maiores do que são hoje, é previsível que, dentro de uma década ou década e meia, o computador seja capaz de processar a informação à velocidade do cérebro humano. É previsível que um estudante contacte com um computador que lhe responderá como se fosse uma pessoa. Quando isso acontecer, será de questionar se não se deverá atribuir personalidade jurídica a máquinas. Mesmo que se entenda, como eu entendo, que essa eventual atribuição estará sempre dependente da ligação da máquina a uma real pessoa humana, não deixará de constituir uma revolução, não apenas tecnológica mas sobretudo político-social, levando a que as universidades se afirmem doutro modo. Nesse cenário, as possibilidades da educação a distância aumentarão muito significativamente na base de modelos computacionais que dispensarão, sem perda do contacto real entre as pessoas, o contacto presencial.

Este é o caminho que auguro, mas que não se fará sem esforço ou de uma só vez. As universidades de referência em educação a distância contribuirão nesse dia para a definição de modelos de organização política mais próximos dos cidadãos e mais exigentes.

Em jeito de conclusão: falei de cenários muito prováveis. A partir do momento em que as melhores universidades do mundo passam a oferecer programas de qualidade em educação a distância, as universidades que tradicionalmente trabalham na área têm de mudar e procurar responder de forma mais eficaz às necessidades do meio envolvente. A ideia de uma universidade lutar por ser uma universidade de referência mundial, por muito longe que esteja essa possibilidade, é uma exigência ética. Num futuro mais próximo do que possamos imaginar, muitas universidades não passarão de universidades pouco úteis ou mesmo irrelevantes. A ideia de produção de metodologias e tecnologias de educação a distância

exportáveis justifica-se porque isso significa que se estará a formar pessoas de elevado valor e capazes de estar no mundo. Que mundo é esse? É o mundo em que moramos: um mundo em que a sabedoria, a inovação e a criatividade humanas são as bases da justificação presente das universidades como instituições humanas perenes.

REFERÊNCIAS

HARVARD AND M.I.T. Team Up to Offer Free Online Courses. **New York Times**, New York, 12 maio 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/05/03/education/harvard-and-mit-team-up-to-offer-free-online-courses.html?_r=0>. Acesso em: 23 out. 2015.

LORI, Nicolás; CAETANO, João. O Contexto da Competitividade Internacional para as Universidades Portuguesas. **Revista da Associação Portuguesa de Sociologia**, Lisboa, n. 2, p. 423-442, 2011.

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ofertas do curso de especialização em Gestão Escolar na UFMG

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Priscila Rezende Moreira

1 INTRODUÇÃO

Em 2007 o curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) foi aprovado para ser realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi o primeiro curso da modalidade a distância e de especialização a ser ofertado pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. A implementação do curso enfrentou muita resistência, contrariando a lógica dessa Instituição, que considerava que a oferta de um curso *lato sensu* significaria aliar-se aos interesses do mercado, ainda mais na modalidade a distância considerada, à época, como um ensino de baixa qualidade.

Para além da qualidade do curso para a formação de mais de um milhar de gestores escolares, esse curso também foi importante para a equipe que nela atuou, ao se estabelecer como um laboratório de formação desses profissionais. Essa equipe, formada por coordenador geral e adjunto, coordenadores de assistência, coordenadores de sala ambiente, assessores pedagógicos, professores de turma e de professores assistentes (tutores), teve formação tanto em relação ao uso da plataforma digital e das tecnologias digitais, como nos aspectos teóricos relacionados à gestão escolar. Esse é um trabalho complexo, mas muito gratificante por se saber que muitos desses profissionais ampliam suas possibilidades de atuação, entre essas, atuando como secretários de educação em municípios mineiros, trabalhando como professores em outros cursos de formação de profissionais da educação e, até mesmo, desempenhando função como gestores de escolas públicas.

A grande efetividade desse curso, conforme demonstra Laranjo (2015) em sua tese de doutorado, está na capacidade de formar pessoas e mudar comportamentos. Ele revela que, o que mais importa, não é se o curso é presencial ou a distância, mas a capacidade que ele tem de impactar as pessoas a mudarem o comportamento. Houve diversos relatos de diretores de escola que disseram que o curso havia mudado a forma autoritária de gestão para uma forma democrática de atuação. E, esses relatos motivam a apostar na formação das pessoas e afirmar que esse

não é um curso “à” distância, ao contrário, os alunos se sentem próximos à universidade e à formação.

2 MODALIDADE A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO DISTANTE

O termo educação a distância (EAD) é muitas vezes utilizado para designar um ensino distante, entretanto é mais justo afirmar que existem processos de aprendizagem que são realizados em redes e mídias digitais que possibilitam que as pessoas aprendam justamente por se sentirem próximas. É preciso que os cursistas se sintam perto dos colegas e dos docentes. Muitas vezes, no ensino presencial, os alunos se sentem distantes, e o contrário acontece na modalidade a distância.

É muito comum o curso dito presencial ter um perfil em que os alunos se sentem distantes, devido, entre outras situações, ao fato de o professor ir acompanhado para sala de aula com uma enorme arrogância; desprezando o conhecimento de seus alunos, não reconhecendo que o processo educativo se faz pela relação com o outro, produzido pela troca. Por outro lado, o aluno desinteressado em alguma disciplina também fica distante, não somente em relação ao professor como também em relação ao conteúdo.

O que se percebe é que a formação de docentes no Brasil ainda é muito frágil e, muitos professores do ensino presencial se recusam a aprender sobre novas metodologias de ensino e romper com o ensino tradicional. O advento da educação mediada pelo uso das tecnologias digitais tem levado a reflexão sobre a importância da interação no processo de formação dos alunos, tanto na modalidade EaD, como no ensino presencial. Afinal, a aprendizagem é, fundamentalmente, uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. (VYGOTSKY, 1984).

A EaD, caracterizada como modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, expandiu-se rapidamente, principalmente na oferta de cursos de curta duração e ofertados em instituições privadas. Junto a esse fato, surgiram dúvidas relativas à qualidade e eficiência desse tipo de ensino.

Os próprios alunos que se inscrevem nos cursos a distância acreditam que será mais fácil e menos exigente do que o ensino presencial. Entretanto, quando começam os estudos, percebem que precisarão participar efetivamente do curso, participar de fóruns, enviar atividades estipuladas por prazos, fazer trabalhos em grupos. O próprio preconceito faz com que

o aluno da EaD faça matrícula nos cursos acreditando que flexibilidade é sinônimo de facilidade, e muitos desistem por essa divergência.

Nesse sentido, na relação social educativa é necessário que os cursos, tanto a distância quanto presenciais, tenham a proximidade entre os sujeitos. E, se isso não for estabelecido, não há possibilidade de desenvolver o conhecimento. Assim, acreditamos que é esse o diferencial do sucesso do Curso de Especialização em Gestão Escolar ofertado pela UFMG: a proximidade entre a equipe de docentes e os cursistas. Uma proximidade tão grande que, se o cursista não acessa o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por sete dias, uma equipe pedagógica entra em contato para saber o que está ocorrendo.

A partir do que o cursista sinaliza, a equipe de assessores pedagógicos e professores do curso traçam alternativas para que ele consiga ter condições de realizar as atividades e conclua seus estudos. As dificuldades vão desde o precário acesso à internet, à falta de tempo, sobrecarga no trabalho; até problemas de ordem mais pessoal, como enfermidades e problemas familiares. A equipe de profissionais orienta esses cursistas e promove o diálogo a fim de que eles se sintam integrantes de uma intenção maior, que é a oportunidade de realizar um curso com qualidade, que irá fazer diferença em sua vida pessoal e profissional. No primeiro, devido à elevação da autoestima e de laços entre os pares; no segundo, pela formação em um curso que estabelece o vínculo entre a teoria e a prática do gestor escolar.

3 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

A gestão escolar é tema de discussão de diversos autores brasileiros e preocupação constante no meio acadêmico. Ela é prevista na Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, como democrática e participativa: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (inciso VI, art. 206). (BRASIL, 1998).

Já o artigo 3º, inciso VIII, da LDB, diz que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. O artigo 14 dessa mesma Lei estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que permite que a escola tenha voz e que organize suas expectativas, metas, percepções, princípios e regras, por meio de registros, tal como assinalado nos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB. Ainda, de acordo com Cury “[...] neste sentido, o projeto pedagógico ganhará em riqueza e diversidade pela consideração e pelo envolvimento da subjetividade dos profissionais no processo consciente de propiciar o melhor para todos.” (CURY, 2007, p. 488). Ainda:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados. (CURY, 2007, p.489).

Entretanto, o que se presencia é uma realidade bem diferente do que é preconizada no ordenamento jurídico educacional. A gestão escolar, por meio da figura do diretor escolar, ainda tem um perfil autoritário, gerencial e com viés mais administrativo do que pedagógico. Em Minas Gerais, é comum o secretário de educação indicar os diretores de escolas que, por sua vez, não têm experiência com trabalho coletivo e desconhecem a importância e o significado da gestão democrática.

Corrêa (2000) afirma que a eleição do diretor escolar pode representar o início do desenvolvimento da gestão democrática e que, como todo processo de mudança, carrega desafios e superações da prática. Ainda, para o autor, a eleição é importante quando tem um caráter provisório, um tempo determinado, para que o gestor não se sinta “dono da escola”, e sim, se sinta como responsável por compartilhar a gestão com a comunidade escolar.

Esse é um grande desafio: como transformar as condições efetivas para que a gestão democrática ocorra nessas escolas? Entre outros, é necessário a constante e permanente formação docente, com capacidades e habilidades de atuar com eficácia, honestidade e responsabilidade, no fazer pedagógico. (GADOTTI; ROMÃO, 2001). E é nesse objetivo que a proposta do curso de Especialização em Gestão Escolar vai ao encontro: compreender a complexidade da gestão escolar nas dimensões pedagógicas

(organização pedagógica) técnicas (administrativa e financeira) e políticas (articulação com a comunidade escolar).

4 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi criado em 2005 pelo MEC como o objetivo de melhorar a qualificação e o trabalho dos gestores das escolas públicas brasileiras, por meio da parceria com universidades federais em todos os estados, ofertando curso de capacitação. Em 2006, o Programa sofre alterações e faz opção de oferecer cursos de especialização *lato sensu*, estruturados na modalidade a distância, também sob a responsabilidade acadêmica das universidades federais.

O Curso de Especialização em Gestão escolar é, então, desenvolvido para ser ofertado com carga horária de 400 horas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, que também desenvolveu outras ações formativas “com o objetivo de ampliar o processo de democratização e de fortalecimento da escola pública”. (AGUIAR, 2010).

O curso de Especialização em Gestão Escolar, voltado para gestores escolares da educação básica pública, tem uma estrutura descentralizada, ou seja, é de responsabilidade das instituições públicas de ensino, mas coordenada pelo SEB/MEC e era articulada com a extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed) e com o Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A estrutura do curso conta com três eixos articulados, a saber: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar. Ademais, o curso requer a participação ativa dos cursistas sobre assuntos recorrentes da gestão escolar. O gestor escolar tem a oportunidade de relacionar as leituras com a sua experiência profissional, dialogar com os demais gestores por meio dos fóruns e compreender de que maneira a gestão da sua escola está inserida em um contexto mais amplo da legislação nacional. Além disso, o curso fornece um instrumental dedicado a um melhor planejamento, monitoramento e avaliação do processo de execução do Projeto Político-Pedagógico e das políticas educacionais. (BRASIL, 2007, p. 13).

Sua proposta pedagógica está pautada na relação entre teoria e prática por meio da reflexão e aprofundamento teórico em torno da Gestão Escolar da rede pública de ensino. A parte prática permite aos alunos, gestores

educacionais a apropriação dos mecanismos capazes de melhorar as suas ações no cotidiano escolar. (QUIRINO; MOREIRA, 2014).

O processo seletivo dos cursistas é realizado pelas universidades, preservando a orientação do MEC de dois cursistas, no máximo, por escola. A prioridade para a seleção é as escolas e os municípios com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média brasileira, e que o candidato tenha concluído curso de graduação e seja gestor em exercício de escola pública (municipal e estadual) da educação básica.

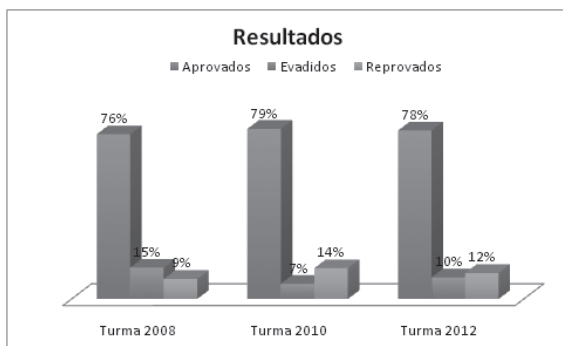
Apesar dessas recomendações feitas pelo MEC, muitos prefeitos e secretários de educação, ao fazerem indicações de cursistas, ignoram e questionam tais critérios. Por nomearem diretores que sequer têm curso superior, insistem que o gestor deva ser matriculado no curso. Outro caso muito recorrente é quando outro prefeito é eleito e ele substitui os diretores de escola e solicita que os recém-nomeados entrem nas vagas daqueles que já estão fazendo o curso. Cabe, então, à coordenação do curso afirmar o direito do cursista de concluir o curso, independentemente se ele foi retirado politicamente da função de diretor escolar.

5 CURSO DE GESTÃO ESCOLAR NA UFMG

O curso de Especialização em Gestão Escolar na UFMG está em sua quarta oferta. Em 2008 aconteceram as primeiras turmas, seguido das ofertas em 2010, 2012 e 2014 (em andamento), todas com 400 alunos inscritos, 1.600 no total.

Nas três primeiras ofertas (2008, 2010 e 2012) dos 1.200 inscritos, **932 concluíram o curso**. O que representa 77,6% do total de inscritos. O número de evadidos (alunos que solicitaram o desligamento do curso) foi de 126 cursistas, 10,5% do total de inscritos e; 142 (11,8%) foram reprovados do curso. Abaixo segue gráfico com os resultados por oferta.

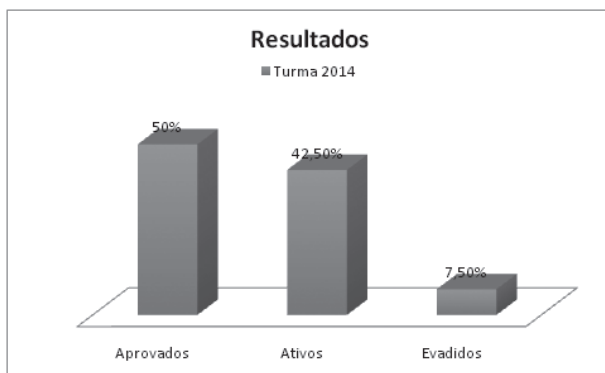
Gráfico 1 - Resultados por oferta



Fonte: Elaborado pelos autores.

A oferta de 2014 ainda está em andamento e, no momento, existe um cenário muito parecido com as ofertas anteriores. Até a escrita deste capítulo, 50% dos cursistas concluíram o curso e apenas 7,5% pediram o desligamento. Os demais estão matriculados (ativos), realizando as atividades, desenvolvendo o PPP ou já na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Resultados da turma 2014



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de o número de gestores inscritos e aprovados no curso ser alto, ainda há um cenário que revela que é necessário muito mais vagas. Em Minas Gerais, há cerca de 1.300 escolas públicas. E a UFMG conseguiu, em quatro ofertas, atingir 1.600 gestores, entretanto muitos não continuam nessa função. Dessa maneira fica a questão, como garantir a expansão dessa formação, com qualidade e proximidade?

O objetivo do curso na UFMG é fazer com que o diretor, gestor da escola, possa viver a construção do PPP de cada escola. A grande dificuldade é que, na maioria das escolas, o diretor não desenvolve as habilidades do ser coletivo, do democrático, e, muitas vezes, utiliza de um PPP pronto e tenta executá-lo nas escolas. Ou então, contrata uma empresa de consultoria para fazer o Projeto da escola. Assim, durante todo o curso, a equipe da Escola de Gestores (EG) da UFMG dialoga com os cursistas (gestores escolares) sobre a importância da construção do PPP. Ao afirmar a importância da construção desse documento, Cury (2007) assinala que o PPP:

[...] não pode ser cópia de um estabelecimento que, eventualmente, teria feito uma matriz. O projeto pedagógico é a marca registrada de uma escola. Ele é a sua carteira de identidade. Daí porque, guardadas as orientações, os critérios e as diretrizes dos órgãos normativos, cabe ao gestor liderar propostas que devem ser retrabalhadas pelos estabelecimentos escolares de modo a deixar claro o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, as formas de aproveitamento de estudos, os processos avaliativos e as formas de recuperação (quando necessárias). (CURY, 2007, p.492).

O que Cury (2007) traz é a leitura do que está preconizado na LDB em seu artigo 12, que se refere aos estabelecimentos de ensino, mais especificamente no seu inciso I: “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, sua identidade. Entretanto, o que se verifica no início da realização das ofertas do curso é que grande parte dos gestores escolares não tem conhecimento da importância desse documento para a comunidade escolar, acreditam que ele pode ser um documento geral para qualquer escola, sem características particulares da própria realidade. Nesse sentido, os professores, assessores pedagógicos e coordenação do curso focam no diálogo com os gestores com o objetivo de promover a compreensão da relevância da construção coletiva do PPP e à gestão democrática nas escolas.

Merece destaque, também, a rica produção dos alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso, com temáticas importantes, que precisam ser postas em discussão no ambiente escolar, tais como: a elaboração do PPP, gestão democrática participativa, qualidade do ensino, políticas públicas de educação, formação continuada, conselho escolar, entre outras vivenciadas no cotidiano da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de formação continuada que realizamos na última década informa que muito ainda precisa ser realizado. De qualquer forma, o impacto deste curso de especialização vai muito além dos gestores escolares, que foram nossos alunos, pois envolve, primeiramente, a própria escola e todos os seus segmentos neste trabalho e, depois, por conta do efeito de disseminação de uma postura e de um comprometimento com a gestão democrática da escola, que faz com que muitos dos egressos ocupem hoje cargos de gestão nas administrações municipais, inclusive, muitos, hoje, no exercício do cargo de secretário municipal de educação.

Infelizmente o que se avizinha no cenário político atual aponta o encerramento dos cursos de especialização no rol do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica, sendo estes substituídos por cursos de extensão e de aperfeiçoamento, que certamente também cumprirão um papel importante, mas não terão o mesmo impacto já que são cursos com carga horária reduzida, o que dificulta a busca de envolvimento da comunidade escolar no processo de formação e reduz drasticamente a possibilidade de aprofundamento teórico-prático sobre a gestão da escola.

Neste cenário, abre-se espaço para uma doutrina, comprovadamente ineficaz, de oferecimento aos municípios de consultorias de cunho empresarial, que visam impor a lógica da gestão empresarial para a solução dos problemas educacionais dos nossos municípios. As experiências que se avolumaram, a partir da tentativa de implantação da lógica de qualidade total, demonstraram sua inadequação. O curso de especialização em gestão escolar, da forma como tem sido desenvolvido, em nossa experiência, comprovadamente, por uma série de pesquisas, possibilitou uma mudança de perspectivas para os gestores escolares envolvidos e para suas escolas, pela possibilidade de empoderamento da comunidade escolar, que permite, de um lado, construir um Projeto Político Pedagógico da escola que faça sentido naquele contexto; e, de outro, vivenciar relações democratizantes com o objetivo precípuo de melhorar o planejamento e, sobretudo, a oferta de ensino de qualidade, referenciado socialmente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 161-172, 2010.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.
- BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: MEC/SEB/DFIGE, 2007.
- CORRÊA, João J. As eleições para diretores enquanto instrumento de democratização da gestão escolar: uma análise da experiência implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. In: **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.8, abr./jun. 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: **RBP AE**, v.23, n.3, p.483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso: 21 abr. 2016.
- FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de S. Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NETE, 2000. 414p.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e proposta**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LARANJO, Jacqueline de Castro. **Efetividade da formação a distância para gestores da educação básica: a experiência da Escola de Gestores na UFMG**. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- PEREIRA, Aline Gabriele. **Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013. 164 p.
- QUIRINO, Raquel; MOREIRA, Priscila. A formação de gestores escolares em uma perspectiva de gestão democrática: a experiência do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Minas Gerais. In: ESUD 2014. XI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/2683343-Esud-2014-xi-congresso-brasileiro-de-ensino-superior-a-distancia-florianopolis-sc-05-08-de-agosto-de-2014-unired.html>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EAD NO BRASIL: marcas da técnica e lacunas educacionais

Eucídio Pimenta Arruda

1 INTRODUÇÃO

Tem-se tornado lugar comum a compreensão de uma suposta efemeridade das tecnologias nos processos educativos. Conforme Arruda (2013), há um olhar voltado para a transitoriedade das tecnologias de uma maneira geral, que se refletem nas dificuldades que a escola (de todos os níveis) encontra para empreender modificações pedagógicas e organizacionais, de maneira a construir uma composição formativa mais contemporânea.

Paralelo a este entendimento, observa-se ainda as transformações por que passam a escola em uma sociedade capitalista, cujo valor educacional incorre nos lugares ocupados pelo Brasil na economia mundial. Ou seja, a educação agrega valor político e econômico em nível mundial e a incorporação, ao menos no nível discursivo, das tecnologias, cria uma sensação de inscrição do país na atualidade e atualização esperadas em uma sociedade complexa capitalista.

O dilema vivido no Brasil é o de buscar romper com as desigualdades construídas ao longo de toda a sua história. A educação emerge como uma espécie de panaceia para os problemas brasileiros. Poder-se-ia dizer que, à semelhança do *slogan* da campanha presidencial de Juscelino Kubistchek, “50 anos em 5”, o Brasil busca resolver os problemas educacionais de cinco séculos de ausências em uma geração, ou algo mais próximo de “500 anos em 10”.

É neste contexto que a Educação a Distância (EaD) emerge como resposta às ausências promovidas na história da educação brasileira. A Educação a Distância torna-se “democratizadora do acesso a educação”, “solução para as dimensões continentais brasileiras”, recurso para “levar formação de qualidade aos professores brasileiros”, dentre outros espectros argumentativos favoráveis à EaD. Os argumentos criadores podem ser aqueles que ajudam na materialização da crítica à EaD, na medida em que, em uma dimensão de educação de (e para) a massa, corre-se o risco da busca pelo atendimento quantitativo e político.

São estas questões que norteiam este trabalho. Propõe-se discorrer sobre as políticas públicas em educação a distância, de maneira a compreender as iniciativas históricas, suas relações com as políticas educacionais

emergenciais do Brasil e o crescimento de um argumento técnico, em substituição do argumento tecnológico.

Objetiva-se, portanto, o estabelecimento de críticas à forma como a EaD foi e tem sido implantada, de maneira a substanciar argumentos que, para além das críticas às transformações educacionais oriundas das tecnologias, elaborem contribuições teóricas necessárias a um momento em que o Brasil financia, de forma mais contundente, o crescimento da oferta educacional em nível profissional e ensino superior, por meio da EaD.

2 TECNOLOGIAS: históricos conceituais e relações com a EaD

A análise das políticas públicas em educação e tecnologias da informação e comunicação (TICs) é ulterior ao entendimento de alguns elementos conceituais, a começar pelo próprio significado do conceito de tecnologia. O art. 1º do Decreto nº 5622/2005, que regulamenta a Educação a Distância no Brasil, define a EaD como

define. ue definem do das caracterºistampouco ºe em sempre dades, mas um espaço desconfigurado pela nova representaçmodalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Observa-se uma ênfase no aspecto mediador das TICs. Há um tripé conceitual da EaD, no decreto, que a vincula a distância espacial, possibilidade de aprendizagem em tempos diversos e a mediação do processo de ensino e aprendizagem (realizada por alunos e professores) por algum tipo de tecnologia.

O espaço talvez seja o aspecto cuja compreensão seja mais material, pois a EaD reconfigura a instituição escolar, na medida em que ela não possui mais centralidade como constituidora de proximidades, mas um espaço desconfigurado pela nova representação criada pelo chamado polo de apoio presencial, que não é o espaço propriamente dito da instituição escolar (no caso, a universidade) e tampouco é um espaço desprovido das características que a define. Poder-se-ia pensar o polo de apoio presencial como um não lugar, como um espaço de rápida circulação (AUGÉ, 2007), que não constrói referências sociais mais sólidas ou mais duradouras,

como as que são construídas no espaço escolar. Nesse sentido, torna-se razoavelmente atual a afirmativa de Giddens (1991). Para este autor, a modernidade arranca o espaço e o tempo da linearidade e da presença de atividades localizadas para uma relação de

ausentes, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. *Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles.* (GIDDENS, 1991, p. 27, grifo do autor).

O segundo elemento que compõe a definição de EaD, constante no Decreto nº 5622/2005, é a dimensão do tempo. O conceito de tempo não é apresentado no Decreto, o que abre margem para inúmeras interpretações acerca de qual tempo e de que forma ele implica modificações nas formas como se ensina e aprende.

Opta-se, aqui, por discutir as dimensões históricas e cronológicas do tempo, de maneira rápida, para abrir discussões futuras acerca de seus sentidos na EaD. O tempo cronológico se adapta mais ao sistema capitalista, é, conforme afirma Whitrow (1993), fruto da necessidade de uma Europa em transformações burguesas mensurar o tempo das produções, do escoamento, de maneira a consolidar uma ideia de produtividade, ou, da perspectiva de produzir o maior número possível de produtos em um menor tempo.

A escola não se furta a este modelo com seus cálculos acerca de quanto tempo é necessário para que, em média, todos os alunos possam desenvolver suas capacidades intelectuais, conforme pode ser percebido nos tempos do calendário, na divisão cronológica das atividades e disciplinas. E, no caso da EaD, na definição dos prazos máximos (e mínimos) para o envio ou a realização de atividades, interatividades e prazos de conclusão de curso. De flexível restaria ao aluno definir se pretende estudar pela manhã, tarde ou noite, dentro de seus tempos disponíveis, resguardados outros tempos, como o do trabalho, da família e outros.

Aproxima-se, assim, mais do conceito de tempo histórico. Isso se dá não só pela formação inicial deste autor, mas também porque ele consegue criar melhores condições de se compreender a dimensão do tempo em cursos a distância. O tempo histórico é plural, poliestruturado. O tempo histórico jamais é sentido da mesma forma pelos homens, varia de cultura,

organização política, idade ou local de moradia. As relações econômicas de diferentes grupos sociais, a forma como garantem a sua sobrevivência, a maneira como organizam o seu trabalho e, até mesmo, as tecnologias que utilizam em seu cotidiano garantem diferentes maneiras de lidar com o tempo. Já o tempo cronológico é um tempo objetivo, transformado em tempo universal para o homem contemporâneo, ainda que não se vejam universalidades entre estes homens. Como lembra Elias (1998), a ideia de tempo não pode ser explicada como uma relação estabelecida por um ser humano, uma relação desprovida de qualquer existência objetiva fora dele (o tempo). Em síntese, pode-se afirmar que a complexidade do tempo histórico advém da própria complexidade de relações criadas pelo homem.

Por fim, o terceiro elemento, que interessa mais neste momento dado o objetivo desta reflexão, é a tecnologia. De acordo com Paiva (1999, p. 7), a tecnologia é a capacidade de construir o mundo, possibilitando competências para a apropriação de recursos, sejam eles humanos, sejam produzidos ou naturais. Na modalidade, o domínio da ciência e a hegemonia capitalista fazem a ideia de a tecnologia ganhar importância, uma vez que a ênfase na produção de bens e serviços passa a ser a 'mola' propulsora do desenvolvimento técnico. Vieira-Pinto (2005) diferencia a técnica da tecnologia, sendo a primeira mais voltada para a execução propriamente dita; e, a segunda, vinculada ao processo de planejamento que compõe o processo de produção tecnológica.

A tecnologia possui uma relação entre o homem e o seu projeto de mundo e não possui caráter de neutralidade política. A tecnologia ainda não pode ser compreendida em sua dimensão determinista, tanto no aspecto dos integrados quanto dos apocalípticos. (ECO, 1976). Os primeiros representam os consumidores que enxergam a positividade da tecnologia e minimizam suas contradições; já os segundos indicam que o desenvolvimento tecnológico é o responsável por todos os males da humanidade. Prefere-se pensar que a tecnologia transforma e é transformada pelo homem em suas interações, usos e apropriações, no sentido atribuído por Certeau (1984).

A tecnologia, nesse sentido, tanto podem ser os equipamentos produzidos pela humanidade, quanto os processos, organizações e bens simbólicos. Já as chamadas tecnologias de informação e comunicação envolvem tipos distintos de tecnologia, utilizadas para a produção e transmissão de informações, bem como criar mecanismos mediadores de interação e comunicação entre homens ou máquinas e homens, além de sistemas de

controle a automação dos processos de criação, transmissão e recepção de informação, bem como dos mecanismos de comunicação.

No âmbito da EaD, a tecnologia, como eixo norteador da sua prática pedagógica, traveste-se em um entendimento de que se vive em uma “explosão tecnológica”, expressão utilizada como panaceia para explicar a estupefação que se tem em face do desenvolvimento técnico atual sem que sejam discutidas as dimensões políticas e históricas desse desenvolvimento ou “explosão”.

Assim, observa-se uma confusão conceitual entre técnica e tecnologia, em uma valorização do saber fazer, em detrimento da dimensão teórica e conceitual que envolve o conceito de tecnologia.

A tecnologia, resultante da contribuição humana acerca de suas reflexões sobre o mundo político, econômico e social, materializado por bens materiais, imateriais (como objetos, símbolos e organizações), ultrapassa a imparcialidade que porventura pode a ela ser atribuída. A tecnologia é resultado do trabalho humano, e, por conseguinte, é dotada de intencionalidades, relações políticas e de poder.

Nesse sentido, as TICs envolvem equipamentos eletrônicos (videocassete, televisão analógica, telefone analógico, rádio, disco), digitais (DVD, *Blue Ray*, Computador, TV Digital, celulares, etc.), bem como sistemas e processos como *softwares* (editores de texto, redes sociais, navegadores web), design e formas de apropriação pelos usuários.

A tecnologia é elemento transfigurador da ordem social: ela transforma e é transformada. Sua compreensão em sentido técnico incorre em resumí-la como um saber-fazer, mais do que um saber pensar. Esta compreensão é resultante da sua origem etimológica na Grécia antiga, entretanto, na modernidade, sobretudo após a Revolução Industrial, ela passa a ser incorporada em um senso comum que prima pela novidade, pela busca daquilo que ainda não foi inventado e pelo valor de uso proporcionado pela invenção. Trata-se de um olhar marcadamente capitalista, que envolve uma dimensão de imparcialidade do objeto produzido, uma vez que seu sentido é o de diminuir a força humana envolvida no trabalho.

Ocorre que a tecnologia é a composição de *Techné* e *Logos* (técnica e razão), é fruto da razão humana, mas é também materializada de acordo com as finalidades políticas traçadas. Como efeito da razão, é também produção científica, resultante da busca humana pela compreensão do desconhecido, busca esta dotada de intenções das mais diversas. Nesse

sentido, pode-se afirmar que as tecnologias, de maneira geral, refletem os objetivos nela traçados, mas também a busca pelo desconhecido que resulta na construção de novas técnicas e novos saberes.

Vieira-Pinto (2005) considera que existem teorizações ingênuas acerca da tecnologia que constroem ideias positivas generalizadoras sobre ela, sem levar em conta suas contradições sociais, culturais e econômicas. Muitas destas teorizações são observadas em discussões sobre a incorporação de tecnologias no universo escolar. Afirmativas como: “o computador pessoal democratiza o acesso à informação e ao conhecimento”, “a interatividade melhora as relações entre transmissores e receptores”, “as redes sociais revolucionam a política”, “as aulas tornam-se melhores à medida que incorporam as tecnologias digitais”, dentre tantas outras, envolvem uma concepção simplificada da realidade, pois atribui um sentido generalista à técnica e à tecnologia, como se elas, por si sós, fossem as responsáveis pelas grandes transformações sociais e não os usos e apropriações que delas são feitas pelos homens.

As teorizações apontadas até o momento são necessárias para se compreender as condições nas quais se dão as criações de políticas públicas que fomentam a introdução de TICs na escola e, em especial, as políticas públicas de EaD. A técnica, conforme poderá ser observado, constitui-se na tônica da EaD ao longo de sua história no Brasil e, sob discursos de interação e interatividade, de produção de material didático ou de diminuição das distâncias, vem ampliando seu espaço nas produções contemporâneas que versam sobre o assunto.

3 HISTÓRICO, DILEMAS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EM EAD E TIC NO BRASIL

No escopo deste artigo, trabalhar-se-á com as políticas públicas em EaD e TIC em nível nacional, ou seja, aquelas fomentadas pela União, uma vez que a profusão de políticas públicas estaduais e municipais tornaria inviável a sua discussão. Serão vinculadas a EaD e as TICs devido à importância destas nas iniciativas educacionais atuais.

É difícil definir um ponto de partida para tratar da história das políticas públicas EaD e TICs devido à pouca disponibilidade de trabalhos que discorram sobre este assunto. Dessa forma, a partir de um histórico do próprio desenvolvimento das TICs e da EaD, será considerada, como marco, a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), em 1936. De acordo com Pimentel (1999), este serviço surge com a doação Rádio

Sociedade do Brasil por Roquete Pinto ao governo Vargas, em 07 de setembro daquele ano.

O advento de uma emissora oficial voltada para a educação e a cultura levou o governo a criar o Serviço de Radiodifusão Educativa – SRE, pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, menos de seis meses após a criação da Rádio Ministério. De acordo com esta lei, o SRE destinava-se a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo. (PIMENTEL, 1999, p. 32-33).

Do ponto de vista legal, pode-se considerar uma primeira grande iniciativa em EaD pública no Brasil, devido ao entendimento de que o rádio massificaria a educação brasileira, sobretudo em um contexto no qual as regiões brasileiras possuíam obstáculos para o acesso do Estado (fossem físicos, como a falta de estradas de interligação; fossem políticos). Entretanto, pode-se afirmar que esta iniciativa manteve-se no escopo da constituição de um marco histórico e de propaganda dos feitos do governo, uma vez que, ao longo de todo o governo Vargas, a rádio foi apropriada para executar grandes campanhas publicitárias favoráveis ao governo autoritário de Vargas.

Ainda assim, não é possível negar a extensão do rádio e de sua potencialidade educativa, haja vista que Getúlio Vargas, a despeito de estar à frente de um governo autoritário desde 1937, emerge, na campanha eleitoral de 1950, como um grande líder popular em sentido lato.

Outro marco é a utilização da televisão com fins educativos, consolidado pelo Código Brasileiro de Televisão de 1967 que, segundo Litto e Formiga (2009), determinou a obrigatoriedade da transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e de televisão educativa.

A Portaria Interministerial de nº 408/70, estabeleceu a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos em emissoras de rádio e televisão comerciais, cuja concessão é pública. Apesar disso, observa-se, desde a década de 1970, que a maioria das iniciativas acabam por ocorrer em horários de pouco ou nenhum apelo, como transmissões pela madrugada ou aos finais de semana antes das sete horas da manhã.

Muitas das iniciativas (tele)educativas, privadas ou públicas, entre as décadas de 1970 e 1990, eram voltadas para a formação supletiva do adulto, haja vista iniciativas como o Mobral, de 1967 e o Projeto Minerva, criado em 1970, com base na Portaria Interministerial de nº 408/70.

Ambos eram transmitidos via rádio, organizados pelo governo federal, contavam com parcerias de diversas associações e empresas privadas. Ainda assim, os resultados e as sucessivas descontinuidades prejudicaram a continuidade da oferta, bem como possíveis avaliações acerca da qualidade, da eficiência e da eficácia destes projetos.

Nota-se ainda a presença marcante do aspecto técnico das TICs nas propostas ora apresentadas, pois o que prevalece na proposta educativa é mais a forma como os cursos serão transmitidos do que uma problematização das distinções necessárias para fomentar um modelo educativo que privilegia a distância espacial e a aproximação mediada por uma TIC.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, à época discorreu sobre o uso do rádio e da televisão. O parágrafo 2º do art. 25, que trata do ensino supletivo, estabelece que “os cursos supletivos serão ministrados em classes. ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. (BRASIL, 1971). Já o art. 51 tem a seguinte redação:

Art. 51 Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos. (BRASIL, 1971).

Percebe-se, novamente, um direcionamento das políticas públicas para uso de TICs e para o fomento da EaD voltadas para a educação supletiva de jovens e adultos, sendo possível a oferta de outras atividades com finalidade educativo-cultural. Não há outras referências no referido documento que fomentem o uso das TICs na educação.

É importante considerar as condições tecnológicas do Brasil no período. Ainda vivendo um processo de ampla migração, a população urbana do país supera a rural em 1970, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponíveis em seu sítio. O acesso às tecnologias, como a televisão, era extremamente restrito, dado o caráter de novidade ainda presente na sociedade; mesmo o rádio possuía limitações tanto no acesso ao equipamento quanto na quantidade e qualidade das transmissões.

Apesar disso, estes argumentos por si só não explicam o caráter supletivo das TICs sob a Lei 5.692/71. O documento indica uma ideia de complementaridade da educação por meio das TICs, de oportunidade para os trabalhadores que não possuem condições de frequentar o espaço físico escolar. Por outro lado, indica também uma alternativa bem mais barata para um país que possuía, segundo dados do IBGE, 33,60% da população analfabeta, sem contar os jovens entre 7 e 14 anos que não frequentavam a escola. Apesar da gratuidade nos estabelecimentos oficiais, a educação não está disponível à maioria da população.

A demanda pela oferta de educação de jovens e adultos pode ser compreendida no contexto de transformações econômicas e da dinâmica migratória, que leva um contingente de pessoas às grandes cidades urbanizadas, o que cria uma necessidade de integração social (ainda que esta integração não tenha sido tão linear).

Alonso (1996) afirma que o projeto Minerva, criado em 1970, foi um dos programas de EaD com maior impacto no país e foi constituído

[...] segundo a perspectiva de buscar soluções a curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como “fundo” um período de crescimento econômico, conhecido como “o milagre brasileiro”, onde o pressuposto da educação era de preparação de mão de obra para fazer frente a este desenvolvimento e a competição internacional. (ALONSO, 1996, p. 56).

Ainda de acordo com Alonso (1996), o projeto se estendeu até o início da década de 80, mas, durante todo o tempo de sua transmissão, sofreu severas críticas. Apesar disto, algo em torno de 300.000 pessoas tiveram acesso às emissões radioeducativas. Destes, 60.000 solicitaram o exame de Madureza, no entanto, somente 33% deles foram aprovados (cerca de 20 mil pessoas). Dentre as críticas realizadas a este projeto, destacam-

se a inobservância das características regionais, o não atendimento da carga horária definida, a falta de preparo das equipes na elaboração dos currículos, o não reconhecimento da TV e do rádio como meios/tecnologias educativas, e a falta de atendimento sistemático aos alunos. (ALONSO, 1996).

Em 1985, em um contexto de abertura política no Brasil, foi lançado o Projeto Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE) com o objetivo a combater as elevadas taxas de repetência, bem como qualificar professores leigos.

Muitos dos projetos anteriores à constituição Federal de 1988 possuem dados restritos, incompletos e dificultam análises mais pormenorizadas. Entretanto, é possível observar que houve poucas iniciativas no âmbito do fomento ao uso das TICs na educação, diferentemente do contexto que emerge com a publicação da Lei nº 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme será visto a seguir.

Conforme afirma Arruda (2004), as TICs baseadas na microinformática se tornam viáveis a partir de meados da década de 1990, com a diminuição dos preços dos equipamentos, já em amplo processo de abertura econômica do Brasil para produtos importados.

EaD e TIC na legislação contemporânea

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394/1996) emerge, segundo Cury (2008), de um contexto marcadamente democrático, que apresenta demandas e problemas da sociedade naquele momento. É a partir desta Lei que vários programas voltados para o uso das TICs na educação são planejados e muitos deles implementados. É na LDB de 1996 que o termo tecnologia ganha um caráter mais abrangente e reconhece, para além do rádio e da televisão, outras TICs e sua importância no contexto educacional. De acordo com o art. 32 da LDB, a formação básica do cidadão, dada por meio do ensino fundamental, deve compreender a aprendizagem das tecnologias. Em todos os níveis, é indicada a formação tecnológica como necessária ao cidadão.

É o art. nº 80 dessa Lei que representa a maior inovação no que tange ao uso das TICs na educação, ao permitir, em todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta da Educação a distância. Ainda assim, observam-se alguns limites sobre a compreensão que se faz da tecnologia e a vinculação de um documento legal a um momento histórico, já que o parágrafo 4º deste artigo ainda considera as transmissões via rádio e televisão como as

principais nas ofertas de EaD. Este parágrafo e seus incisos definem que a EaD gozará de tratamento diferenciado que incluirá custos reduzidos em canais comerciais, concessão de canais exclusivamente educativos, reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.

Cabe salientar que um entendimento mais amplo do conceito de tecnologia envolveria, mais do que a citação desta ou daquela tecnologia, a preocupação com a incorporação crítica de toda e qualquer tecnologia que seja utilizada no ambiente educativo. Haja vista não ser necessário definir, no âmbito da legislação educacional, quantos quadros, giz, televisores ou computadores uma escola deverá ter para garantir a qualidade na educação. Os equipamentos fazem parte de um conjunto de políticas que têm como objetivo potencializar a formação das novas gerações.

Nas políticas públicas pós a LDB/1996, a União desenvolve diversas iniciativas com o objetivo de atender à educação oferecida na forma presencial e a distância. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) é um grande exemplo, ainda em funcionamento. Criado poucos meses depois da aprovação da LDB nº 9394/1996, pela portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, foi denominado inicialmente “Programa Nacional de Informática na Educação” alterado em 2007 para “Programa Nacional de Tecnologia Educacional”, sem alterar a nomenclatura, mas incluindo *softwares* livres, projetores multimídia (Projetor Proinfo) e agregando o programa Banda Larga nas Escolas que, mediante permutas com empresas privadas, amplia o acesso das redes públicas de ensino à Internet de alta velocidade. (BIELSCHOWSKY, 2009).

O Proinfo tinha, inicialmente, um programa educacional cujo objetivo era o de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, bem como capacitar professores “facilitadores” que se tornariam uma espécie de instrutores nas escolas em que atuavam. Desde 1997, o Proinfo implantou cerca de 54.000 laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras, além do desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), chamado e-Proinfo, utilizado para a oferta de cursos a distância de curta e média duração, além de demais atividades que envolvam o processo de ensino e aprendizagem. O governo federal se responsabiliza pelo envio, às escolas, dos computadores e seus respectivos *softwares*, inclusos conteúdos educacionais e os Estados, Distrito Federal e municípios garantem como contrapartida a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os professores.

Se se analisa o Proinfo sob aspectos meramente quantitativos, pode-se afirmar que se trata de um programa com razoável eficácia, visto que os dados do Censo Escolar de 2010 indicam que mais de 90% dos alunos do ensino médio, 40% dos anos iniciais e 70% dos anos finais estudam em escolas que possuem laboratórios de informática com acesso à internet e têm sido implementadas, ao longo dos últimos anos, diferentes iniciativas de formação continuada voltada para os professores da educação básica.

Apesar disso, pode-se inferir que o Proinfo é um programa em que o entendimento acerca do conceito de tecnologia gira em torno de seu aspecto técnico. Mesmo que os discursos apontem iniciativas no âmbito da formação de professores, os chamados “multiplicadores” nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), sua perspectiva é de uso técnico do computador e “multiplicação” dessa aprendizagem na escola.

Os cursos de curta duração oferecidos pelo Proinfo Integrado, por exemplo, orientam os professores para o uso de *softwares* e para compreender o potencial pedagógico das tecnologias. É, ainda, oferecido o curso de Especialização de Tecnologias da Educação. Entretanto, os dados a respeito da qualidade da oferta destes cursos são ainda obscuros, uma vez que a divulgação de resultados encerra-se nos aspectos quantitativos de laboratórios e “atendimento” aos alunos.

O Proinfo é um dos grandes exemplos das políticas públicas em educação e TIC cujo aspecto central é o equipamento, a tecnologia, em contraposição a uma política de modificação nas bases da formação do professor. Segundo Gatti e Barreto (2009), os currículos das licenciaturas pouco mudaram nas últimas décadas e menos de 0,7% apresentam disciplinas que versam sobre uso de tecnologias, em uma perspectiva fragmentada das demais ofertadas no curso.

Diferentemente de uma concepção de aprendizagem tecnológica por meio da formação continuada, conforme defende Zabalza (2003), deve-se privilegiar esta aprendizagem já na formação inicial, integrada a todos os componentes curriculares, uma vez que as TICs atualmente já fazem parte do cotidiano de jovens e professores.

EaD: novos discursos ou massificação de velhos modelos?

A EaD é considerada, neste capítulo, como políticas públicas em Educação e TICs, uma vez ela pressupõe, para o seu desenvolvimento, a mediação de algum tipo de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Barreto (2010), as políticas educacionais contemporâneas têm priorizado a destinação das TICs prioritariamente para a EaD, em um movimento de expansão do ensino superior pelo barateamento da educação. Além disso, a centralidade das TICs promovem processos de substituição, seja de espaço físico, seja de pessoas e fragiliza a educação pública.

A EaD foi inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD, conforme pode ser observado no seu art. 1º:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Observa-se no artigo a ausência dos sujeitos e a presença marcante dos meios e das tecnologias no processo educativo. Autoaprendizagem leva, de uma forma mais direta, a compreender a tecnologia como elemento que independe da ação humana. Ou seja, um processo educativo que retira de seu centro a figura do docente e de seus equivalentes, fazendo crer que a relação dos alunos com máquinas seja suficiente para suprir as demandas da educação.

Do ponto de vista político é também uma interpretação perigosa, pois permite a retirada do docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Talvez este artigo tenha responsabilidades importantes nas críticas que a EaD recebe, devido à sua vinculação com o desarranjo de um modelo educacional secular baseado no pilar do relacionamento humano.

Este decreto foi, posteriormente, revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, cujo texto aprovado apresentou melhorias na definição da EaD e sua relação com as tecnologias e sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme já apresentado, o artigo 1º apresenta uma definição baseada em três pilares conceituais que, a despeito das possibilidades teóricas de se analisar as tecnologias como elementos transformadores da própria cultura, não potencializam, de imediato, iniciativas que ultrapassem as dimensões técnicas de compreensão da EaD

como incorporação de mídias, materiais didáticos ou ambientes virtuais de aprendizagem.

Há uma proliferação de conceitos transitórios, como *blended learning*, educação aberta, educação on-line, educação digital, educação virtual e inúmeras outras que privilegiam mais o objeto, materializado no equipamento, do que no conceito e no entendimento que envolve a EaD. Repete-se, conforme Saviani (2008) já aponta acerca da educação brasileira em geral, um *neoescolanovismo*, com modelos educacionais que privilegiam o fazer do aluno, a prática, a execução de tarefas, o papel de “animador” e de mediador do professor, em um claro movimento de valorização demasiada do lugar que o aluno ocupa no processo de ensino e de aprendizagem. Haja vista que os principais argumentos utilizados para o convencimento de alunos, presentes nas propagandas da maioria das instituições, públicas e privadas, privilegia as mídias utilizadas no curso, a flexibilidade de estudos por meio da internet e outras tecnologias e a democratização do acesso a uma universidade.

A transitoriedade conceitual da EaD aqui é apontada como resultante de um privilégio do aspecto técnico da tecnologia em detrimento do aspecto conceitual da educação no formato a distância. Ou seja, a EaD tem sido planejada e executada no âmbito das políticas públicas em educação em um amplo movimento de massificação da educação, sobretudo do ensino superior. A massificação não toma aqui o termo pejorativo de ser uma educação homogênea de massa, mas no sentido de ampliar significativamente o número de matrículas por meio do uso de tecnologias (digitais e analógicas).

O movimento de massificação da educação por meio das tecnologias pode ser observado no documento do Plano Nacional da Educação 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que apresenta muitas metas relacionadas às TICs na educação em todos os níveis e modalidades. O documento possui um item específico para as “tecnologias educacionais” e a EaD, mas, já em seu início, ao discorrer sobre a melhoria da infraestrutura das escolas, anuncia que esta melhoria envolve “inclusive as condições de para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia”. (BRASIL, 2001, p. 24).

O texto do PNE apresenta um caráter marcadamente liberal e técnico sobre as TICs e as relaciona de forma intensiva à EaD, chegando quase a confundir uma coisa e outra. O pouco que se fala das TICs na educação presencial aparece no último parágrafo do diagnóstico. Segundo o texto,

o “Ministério da Educação, nesse setor (TIC), tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino”. (BRASIL, 2001, p. 54). Observa-se novamente, um caráter instrumental às tecnologias e uma vinculação direta entre incorporação de tecnologias e melhoria da educação.

Dentre as 22 metas do PNE 2001-2010 que discutem, de maneira geral, a implantação de TICs na educação, 10 versam especificamente sobre a EaD, sendo que aquelas possuem um caráter marcadamente quantitativo, voltado para a instalação de equipamentos e “treinamento” de professores para a sua utilização. A maioria das metas está vinculada às atividades do Proinfo, criado em período anterior ao PNE, conforme já visto. Mas chama a atenção a ausência de discussões acerca das mudanças na formação inicial de professores, não só para o uso, mas também para a problematização das TICs em suas vidas e na de seus alunos. Ainda que sob um olhar determinista, é observada a necessidade de mudança na escola para incorporar novos saberes acerca das TICs, mas nada é dito sobre estas discussões serem realizadas ao longo dos cursos de licenciatura, restando, após a realização desses cursos, a realização de cursos de “capacitação” de curta duração com o objetivo de aprender a utilizar um *software* que, no contexto de substituição tecnológica intensiva, provavelmente terá deixado de existir em poucos anos.

A Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional da Educação (2014-2024), discute, de maneira bem geral, a formação dos alunos para apropriação de tecnologias. Ainda que traga uma conceituação que demarca melhor o lugar que as TICs ocupam na sociedade, ainda assim não avança muito acerca da necessidade de mudanças na formação inicial de professores. Ocorre, na verdade, um movimento diferente: desaparecem as iniciativas de formação inicial em EaD para os docentes e permanecem apenas as iniciativas voltadas para a formação continuada, em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Ainda assim, dados do Censo Educacional 2012 mostram que cerca de 20% das vagas ofertadas na EaD são de IPES e, destas, cerca de 80% são de formação inicial de professores. Ou seja, presencia-se um contingente significativo de novos docentes que são formados em um modelo educacional que privilegia as TICs em suas propostas pedagógicas, mas, por outro lado, um silêncio das associações acerca do modelo de educação a distância a ser discutido no âmbito das políticas públicas de formação de professores.

A maioria destas vagas tem sido ofertada por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, é fruto das tentativas do governo federal de estabelecer um sistema de Educação a Distância com a parceria das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Vem substituir a Universidade Pública do Brasil (UNIREDE), iniciada em 1999 e descontinuada pouco tempo depois.

O Decreto que cria a UAB é fruto das discussões realizadas em 2005 no fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da Educação a Distância no Brasil. Este fórum é apresentado como iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, O Ministério da Educação e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O teor do texto apresenta a necessidade da democratização do acesso à escola por meio de iniciativas públicas. Há uma interpretação que vincula o acesso à educação, tecnologias de informação e comunicação e EaD como se a integração dessas iniciativas fossem fomentadoras automáticas da melhoria da qualidade da educação. De acordo com o documento:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas. (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005).

Atualmente a UAB conta com mais de 300 cursos em funcionamento, mais de 100 mil alunos e foco na formação inicial e continuada de professores. O sistema UAB possui uma grande fragilidade, pois tem seu financiamento condicionado a dotações orçamentárias anuais, conforme o art. 6º do Decreto 5.800, que cria um sistema de pagamento dos profissionais envolvidos por meio de bolsas de “estudo e pesquisa”, fragiliza as relações de trabalho, enfim, possui diversas características que promovem a desregulamentação do trabalho e das práticas pedagógicas, revestidos por um discurso de difícil combate, que é o da democratização do acesso à educação superior para a população que não tem condições de se deslocar para as Universidades físicas.

Conforme se pode perceber, há uma acentuação de uma concepção de educação a distância que se pauta pelos argumentos tradicionais de ampliação do acesso a educação, flexibilidade e privilégio da tecnologia na formação. Isso demonstra o quanto há ainda por se debater acerca do lugar que a tecnologia ocupa na educação, possivelmente direcionado a uma compreensão de mudança paradigmática da educação, em contraposição ao discurso de incorporação das TICs em seu sentido instrumental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido neste capítulo, há uma valorização da tecnologia como técnica, implantação de equipamentos e objetos no processo educativo, em contraposição a um olhar conceitual que compreenda a tecnologia em seu sentido histórico e, portanto, elemento presente em todos os sistemas sociais, econômicos e culturais da humanidade, desde a sua organização coletiva.

Isso significa dizer que o discurso sobre a implantação de tecnologias não deve se pautar pela presença ou ausência dela na escola, ou a qualificação ou não do docente para o seu uso. Os caminhos interpretativos que, talvez, possam se abrir, envolvem uma ampliação conceitual acerca dos sentidos e significados da tecnologia e da própria educação, de maneira que não se fale de distâncias ou proximidades, ausências ou presenças, mas de Educação que, em diferentes momentos históricos, é mediada por algum tipo de tecnologia. Hoje impressão ou digital, amanhã, pouco se sabe, mas compreende-se que será diferente, seja pelo objeto que muda a maneira do sujeito ver o mundo, seja do sujeito que, ao observar o mundo de maneira distinta, redefine a tecnologia como objeto essencialmente humano.

Ultrapassar a dimensão técnica envolveria, portanto, rediscutir as formas como se tem construído as iniciativas em EaD, sejam elas públicas, sejam privadas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia M. A Educação a Distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 57-74.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. **ETD - Educação temática digital**, v. 15, n. 2, 2013.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor**. Novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papyrus, 2007.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tecnologia da Informação e Comunicação das Escolas Públicas Brasileiras: o Programa Proinfo Integrado. **Revista e-curriculum**, v.5, n.1, nov. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5622/2005. 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, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. Série legislação, n. 102. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 30 de março de 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (revogada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2012/censo_escolar_final_2012_anexo_l.xlsx>. Acesso em: 27 mar. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

- ELIAS, Nobert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. Projeto Universidade Aberta do Brasil. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.
- GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed Unesp, 1991, 2ª
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 30 mar. 2014
- LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- PAIVA, J. E. M. de. Um Estudo Acerca do Conceito de Tecnologia. In: Educação & Tecnologia. Belo Horizonte: **Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**, v. 4 n. ½ jan./dez. 1999.
- PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo no Brasil: uma visão histórica**. Monografia - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 96 p. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999. Disponível em: <<http://www.radioeducativo.org.br/800/..%5Cartigos%5Clivrofinal2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.
- WHITROW, G. J. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. São Paulo: Artmed, 2003.

GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: constituição, complexidades e desafios

Daniel Mill

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é fomentar reflexões sobre a gestão de sistemas de Educação a Distância (EaD), indicando que se trata de uma temática mais complexa e dinâmica do que parece. Todavia, observa-se que a gestão da EaD é geralmente ignorada por quem pensa ou faz Educação a Distância. Assim, levantam-se, aqui, algumas questões sobre o assunto: quem é o gestor da EaD? O que deve saber? Como a gestão da EaD é composta? A gestão da EaD é similar à gestão tradicional? Que particularidades podem ser indicadas para a gestão da Educação a Distância virtual? Que aspectos um bom gestor deve gerenciar?

Moore e Kearsley (2008) apresentam uma reflexão bastante didática e interessante sobre a organização e gestão de sistemas de EaD. Eles dizem que a ideia de EaD é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam, comunicando-se por meio de tecnologias diversas. Porém, ressaltam que “quando começamos a pensar a respeito de todas as implicações do distanciamento entre alunos e professores, uma ideia que em princípio parece muito simples se torna, na realidade, muito complicada”. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 1). Enfim, conceber e oferecer cursos a distância não é algo tão simples como possa parecer e quem deve buscar, primeiramente, o entendimento desses detalhes do ensino-aprendizagem na EaD é o gestor do sistema. Por isso, considera-se que a gestão da EaD, quando observada de perto, guarda grande dose de complexidade. Por esse motivo, este texto apresenta alguns elementos para reflexões sobre a temática.

O Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens — UFSCar) tem-se esforçado para compreender esse e outros aspectos da EaD. Por ser demasiadamente dinâmica e complexa, nós — educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados nessa temática — ainda estamos por entender diversos aspectos que constituem a modalidade de EaD. Há muitas lacunas teórico-práticas (e de entendimento mais geral) que têm dificultado, sobretudo no contexto brasileiro, a concepção e realização de boas práticas de formação pela EaD. São perceptíveis as lacunas no

entendimento de ensino-aprendizagem na perspectiva da aprendizagem (estudante), do ensino (docente), das tecnologias (materiais didáticos e mídias) e da concepção/gerenciamiento da EaD (gestores). Neste texto, objetiva-se trazer contribuições sobre este último aspecto: a gestão da Educação a Distância.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA GESTÃO

Como afirmam Shelton e Saltsman (2005, p. ix), administrar sistemas de EaD é tarefa particularmente complexa. Não que a gestão da educação presencial não o seja, mas há alguns complicadores no caso da EaD. Talvez por serem recentes e ainda embrionários, exigem mais atenção os aspectos logísticos, trabalhistas, financeiros, de formação docente e de equipes auxiliares, da institucionalização dos processos, entre outros. Portanto, do ponto de vista do gestor, os processos institucionais da EaD não são simples. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 1). Por isso mesmo, apesar de ter suas raízes em princípios científicos há tempos consolidados, a gestão educacional possui peculiaridades que merecem tratamento especial e, de igual modo e adicionalmente, sabe-se que na gestão educacional a distância há outras tantas particularidades por considerar.

Dessa forma, a adequada gestão de sistemas de EaD constitui elemento-chave para o sucesso da proposta de formação e para o desenvolvimento de boas experiências educacionais. Como são analisadas experiências públicas de EaD, esse sucesso implica também uma gestão com responsabilidade no uso de verbas públicas e com qualidade no atendimento da população. Também do ponto de vista da democratização do conhecimento, os gestores de sistemas educacionais ocupam lugar importante no conjunto das ações aí previstas. Como afirma Litwin (2001), o verdadeiro desafio da EaD sempre foi e continua sendo o seu sentido democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais (materiais esses elaborados por docentes sob responsabilidade e orientação dos gestores). É nesse sentido democratizante e de uma formação de qualidade e adequada ao cidadão brasileiro que, acredita-se, o gestor da EaD (especialmente em instituições públicas de ensino superior) deve se guiar também ao compor e gerenciar o corpo docente.

Essa preocupação com a gestão pública da EaD, em função da formação democrática, é importante porque, como afirmam Simonson et al. (2009, p. 321, tradução nossa), uma coisa “é participar da Educação a Distância como aluno ou professor; outra coisa é liderar e fazer a gestão de um programa de EaD”. Esta última requer uma perspectiva um pouco diferente

do tema, afirmam os autores. Quer-se dizer que uma coisa é ser professor na EaD e, outra, com dificuldades de outra natureza, é gerenciar outros docentes rumo a certo objetivo. Ambos desempenham papel essencial à qualidade da formação, mas o gestor pode ter uma visão mais ampla das possibilidades e dificuldades do processo.

Apesar dessa sua importância, que lhe atribui merecimento de atenção de pesquisadores da área, ainda são escassos os estudos e textos sobre a gestão da EaD no Brasil. Pode-se dizer que já há razoável quantidade de estudos sobre a modalidade de EaD brasileira, mas poucas são as investigações e produções com foco na gestão dos processos. Atualmente, já existem algumas teses versando a gestão da Educação a Distância brasileira, como os trabalhos de Faria (2011), Souza (2012) e Behr (2014). Todavia, ainda são pouquíssimas as análises da gestão na EaD e restam ainda muitas lacunas sobre o assunto.

Especialmente no Brasil, a educação a distância passou por uma súbita e visível expansão desde a instalação da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394-96), com dados estatísticos surpreendentes — como mostram dados do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) /Censo 2007 (BRASIL, 2007a)* e outros levantamentos quantitativos. Essa expansão foi acompanhada por um grande avanço do ponto de vista legal e de regulamentação educacional, pois, até 1996, a EaD não havia aparecido efetivamente na legislação educacional brasileira. Hoje, existe um considerável conjunto de documentos legais sobre a modalidade, que continua em expansão no Brasil, apesar da atual conjuntura político-econômica do país.

A instalação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi uma das molas propulsoras da melhoria qualitativa da EaD no país, pois integrou praticamente todas as instituições públicas de ensino superior brasileiras, que investiram intensamente na incorporação dessa modalidade. Desde 2006, quando UAB foi instalada, as instituições públicas de ensino superior experimentam a modalidade de educação a distância, mas percebe-se que isto tem sido feito de forma precária, o que se deve, em parte, ao despreparo dos profissionais que vão atuar na função de gestores da EaD e dos gestores institucionais e geral.

A proposta de Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância endossada pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro destaca a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância. Todavia, é perceptível que a gestão dos

sistemas EaD está sendo realizada com dificuldades pela falta ou ausência de preparo dos gestores para a função. Geralmente, tal gestão é feita com bases nos princípios da gestão empresarial ou, no máximo, da gestão educacional; mas quase nunca do ponto de vista da gestão de sistemas de EaD. A gestão estratégica no âmbito da EaD guarda para si diversas especificidades que exigem e promovem um tipo de gestão muito diferente da gestão de outras atividades. Pode-se dizer que a profissionalização da gestão de EaD parece emergente e necessária.

Também na literatura, ainda existem lacunas nos estudos voltados à realidade brasileira. Há poucas análises e reflexões sobre a prática da gestão educacional em experiências de educação a distância para as condições do Brasil. Uma consulta às produções científicas sobre Gestão da EaD (quer na língua portuguesa, quer na francesa, inglesa ou espanhola) identifica pouca preocupação com a formação de gestores ou com as especificidades das exigências da modalidade, seja no seu planejamento e gerenciamento, seja na execução das atividades e processos da EaD para a realidade brasileira. Há escassez de análises que auxiliem os gestores de iniciativas de EaD no contexto nacional em suas dificuldades cotidianas. Os estudos mais consistentes, voltados para realidades de outros países, podem (e devem) ser utilizados para sustentar teoricamente as experiências brasileiras, mas não comportam todas as suas especificidades. Neste cenário, ganha importância a profissionalização da gestão de sistemas de EaD e a busca por melhor compreensão dos elementos constitutivos da gestão educacional em EaD. Como se configuram os sistemas de gestão na modalidade de EaD? Qual a melhor configuração da gestão para EaD em condições brasileiras?

Antes de tratar dessas questões, sublinha-se que o entendimento da gestão no contexto da EaD passa pela compreensão da modalidade em si (o que se entende por Educação a Distância?) e, de igual modo, passa pelas raízes da gestão (o que se sabe sobre gestão em geral no contexto educacional?).

3 ENTENDER A MODALIDADE PARA COMPREENDER A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Embora pareça de definição simples, a sigla EaD tem sido tomada indistintamente como representação dos termos “educação a distância”, “ensino a distância” ou ainda como “aprendizagem a distância” (*e-learning*) tanto na literatura sobre EaD, quanto na prática cotidiana dos educadores de EaD e também entre os pesquisadores desta área do conhecimento.

Pelos motivos já destacados em outros trabalhos (MILL, 2012; 2014), acredita-se que o termo EaD deva ser entendido como “Educação a Distância” — uma modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar para formação do cidadão (não só brasileiros) e que se tem mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento.

Nesse sentido, a definição de EaD faz-se necessária, pois existem diferentes denominações para atividades semelhantes, que se pretendem “educação a distância”. É muito comum encontrar na literatura ou em experiências de EaD o uso de termos como: ensino semipresencial, ensino a distância, aprendizagem a distância, *e-learning*, *m-learning*, *b-learning*, *u-learning*, educação *on-line*, educação virtual, educação aberta e diversas outras nomenclaturas. Em diversos casos, esses são termos adotados como sinônimos, mas efetivamente denominam coisas distintas. A diferença essencial entre eles está no tipo de ensino-aprendizagem a que se propõem, seja em termos de tecnologias adotadas, propostas metodológicas, seja em termos de relações entre educador-educandos-educandos-conteúdos-educador.

Por isso, é importante que o especialista saiba definir e caracterizar o que a instituição está adotando como EaD. Isto é, como ponto de partida, é essencial que os envolvidos tenham clareza do tipo de configuração de EaD que está sendo implementado, caracterizando bem os tipos e modelos do sistema que se deseja.

Em geral, a EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local, ao mesmo tempo. Para que a aprendizagem ocorra, são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROM e recursos da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), etc. Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em webconferências, salas de bate-papo, etc.), quanto para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos *web* e *e-mails*). Em suma, pode-se dizer que a educação a distância é uma modalidade educacional que faz uso intensivo de tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e tem

grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação de cursos de graduação presenciais, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimento, como é o caso das instituições de ensino superior público do Brasil (especialmente as universidades federais).

Do ponto de vista da terminologia da Educação a Distância e da sua definição, há concordância com a definição de Moore e Kearsley (2008), que tratam a área em suas multidimensões.

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

Geralmente, a EaD é tomada como um sistema, estruturado em subsistemas: sistema de aprendizagem, sistema de tutoria ou docente, sistema de materiais didáticos e conteúdos, sistemas de gestão etc. De acordo com Sá (2008, p.65), cada (sub)sistema de EaD apresenta qualidades e propriedades próprias, que só aparecem quando o sistema se constitui num processo dinâmico de interação e interdependência entre as partes. Para a autora, essas qualidades e propriedades, que emergem do todo, do sistema, retroagem sobre as partes.

Essa visão sistêmica da EaD é, segundo Souza (2012), preponderante na literatura sobre o tema. O autor toma os estudos de Moore e Kearsley (2008) para indicar que o modelo sistêmico é composto por conteúdo, desenho instrucional, comunicação, interação, ambiente de aprendizagem e gestão. Além disso,

Cada um desses elementos se divide em subsistemas que interagem entre si, sempre conservando certo grau de independência, de modo que devem ser compreendidas as inter-relações entre tais subsistemas, que compõem e integram, em última análise, um sistema de educação a distância. (SOUZA, 2012, p.102).

Assim, Moore e Kearsley (2008, p.353), definem um sistema de EaD como um conjunto formado por “todos os processos componentes que resultam na educação a distância, incluindo aprendizado, ensino, comunicação,

criação e gerenciamento”. Os autores ressaltam a pertinência em adotar uma visão sistêmica e macroscópica para a compreensão da EaD como um campo de estudo, salientando a interdependência entre os componentes e a complexidade que caracterizam tais sistemas.

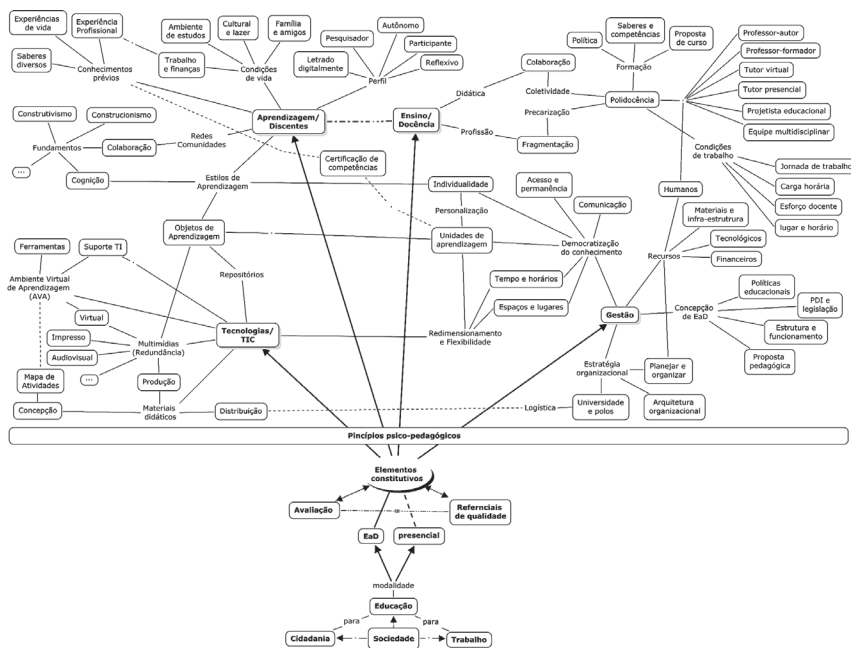
No mesmo sentido, Sá (2008, p.27) entende a Educação a Distância como “fruto de uma trama, de uma teia de inter-relações e interdependências, as quais demandam um entendimento das relações entre as partes e delas em relação ao todo”. Guardando boa dose de complexidade e relações dialéticas entre as partes, observa-se que cada sistema de EaD é composto por subsistemas que interagem e se tornam, dinamicamente, partes de um sistema maior, não sendo possível conhecer os subsistemas sem o todo, nem conhecer o sistema sem suas partes. (YAMAGUSHI; MILL, 2015). Portanto, a análise da EaD pressupõe entendimento de cada um dos subsistemas (em si e entre si) que compõe o modelo de EaD em questão; isto é, pressupõe entender a modalidade como um todo e a gestão da EaD, em particular, numa perspectiva macroscópica.

Como já dito em outro texto (MILL, 2012), aqueles que estão dispostos a pensar e fazer EaD devem conhecer bem a modalidade numa perspectiva ampla e macroscópica, pois a modalidade fica muito mais clara e as dificuldades se dissipam mais facilmente quando se pensa o todo e age-se na parte... *pensar macro e agir micro*. Isto é ainda mais essencial para aqueles que pretendem se especializar na gestão da EaD. Quem conhece a EaD em suas particularidades percebe que se trata de uma modalidade complexa e de difícil implementação, embora seja plenamente possível a composição de ótimos programas de formação, com qualidade inquestionável. Além disso, quem conhece bem os fundamentos e diretrizes da EaD convence-se de que ela é uma rica possibilidade de formação, especialmente para uma grande fatia da população desfavorecida de oportunidades de formação pela modalidade de educação presencial.

Como forma didática de compreender a modalidade de EaD numa perspectiva ampla, apresenta-se abaixo um mapa conceitual dos principais elementos de um sistema de EaD. (MILL, 2012). Considera-se importante que gestores e educadores tenham uma visão integral do fenômeno de ensino-aprendizagem e dos fatores aí relacionados, especialmente quando esta educação se dá pela modalidade de EaD. O Mapa Simplificado (Figura 1) é apenas um primeiro exercício feito pelo autor para organizar os conceitos tangentes à EaD e, certamente, outros tantos elementos apareceriam em um mapa conceitual mais bem elaborado e mais fiel à dinâmica da modalidade.

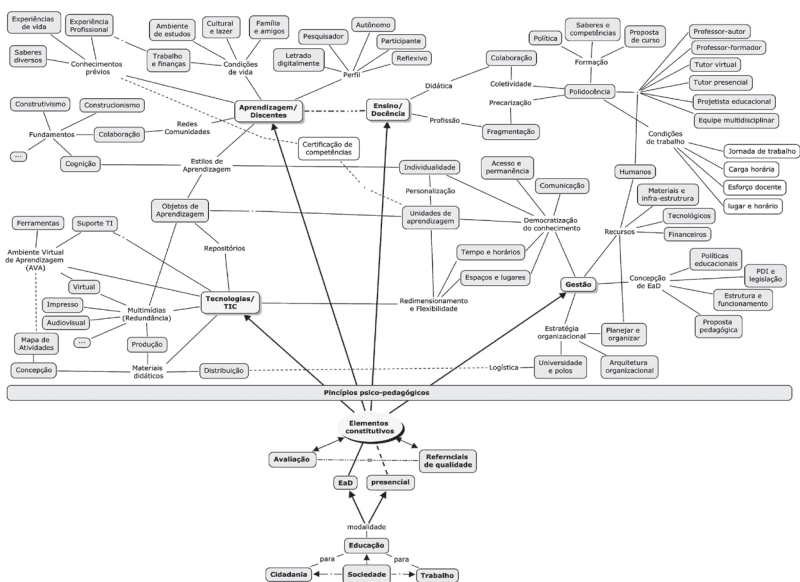
Do mesmo modo, é certo que a dinâmica da relação entre os conceitos (mesmo nesse mapa simplificado) é muito mais complexa e comportaria outros vínculos entre si, para além desses que a Figura 1 representa. Entretanto, esta representação imagética, essencialmente de cunho didático, pode servir como organização prévia para se refletir sobre a dinâmica da modalidade de EaD, evidenciando detalhes da estruturação e funcionamento de propostas de formação pela EaD. Para facilitar a visualização, o quadrante dos elementos da gestão da EaD foi ampliado na Figura 2.

Figura 1 - Mapa (simplificado) de conceitos envolvidos na dinâmica de educação a distância (EaD)



Fonte: MILL, 2012.

Figura 2 - Detalhe da parte “Gestão da EaD” do mapa (simplificado) de conceitos envolvidos na dinâmica de EaD (detalhe da Figura 1)



Fonte: MILL, 2012.

Percebe-se que as Figuras 1 e 2 revelam uma estrutura conceitual com relações bastante complexas e, no cotidiano do trabalho com EaD, estudantes, educadores e gestores devem ter clareza da dinâmica latente nos processos de ensino-aprendizagem. A complexidade dos conceitos começa pela própria definição do que seja a sigla EaD, que, intencionalmente, foi deixada na árvore de conceitos (Figura 1) como sigla e não por extenso – haja vista a profusão terminológica que rodeia o conceito de Educação a Distância, como discutido anteriormente neste texto.

Enfim, considera-se essencial que gestores (e demais educadores) em EaD tenham clareza desses diversos aspectos da modalidade, pois isso facilitará a implementação de melhores processos nas atividades dos cursos a distância e também para aperfeiçoar as atividades em desenvolvimento, buscando corrigir falhas e redirecionar esforços em função dos objetivos do grupo de educadores/gestores.

Com esta visão de “pensar a EaD” numa perspectiva macroscópica e “agir no cotidiano” numa perspectiva microscópica, o gestor pode (re)compôr o sistema de EaD sob sua responsabilidade, identificando seus principais fundamentos e diretrizes, suas bases psicopedagógicas, sua função social, formas de organização e tecnologias adotadas em sistemas de EaD. Tudo isso, são aspectos que afetam a qualidade no processo de ensino-aprendizagem da EaD.

Autores como Moore e Kearsley (2008); Aires e Lopes (2009); Niskier (1999); Sá (2008); Mill et al. (2010); Mill (2012), entre outros, indicam possíveis divisões do sistema de EaD em subsistemas ou componentes e isso é essencial ao gestor da modalidade. Basicamente, os subsistemas envolvem: ensino/docência, aprendizagem/educandos, comunicação/inter-relações, desenho pedagógico/estrutura logística, gerenciamento/gestão/administrativo, atendimento/serviços, mediação/tecnologias de suporte, conteúdos/materiais didáticos, financeiro, infraestrutura, processo de avaliação, etc. Desses possíveis subsistemas, diversas particularidades são derivadas e o gestor deve buscar conhecer cada uma delas para planejar, implementar, coordenar e controlar os processos e recursos do seu sistema de EaD.

Além de conhecer o sistema e seus subsistemas, é importante ao gestor definir a configuração institucional que será dada como suporte ao ensino-aprendizagem a distância. As particularidades das instâncias que oferecem EaD é um aspecto que poucos profissionais dessa modalidade se preocupam em conhecer. Pela sua extrema importância para os gestores, não deveria ser relevado o conhecimento do perfil das instituições mantenedoras de cursos pela modalidade de EaD no Brasil; ou seja, é importante que o gestor proceda à caracterização das instâncias que oferecem cursos pela EaD: Como se caracterizam as instituições que trabalham com a modalidade de educação a distância? Trata-se de instituições autônomas ou de apenas alguma unidade de educação a distância mantida pela instituição? Onde se localizam no interior da instituição mantenedora? Possuem finalidade econômica e, portanto, visam lucro? Qual seu público-alvo e sua abrangência de atuação? De que estruturas física e tecnológica dispõem? Que recursos humanos o gestor pode lançar mão? Quantos e quais profissionais estão envolvidos em cada instituição? Qual a formação desses trabalhadores?

Esses são alguns dos questionamentos que nos ajudam a compreender os sistemas de EaD, o que precede a análise do processo de gestão nesta

modalidade. A caracterização das instituições unidades/instituições de educação a distância é essencial para o desenvolvimento de uma boa gestão.

Costa (2001, p.41) aponta três modelos institucionais de educação a distância: autônomo, misto e em rede. Com base em Rumble (1976), Costa (2001) argumenta que o modelo autônomo seria o melhor. Entretanto, quase todas as experiências de EaD brasileiras enquadram-se no modelo misto, especialmente aquelas desenvolvidas em instituições públicas de ensino superior. A autora caracteriza uma unidade de EaD mista pelo interesse de determinada universidade tradicional/presencial ampliar seu mercado ou sua abrangência de atendimento com a oferta também de educação a distância. No Brasil, a maioria de sistemas de EaD desenvolvem-se no seio de universidades já consolidadas pela educação presencial. (COSTA, 2001; MILL, 2002).

Sendo assim, o gestor deve se perguntar que análises podem ser feitas acerca das experiências de educação a distância em que vai atuar; começando por qual configuração de EaD será implementada na sua instituição e quais recursos terá à disposição para tal finalidade. Sabe-se que a estrutura administrativa, tecnológica, financeira e humana/intelectual exigida para constituição de uma instituição que ofereça exclusivamente cursos pela modalidade de EaD é extremamente complexa, de alto custo e de difícil aquisição e manutenção. Apesar das implicações pedagógicas pertinentes ao fato, aproveitar a estrutura de funcionamento de uma instituição de ensino já constituída torna-se uma saída estratégica, inteligente e economicamente viável, pois essa iniciativa reduz muito os esforços, a infraestrutura e os custos de instalação dos programas de EaD.

Assim, embora Rumble (1976) considere o modelo autônomo/independente melhor do que os modelos misto e em rede, o mencionado aproveitamento da estrutura de funcionamento da instituição-mãe, a criação de um sistema de EaD vinculado a outra instituição já consolidada conta, também, com a representação social que a sociedade tem dessa instituição de ensino presencial. Isto é, o sistema de educação a distância pode se beneficiar da reputação e do prestígio (renome, *know-how* e *marketing*) do qual já goza a instituição mantenedora. No seu imaginário social, acredita-se que um estudante prefira desenvolver os seus estudos a distância vinculados a uma instituição já renomada na educação presencial. Acredita-se que, para além de uma análise de qualidade dos cursos, a experiência histórica da instituição exerce grande influência sobre a aceitabilidade pelos cursos a distância. Os gestores de EaD têm

considerado esse fato e sabem que, instalando-se como uma espécie de filial da mantenedora, poderão usufruir do capital material, financeiro, social, cultural e, principalmente, do capital intelectual de que a instituição-matriz (presencial) dispõe.

Ademais, além desses elementos, merece destaque o fato de a maioria das experiências de EaD públicas brasileiras estar vinculada ao Sistema UAB, que se constitui como uma iniciativa que induz os modelos mistos e em rede, articuladamente. Ou seja, apesar dos argumentos em favor do modelo autônomo, no Brasil experimenta-se mais as configurações que buscam a incorporação da EaD no seio de instituições presenciais e, também, configurações que se estabelecem numa rede entre governos (federal, estaduais e municipais), instituições mantenedoras por todo o país e os polos de apoio presencial, geograficamente distribuídos pelo território nacional.

Sendo o gestor de EaD responsável pelo planejamento, organização, direção e controle dos processos de formação pela modalidade, é importante que ele saiba das implicações decorrentes da subordinação da EaD à modalidade presencial, especialmente da sua subordinação a uma gestão central (que geralmente vê a EaD como subcategoria de educação). Além desta, há muitas outras questões daí decorrentes que merecem atenção dos gestores, com destaque para as condições de disponibilidade dos recursos do processo administrativo: instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações, tecnologias, pessoas, etc.

Essa discussão remete à definição e caracterização de EaD, já apresentada anteriormente. Conforme Michael e Moore (2008), o entendimento da Educação a Distância passa por quatro aspectos elementares, quais sejam:

- o estudo da EaD é um estudo de “aprendizado e ensino” — e, como destacado anteriormente, nisso reside o equívoco de tratar EaD apenas como ensino a distância ou como *e-learning* (aprendizagem a distância);
- o estudo da EaD é um estudo de “aprendizado que é planejado e não acidental”;
- o estudo da EaD é um estudo de “aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino”; e
- o estudo da EaD é um estudo de “comunicação por meio de diversas tecnologias”.

Nesse sentido, o entendimento desses aspectos acima pontuados é fundamental na instalação e compreensão de programas de educação a distância. Por exemplo, considera-se que esse entendimento claro e amplo da modalidade constitui a pedra basilar para desmanchar os adjetivos “distância” e “presencial” no campo educacional. Ou seja, bons gestores de EaD devem considerar essencial tomar a “educação” como “educação”, sem adjetivos; pois o que importa, de fato, é que a aprendizagem se dê de modo efetivo e adequado e, portanto, deveria independer dos esforços de mediação entre estudante e conhecimento, sejam eles esforços humanos (docentes, em especial), sejam tecnológicos (materiais didáticos ou outros suportes). Desta forma, é importante evitar o movimento de contraposição entre presencial e a distância; ressaltando a complementaridade das possibilidades e riquezas de ambas as modalidades. Independentemente do modelo adotado, a Educação a Distância é essencialmente Educação, como a Educação Presencial o é!

4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES: aspectos fundamentais para boa gestão da educação a distância

Para finalizar, reforça-se que a qualidade que a instituição deseja deve ser perseguida constantemente. Para isso, o gestor deve orientar e coordenar toda a equipe a fim de observar certos aspectos. Como sugestão para auxiliar futuros especialistas interessados na estruturação de cursos pela EaD, são indicados que o planejamento, organização, coordenação e supervisão de um sistema de EaD deve considerar, no mínimo, quatro aspectos: a noção que o grupo tem da modalidade (**concepção de EaD**), sua finalidade última (**democratizar** o conhecimento e **flexibilizar** as formas de socializá-lo), a disponibilidade de **recursos** para desenvolver um bom trabalho, e também a estrutura organizacional da EaD na instituição (**gestão organizacional**). Esses quatro aspectos podem ser assim detalhados:

- a) **Concepção de Educação a Distância:** a gestão é influenciada pela (e também a influencia) concepção de EaD nas seguintes perspectivas, entre outras:
- pela estrutura e funcionamento das atividades de EaD da instituição;
 - pelos fundamentos de gestão adotados;
 - pela proposta pedagógica que conduz os cursos oferecidos; e

- pelas políticas educacionais, sejam aquelas mais amplas (governamentais) ou mesmo internas (institucionais).
- b) **Democratização e flexibilidade (princípios da EaD):** a finalidade ou missão da proposta educacional também afeta a gestão educacional. Entre os princípios básicos da EaD estão a democratização do conhecimento e a flexibilização das formas de acesso ao conhecimento. Assim, é importante que o gestor esteja atento à organização espaçotemporal afeitas aos cursos oferecidos, à estrutura organizacional da matriz pedagógica (ou outra forma de organização curricular), aos processos de comunicação entre os sujeitos envolvidos na EaD e, também, na proposição e efetivação de uma formação que respeite as particularidades de cada educando. Geralmente, esses aspectos são ignorados ou subestimados pelos educadores e gestores, mas representam um ponto-chave do sucesso da formação; além de trazer implicações profundas para todo o resto das iniciativas/decisões dos gestores.
- c) **Gestão organizacional da Educação a Distância:** do mesmo modo, a gestão organizacional, numa perspectiva mais geral, influencia os processos de gestão da EaD. Aspectos como a cultura organizacional e a mentalidade das pessoas da instituição sobre a Educação a Distância, assim como a incorporação (ou não) dos processos e atividades rotineiros da instituição, afetam diretamente o processo de institucionalização da modalidade na instituição. Nossas pesquisas têm demonstrado que, apesar da sua importância e grande esforço dos gestores envolvidos, praticamente nenhuma das instituições públicas brasileiras de ensino superior (IES) tem a EaD integralmente institucionalizada na IES. Há níveis distintos de institucionalização da EaD e há incorporação de certos aspectos nas rotinas da instituição, evidenciando que a institucionalização é um processo em graus ou níveis progressivos — o que pressupõe diferentes formas e níveis distintos de incorporação da EaD na vida acadêmica cotidiana da instituição. Do ponto de vista da gestão organizacional, a institucionalização é essencial para superação dos desafios frequentemente postos aos gestores e demais educadores e isso requer o desenvolvimento de estratégias de gestão educacional.

- d) **Recursos disponíveis para fazer Educação a Distância:** o quarto aspecto acima é igualmente importante aos gestores de EaD, pois as condições de trabalho dos educadores e técnicos, bem como as condições de estudos dos educandos, estão diretamente relacionadas aos recursos disponíveis para fazer EaD. A infraestrutura e os recursos materiais, tecnológicos, financeiros e humanos são centrais na definição de uma proposta de EaD e na melhor qualidade da formação possibilitada pelas escolhas feitas pelos gestores e educadores.

Enfim, esses elementos dispostos neste texto podem ser compreendidos como categorias de análise para entendimento da modalidade de EaD, que devem estar no alvo de entendimento dos gestores de sistemas de EaD. Uma experiência de EaD de sucesso parte desses elementos.

Tendo em mente um processo educacional de maior qualidade na EaD, há certamente diversos outros aspectos que podem ser levantados para análise do ponto de vista do gestor. Entretanto, não era o escopo deste texto fazer uma discussão exaustiva das dificuldades do gestor na busca por melhor qualidade. A proposta era apenas destacar um pequeno leque de elementos que estão na base dos desafios do trabalho dos gestores.

REFERÊNCIAS

- AIRES, C.J.; LOPES, R.G. Gestão na educação a distância. In: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.; RODRIGUES, M.A. (Orgs.). **Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede** (CTAR). Brasília: Editora UnB, 2009. p.233-260.
- BEHR, A. **Território virtual: a gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo-espaço e da sociomaterialidade**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo brasileiro de educação a distância**. Brasília: INEP/MEC, 2007a. Disponível em: www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em: 15 fev.2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC-SEED, 2007b.
- COSTA, M.G.P. Ecologia da escola: capacitação de professores por meio da educação a distância. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n.5, p.37-52, 2001.
- FARIA, J. G. **Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás**.

2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED**, v.17, n.2, p.97-126, 2014.

MILL, D.; BRITO, N.D.; SILVA, A.R.; ALMEIDA, L.F. Gestão da educação a distância: noções sobre planejamento, organização, direção e controle de educação a distância. **Revista Vertentes**, n.35, 2010.

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2008.

NISKIER, A. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora UnB, 2003.

SA, R.A. Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 31, p. 307, 2008.

SHELTON, K.; SALTSMAN, G. **An administrator's guide to online education**. Greenwich: USDLA; IAP, 2005.

SIMONSON, M.; SMALDINO, S.; ALBRIGHT, M.; ZVACEK, S. **Teaching and learning at a distance**: foundations of distance education. 4.ed. Boston: Pearson, 2009.

SOUZA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de Educação a Distância**: estudo de caso na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal. 2012. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

YAMAGUCHI, R.Y.; MILL, D. **Caracterização de sistemas de Educação a Distância**: um estudo sobre modelos pedagógicos no Brasil e no mundo. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP: panorama e expectativas

Inajara de Salles Viana Neves
Helton Cristian de Paula

1 HISTÓRICO INSTITUCIONAL: sobre a UFOP

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) surgiu da fusão de duas escolas tradicionais em Minas Gerais, a Escola de Farmácia e a Escola de Minas. A Escola de Farmácia foi criada em 1839 no município de Ouro Preto - MG. Construída na antiga sede da Assembleia Provincial, local onde foi jurada a 1ª Constituição Republicana de Minas Gerais, a Escola foi a primeira faculdade do estado e é a mais antiga na área farmacêutica da América Latina. No ano de 1876, também em Ouro Preto – MG (capital da província das Minas Gerais desde o ano de 1823), o cientista Henri Gorceix fundou a Escola de Minas, primeira instituição brasileira dedicada ao ensino de mineração, metalurgia e geologia, sediada no antigo Palácio dos Governadores, no centro de Ouro Preto.

A Universidade Federal de Ouro Preto foi criada no dia 21 de agosto de 1969, com a junção das centenárias e tradicionais Escola de Farmácia e Escola de Minas. Ao longo dos anos, cresceu e ampliou seu espaço físico, ganhando novos cursos, professores e colaboradores.

Em 1978, surgiu o curso de Nutrição, porém a Escola de Nutrição foi fundada somente em 1994. Já em 1979, na cidade de Mariana (MG), surge o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Localizado no prédio onde funcionava o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, hoje o campus abriga os cursos de História, Letras e Pedagogia.

Com o interesse da comunidade na área das artes, foi criado o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC), em 1981, em Ouro Preto, onde são oferecidas as graduações em Artes Cênicas, Música e Filosofia.

No ano seguinte, em 1982, no campus Morro do Cruzeiro, foi criado o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB), responsável, inicialmente, pelas disciplinas de graduação dos ciclos básicos dos cursos da Escola de Minas, Farmácia e Nutrição. Na atualidade, abrange os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Matemática, Ciência da Computação, Estatística, Física, Química e Química Industrial. Atende também às disciplinas básicas de cursos da área da saúde, como Medicina e Educação Física.

Na década 1990, surgiram outros dois importantes cursos para a UFOP. O primeiro é o de Direito, em 1993, que ganhou recomendação da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio da outorga do Selo da OAB. Em 1999, foi criado o curso de Turismo que, além de reforçar o papel da Universidade na região, promove uma visão voltada para o desenvolvimento integrado e sustentável do mercado turístico.

No ano de 2000, por meio do antigo Núcleo de Educação Aberta e a Distância, hoje Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), a Universidade implantou cursos de pós-graduação e graduação na modalidade a distância, abrangendo 90 cidades em Minas Gerais; quatro no estado de São Paulo e oito, na Bahia. Atualmente, os cursos de graduação ofertados são Administração Pública, Geografia, Pedagogia e Matemática.

Em 2002, a Universidade, no processo de ampliação, inaugura o campus avançado de João Monlevade, oferecendo os cursos de Sistema de Informação e Engenharia de Produção. Em 2009, com a criação dos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação, foi elevado a Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA).

Aderindo ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a UFOP criou mais uma unidade na cidade de Mariana, onde foram abrigados quatro cursos: Administração, Ciências Econômicas, Economia e Jornalismo, que funcionam, desde 2008, no Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA).

O Reuni possibilitou também a implantação do curso de Educação Física, em 2008, no Centro Desportivo da Universidade (CEDUFOP), no campus Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto. Desde 1970, o centro desenvolvia atividades de extensão em parceria com vários cursos de graduação.

No início de 2013, foi criada a Escola de Medicina, no campus Morro do Cruzeiro, responsável por sediar o curso de Medicina. O curso, que surgiu em 2007 e funcionava junto com o Departamento de Farmácia, agora tem prédio próprio. Outra conquista foi a implantação da graduação em Museologia, primeira de Minas Gerais. Suas atividades são realizadas também no Morro do Cruzeiro.

Hoje, a UFOP oferece 42 cursos de graduação, sendo 38 presenciais e 4 a distância. Quanto à pós-graduação, são ofertados 22 cursos de mestrado, 9 opções de doutorado e 3 especializações a distância. No total, são mais de

15 mil alunos, cerca de 800 técnicos-administrativos e aproximadamente 800 professores, entre efetivos e substitutos.

A UFOP busca trazer o século XXI a uma cidade com mais de 300 anos. A proposta de preservação se reafirma pelos projetos, como a Oficina de Cantaria, que recupera importantes monumentos históricos; e o Fórum das Artes, que promove a reflexão sobre artes e patrimônio. O Museu de Ciência e Técnica, o Museu de Pharmácia e o Observatório Astronômico são importantes centros de conservação da memória e da cultura que guardam um legado de conhecimento para a sociedade.

2 A EXPERIÊNCIA DA UFOP EM EAD

De acordo com o exposto, nos últimos anos, a UFOP vem atuando em diversos projetos de Educação a Distância, que incluem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais ações têm sido viabilizadas pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), que iniciou suas atividades no ano 1998, constituído inicialmente como um núcleo (NEAD) e posteriormente tornando-se uma unidade acadêmica, formato que mantém até os dias atuais. Tudo começou por meio de um Convênio com o município Itabirito para formar professores da rede municipal de ensino na Modalidade Presencial.

A partir do sucesso desta oferta de curso e da demanda de várias outras cidades, a UFOP, impossibilitada de atender à demanda, buscou firmar parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que neste momento iniciava experiência de oferta de cursos na modalidade a distância.

No ano de 2000, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFOP aprova a criação do Núcleo de EAD – NEAD, com a instalação de três polos em municípios vizinhos; nos dois anos seguintes, 2001 e 2002, foram instalados mais dez polos. Estes polos atendiam um total de 88 municípios e 3.750 alunos em diversas regiões do estado. A partir da rápida expansão do ensino a distância o Conselho Universitário (CUNI) da UFOP aprova, em dezembro de 2003, a criação de uma unidade acadêmica dedicada ao ensino a distância, o CEAD. O CEAD seguiu sua expansão com as parcerias com municípios nas mais diversas regiões do estado de Minas Gerais até o ano de 2006. A partir do ano de 2007, o CEAD/UFOP adere ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e reduz a oferta de cursos por meio de convênios, passando a maioria de suas ofertas para este sistema.

Em 2013, o CEAD passou a ofertar quatro cursos de graduação: Administração Pública, Geografia, Matemática e Pedagogia, além de oferecer vários cursos de pós-graduação *lato sensu* que atenderam simultaneamente a uma média de 6.000 alunos, sendo quase 4.000 de graduação. Somente o curso de Administração Pública tinha, à época, mais de 10% do total de alunos de graduação da Universidade. Nesse período, a equipe do CEAD era composta por 33 professores em dedicação exclusiva à EAD, 10 técnicos administrativos, 20 funcionários terceirizados, mais de 400 bolsistas entre tutores e professores, e atendia 43 polos de apoio presencial, distribuídos em todo o estado de Minas Gerais, regiões de São Paulo e Bahia.

Alguns polos possuem sede própria e outros funcionam em espaços disponibilizados pelos seus mantenedores (prefeituras municipais e governos estaduais). Os polos são espaços para a execução de atividades da Educação a Distância: normalmente têm, em sua estrutura: biblioteca; laboratório de informática; laboratórios técnicos especializados; salas de aula; salas de coordenação e de tutoria; sala de professores; além de secretaria acadêmica. Este é um desafio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, visto que os polos são mantidos por municípios e estados, não raro a estrutura disponibilizada pelos mantenedores não atende todas as necessidades para a oferta dos cursos.

3 O SISTEMA UAB E O CONTEXTO ATUAL DA EAD NO BRASIL

Importante, antes de descrever o contexto atual da EaD no Brasil, tecer alguns comentários sobre a forma como esta modalidade se desenvolveu no país, em especial na Universidade Pública. Conforme relatado na seção anterior, a experiência da UFOP na EaD remonta ao final da década de 90, sendo, no ano 2000, criado um núcleo para se ocupar de desenvolver esta modalidade, e três anos depois, em 2003, foi criada uma unidade acadêmica para este fim.

Ocorre que, na década de 90 e mesmo durante os primeiros anos depois de 2000, várias foram as experiências de ensino a distância em Universidades Públicas, como é o caso da UFOP e da UFMT. No entanto, em 2006, no dia 08 de junho, foi editado o Decreto 5.800 (BRASIL, 2006), que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para UFOP, este dispositivo normativo, bem como outros que proibiram a oferta de cursos de graduação por meio de convênio fizeram com que os mecanismos para financiar os cursos ofertados nesta modalidade fossem reduzidos a somente uma opção: a UAB.

Do ponto de vista de desenvolvimento do Ensino a Distância nas Universidades Públicas, este modelo (Sistema UAB) representou uma padronização da EaD, e, na verdade, uma confusão entre EaD e UAB, sendo muitas vezes o modelo UAB reconhecido como a única forma de se implementar cursos EaD, o que não é verdade.

O sistema UAB foi criado se apoiando em três pilares: instituições para fomentar a oferta de cursos, polos de apoio presencial, e instituição para realizar a oferta de cursos. O fomento de cursos ficou, no momento de criação do sistema, a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, no ano de 2012, foi feita a transição para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES). Desde então, a CAPES é a responsável por fazer a gestão do pagamento de bolsistas e o repasse de custeio para fomentar a oferta de cursos EAD, o que é feito por edital público.

As instituições que ofertam cursos no sistema UAB são de três tipos: instituições de ensino superior estaduais, instituições de ensino superior federais, e institutos federais de educação tecnológica. Essas instituições têm o papel dentro de sistema de utilizar sua equipe de professores, bem como suas instalações para promoverem a oferta de cursos.

E o terceiro componente do sistema são os polos de apoio presencial. Esses polos foram instituídos, em um primeiro momento, em alguns municípios que submeteram projetos para se integrar ao sistema. Em um segundo momento, o órgão responsável pelo fomento ficava responsável por fazer a seleção dos municípios candidatos a polos; e, finalmente, parte deste processo passou para a responsabilidade das instituições responsáveis pela oferta dos cursos, que devem anuir a entrada do município no sistema, sujeita esta anuência a avaliação da instituição de fomento.

Este é um panorama geral do sistema UAB, com a descrição sucinta de sua organização e alguns aspectos relevantes ao longo de seu histórico. Este modelo teve seu início com a edição do Decreto 5.800 de 2006, e está vigente até hoje, prestes a completar uma década de existência. Contudo, vive-se atualmente um momento de grande instabilidade política que, inevitavelmente, impacta no sistema econômico, social e, por consequência, no âmbito educacional. De acordo com Saviani (2014), ainda que a palavra sistema seja de uso frequente em diferentes contextos e, em um primeiro momento, pareça que se trata de algo previamente definido, é necessário ter clareza que não existe sistema como algo dado e natural, mas sim que se trata de um produto da ação humana, e a todo o

processo educativo somente se consolida por meio de ações de pessoas. Portanto, mais do que nunca, é necessário ter em mente que o sistema de ensino no Brasil, como em todas as épocas e em todos os lugares, é influenciado pelo cenário político e econômico atual, resultando em sentimentos de incertezas com a redução dos fomentos específicos para a educação básica e o ensino superior.

A EaD é regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) 9394/1996, no artigo 80, como temática de especial interesse neste texto. Desde meados da primeira década do século XXI, tem sido estruturada e viabilizada por meio de programas de financiamentos via UAB e com marcos regulatórios, que estão ainda em tramitação, que dependem de articulações e interesses políticos e nem sempre atendem à função primeira da educação, sendo, muitas das vezes, utilizada como estratégia para formação aligeirada e em larga escala.

Quando se leva em consideração que a EaD está inserida no sistema educacional brasileiro, e a palavra sistema deriva do grego e tem como significado reunir, ordenar, coligar, conforme afirma Saviani (2014), depreende-se que a sistematização da EaD é uma necessidade urgente no Brasil, pois somente após o desafio maior, que é a regulação e o ordenamento jurídico, será possível que essa modalidade seja vislumbrada e tenha legitimidade nos processos de formativos dos diferentes segmentos e áreas de formação.

Para tanto, pode-se fazer alusão a Carmo (1997), que relata, em termos gerais, todos os dados levam a crer que a educação a distância continuará a expandir-se em ritmo cada vez mais acelerado, como um modelo complementar, em certos casos, alternativo aos sistemas presenciais. Esta tendência decorre da conjugação do acréscimo das necessidades mundiais de educação e formação nas suas vertentes de preparação inicial e de formação contínua, com a criação e expansão de recursos nos domínios da comunicação educacional (AVSI) e das telecomunicações. Neste sentido, a educação a distância assume-se cada vez mais, não só como uma educação para todos, mas também para uma educação para o amanhã. (1997, p. 295).

Para que seja possível pensar em uma educação para o amanhã, é imprescindível que a EaD passe a fazer parte de uma política de Estado e ultrapasse os meros programas de governos. Tal necessidade é percebida quando os alunos da EaD não fazem parte da matriz orçamentária das Instituições de Ensino Superior Públicas, e, deste modo, para que seja

possível viabilizar a formação por meio dessa modalidade, é necessário que haja programas de governos com investimentos financeiros e operacionalização dos cursos ofertados.

De acordo com Neves (2011), o processo de ensino-aprendizagem na modalidade presencial não se constitui da mesma maneira como que é desenvolvido na EaD. O processo de trabalho realizado na EaD é bastante fragmentado, e as atividades desempenhadas são atribuídas a trabalhadores distintos ou a uma equipe. De acordo com Mill (2011): “as equipes de trabalho são baseadas numa concepção aditiva, onde cada integrante desenvolve uma tarefa diferente, ou integrada, na qual as atividades são desenvolvidas por todos, portanto, o trabalho docente a distância se organiza de forma grupal e cooperativa”. (MILL, 2011 *apud* NEVES, 2011, p. 134). A esse conjunto de trabalhadores fundamentais para realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD denomina-se polidocência.

Diante disso, pode-se afirmar que, na EaD, há “um trabalhador coletivo” que exerce as atividades do trabalhador docente na educação presencial. Portanto, passa-se da unidocência para a polidocência, pois, na EaD, é necessário articular diferentes profissionais para que possam ser produzidos os conteúdos do curso para haver a organização didática do material, a conversão do material para a linguagem da mídia, seja ela impressa, seja audiovisual, virtual, etc., a coordenação e gerenciamento da turma de alunos, entre outras atividades. Nesse sentido, é importante ter claro que:

Sob o modo de organização polidocente, o saber que seria detido por um único educador no ensino presencial é segmentado e distribuído a vários profissionais. Assim, na EaD, equivalendo a figura do professor da educação presencial, surgem categorias profissionais redefinidas: como o docente-conteudista, o docente-tutor (virtual e presencial), o docente projetista educacional (ou *designer* instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras. Por isso, o compartilhamento dos fazeres e saberes do professor na polidocência virtual acirra a descaracterização do trabalho docente tradicional, isto é, a organização do trabalho pedagógico como polidocência traz implicações diversas ao magistério como categoria profissional. (MILL, 2011, p. 28).

Considerando a organização do trabalho como um dos elementos destacados para justificar o que se denomina peculiaridades da EaD, e diante do que se vislumbra no cenário político atual, e mesmo perante

os desafios inerentes ao processo educativo desenvolvido por meio dessa modalidade, ainda assim é possível afirmar que mais do que a distância a *educação* é o que interessa ser discutido neste texto, e, com isso, entende-se que é emergente que a EaD seja incluída e legitimada no contexto das políticas educacionais, com vistas a atender a uma grande demanda de formação em diferentes níveis, locais e segmentos.

Para que tal realidade se consolide, entende-se que a publicação da Resolução Nº. 1, de 11 de março de 2016, caracteriza-se como um encaminhamento que apresenta marcos legais para que as IES públicas federais e estaduais tenham amparo legal no que diz respeito as suas peculiaridades institucionais dessa modalidade educativa. Além disso, espera-se que ela possa se fortalecer e passe a ser legitimada. Acredita-se que haverá avanços regulatórios, quando se considera o que está exposto no referido documento com a explicitação de prazos para que os órgãos reguladores do Ministério da Educação (MEC) apresentem ordenamentos, instrumentos normativos e aspectos reguladores, conforme a seguir:

Art.30: Caberá ao INEP, em articulação com a secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) a Secretaria de Educação Superior (SESu) e Conaes, a Capes e o CNE, no prazo de 120 (cento e vinte dias) a partir da data de publicação desta resolução:

I- a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade Educação a Distância, na perspectiva institucional prevista nesta resolução;

II- a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e reconhecimento institucional, autorização e reconhecimento de cursos na modalidade a distância;

III- o estabelecimento de processo avaliativo dos (as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância. (BRASIL, 2016, p.9).

Mediante, o exposto e conforme mencionado no início deste texto, o CEAD da UFOP, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, em especial no que diz respeito aos cortes nos recursos financeiros para viabilização dos cursos já em andamento no ano de 2015/2016, tem como objetivo central consolidar a EaD e buscar caminhos para que essa modalidade educativa seja institucionalizada e que a cultura organizacional da UFOP adite, em seus documentos legais, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que está em construção com vigência para os anos

2016 a 2026, bem como apresente propostas de formação em serviço para docentes, técnicos administrativos e comunidade, possibilidades de atuação via o ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle), consolidando, desta forma, distintas possibilidades de ações formativas nas instâncias da graduação, pesquisa e extensão. Nesse sentido, reafirma-se “haverá cada vez mais tendência para se criarem combinatórias de ensino presencial e de ensino a distância nos mesmos espaços curriculares, extraindo dos dois tipos de ensino o que de melhor cada um deles poderá dar às populações”. (CARMO, 1997, p. 295).

4 ANÁLISE DA ÚLTIMA DECADA DE EAD NAS IES PÚBLICAS: lições aprendidas e desafios

É inquestionável que o sistema UAB, política de governo escolhida para implementar a EaD nas instituições públicas de ensino superior, promoveu vários avanços para a modalidade. Neste momento, é importante destacar alguns deles:

- levar cursos de instituições de excelência a locais remotos do país (interiorização do ensino);
- inclusão nas universidades públicas;
- estímulo ao desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (TICs);
- investimentos na educação por parte de municípios e estados para estruturação de polos de apoio presencial;
- democratização de oportunidades nos municípios sede dos polos de apoio presencial e em seu entorno.

Por outro lado, houve também alguns desafios que se apresentaram ao longo do tempo, tais como:

- a limitação do fomento em relação aos cursos ofertados na modalidade, sendo oferecidos cursos de formação de professores e do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), a despeito da demanda por cursos em outras áreas do conhecimento;
- as dificuldades encontradas na relação aos polos de apoio presencial, em sua maioria, mantidos pela administração municipal, que, não raro, perde seu interesse pela oferta dos cursos antes de seu fim, o que provoca a desestruturação do espaço de apoio naquele município e seu entorno, prejudicando os alunos em curso e a avaliação dos cursos ofertados;

- os mecanismos de fomento para oferta dos cursos, que, no caso das IES federais, ocorre por descentralização orçamentária; e, no caso de IES estaduais, por meio de convênios, nos quais há a previsão de repasse de recursos, previsão que pode se concretizar ou não, não havendo maiores garantias;
- a política de abertura de novas vagas, que, além de induzir somente algumas áreas do conhecimento, desconsiderando a demanda regional ou vocação e capacidade de formação das IES participantes, ainda não ocorre de forma perene, o que dificulta a gestão da oferta dos cursos pela falta de continuidade e intermitência da abertura de turmas;
- a gestão dos recursos de fomento, que, ao ser realizada de forma centralizada pela instituição e fomento (atualmente a CAPES), desconsidera os múltiplos modelos e formatos implementados por cada IES para os seus cursos, desrespeita a autonomia universitária e ainda limita o financiamento a algumas das despesas necessárias para a oferta dos cursos, o que, de forma recorrente, leva a desvio de objeto na aplicação de recursos e dificuldades operacionais para implementação e execução dos cursos na modalidade;
- a massificação das ofertas de vagas, que, embora seja desejável do ponto de vista de inclusão nas IES públicas de interiorização do ensino, usualmente entra em choque com a qualidade dos cursos. Isso ocorre muito em consequência do item que segue;
- a qualidade e a política de remuneração da equipe que atua na EaD. O modelo UAB se estruturou com o apoio do Tutor (presencial e a distância), e as relações de trabalho entre este ator e a IES são precárias, uma vez que ele é um bolsista. Além desta questão da relação de trabalho, ainda há a questão do valor da bolsa paga, que, por estar defasado, dificulta a retenção de profissionais qualificados. Esse contexto leva ainda a uma dicotomia do sistema, pois, por mais que seja desejável a interiorização do ensino, quanto menor o município maior a dificuldade de se encontrar tutores qualificados. Cumpre destacar o papel fundamental do tutor, em especial o tutor presencial, aquele que atua no polo de apoio presencial e é o grande interlocutor com o aluno;
- por fim, é importante destacar o avanço sistemático do sistema particular de ensino na oferta de cursos na modalidade a distância. Este fato é normal visto que no Brasil existe um sistema híbrido, composto por IES públicas e privadas. No entanto, ele se constitui em desafio adicional para o legislador, visto que a relação de trabalho que as IES particulares estabelecem com a equipe que atua na EAD é completamente distinta em relação aquela estabelecida pelas IES

públicas, gerando várias dificuldades do ponto de vista normativo para criar dispositivos legais que possam contemplar realidades heterogêneas e complexas.

Diante deste panorama, a grande pergunta é: Qual será o futuro da EaD nas instituições públicas brasileiras? No contexto atual é impossível responder a esta pergunta, especialmente pela crise política e econômica que o Brasil atravessa. No entanto, por tudo que já passou, é possível indicar alguns caminhos.

O Sistema UAB teve como grande mérito massificar o ensino a distância, e como principal demérito inibir outros modelos de ensino a distância. A impressão é que a EaD é um caminho sem volta, e o principal argumento para esta percepção são as iniciativas que se multiplicam ao redor do mundo. Os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) demonstram que o futuro passará pela EaD, basta olhar a quantidade de pessoas que fazem uso desta ferramenta e constatar que as instituições de ensino de maior prestígio mundial aderiram a estas ferramentas. Ao analisar a realidade do Brasil, quando se depara com um país de dimensões continentais, com a quantidade de problemas de infraestrutura (rodovias, aeroportos, ferrovias, etc) existentes, admite-se que uma alternativa para interiorizar o ensino pode ser a EaD.

A partir deste contexto, com a experiência de dez anos do sistema UAB, acredita-se que será necessária uma nova política pública para promover novo ciclo de consolidação e expansão da EaD no Brasil. Esta política pública deve passar pela autonomia didática das IES, que têm suas especificidades e as melhores informações para definir quais cursos têm mais condições de promover a oferta, inclusive se baseando nas características das regiões onde irão atuar. Essa autonomia passa não só pela escolha dos cursos a serem ofertados, mas também pela discricionariedade administrativa e financeira, podendo alocar os recursos disponíveis de forma a executar, da melhor forma possível, os projetos pedagógicos dos cursos.

Ainda segue como desafio a superação do preconceito em relação à EaD, que já sofreu duros golpes nos últimos anos, em especial pelos seguidos resultados positivos obtidos nos mecanismos de avaliação do MEC pelos cursos ofertados nesta modalidade, sendo que, em algumas instituições, os cursos nesta modalidade obtiveram notas melhores do que seus congêneres na modalidade presencial. Aliado à questão da avaliação, sempre haverá um desafio de conciliar a massificação do ensino com a qualidade, em especial decorrente da composição da equipe que atua

na formação do egresso na modalidade EaD. E, finalmente, para as IES públicas, um grande desafio permanecerá sendo o tutor, uma vez que, no momento, não se vislumbra a inclusão desta função como cargo efetivo nestas instituições. A dificuldade será conseguir bons profissionais com uma política de remuneração baseada em bolsas e cujo valor justo é polêmico.

Por fim, uma questão para reflexão será o papel dos polos de apoio presencial em uma nova política pública. A dúvida que fica é se a EaD vai caminhar para ser completamente a distância, sem a necessidade de polos de apoio presencial, ou se permanecerá este modelo. Neste caso, ficando em aberto como serão mantidas estas estruturas nos municípios.

Em meio a todas estas incertezas em relação ao que será o futuro da educação a distância no Brasil, tem-se um plano nacional de educação ambicioso, que prevê uma inclusão de alunos no ensino superior como nunca antes vista no país. Para aumentar as chances de se cumprir as metas deste plano, será necessário o esforço conjunto de instituições de ensino privadas e públicas, e uma das alternativas que podem, de fato, provocar significativos avanços rumo ao atingimento destas metas é justamente o ensino a distância. Para isso o país precisa definir uma política pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios encontrados são muitos, entretanto pode-se coligir que é emergente a construção de regulamentos específicos para a EaD, relativos a políticas de iniciação científica, extensão, permanência, êxito acadêmico, pois os aspectos normativos são de suma importância para que a EaD seja reconhecida como um processo educativo tão valoroso quanto à tradicional educação presencial. Além disso, são necessários investimentos em políticas educacionais que viabilizem a institucionalização da EaD nas Universidades Públicas do país. E, conjuntamente a isso, o investimento em recursos tecnológicos, a exemplo da ampliação da banda larga de internet no Brasil como um todo.

Foi possível notar que as contribuições da EaD são admiráveis no que diz respeito a efetivação do direito a educação. Portanto, é imperioso reconhecer que, mesmo diante dos distintos problemas afrontados, a EaD pode ser percebida como um processo educativo que tem relação direta com a redução das desigualdades, o acesso ao conhecimento a aprendentes que, de outra maneira, estariam isolados, além de ofertar uma formação em condições de qualidade e exigência científica e

pedagógica, tão boas e, em certas circunstâncias, melhores que as dos sistemas convencionais, haja vista os resultados do ENADE apresentando notas superiores aos de vários cursos presenciais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mar. 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/03/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=92>>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- BRASIL. Decreto n. 5.622 de 17 de dezembro de 2005. 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, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em: 20 nov. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- CARMO, H. D. A.. **Ensino Superior a Distância: Contexto Mundial**. Lisboa: UAb, 1997. v.1
- NEVES, I. S. V. **Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SAVIANI, D. **Sistema nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. S.P: Autores Associados, 2014.

RELATOS



PERCEPÇÃO DE UM COORDENADOR DE POLO DE APOIO PRESENCIAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA UAB

Márcio Miranda Santos

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD), segundo Romani e Rocha (2001, p.71), possui como característica “o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na qual o professor e o aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, necessitando de meios que possibilitem a comunicação entre ambos”. Assim, torna-se uma atividade educacional que necessita de mediação docente e de meios tecnológicos que organizem a didática e a troca de conhecimentos. A partir dessa premissa, em 2006 é instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública federal, sendo um sistema integrado por universidades públicas, municípios e estados que oferece cursos em diversos níveis, sobretudo de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação a distância e com o objetivo de democratização da educação brasileira. Seu público-alvo abrange, dentre outros, as pessoas que não tiveram oportunidade de cursar a educação superior num tempo mais adequado, especialmente aquelas que residem nas regiões mais remotas.

Nesse contexto, cabe citar o Art. 80 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96*, que expõe que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. (BRASIL, 1996). Trata-se de um elemento de caráter legal que tem impulsionado, juntamente com outras normas e resoluções, o avanço da EAD no país.

Partindo dessas premissas, este trabalho consiste em sinalizar alguns aspectos relacionados à situação de nove polos da UAB, evidenciando o papel do coordenador de polo de apoio presencial. Para tanto, foi realizada uma investigação com os respectivos coordenadores por meio de aplicação de um questionário.

É notório que este profissional exerce um papel de suma importância na Instituição de Educação Superior (IES), com vistas ao sucesso dos cursos ofertados em cada polo. Este fato demanda uma estreita articulação com o mantenedor municipal, a Universidade e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (Capes).

Conhecer, entender e manter uma relação de proximidade com todas as instâncias é fundamental para o êxito das atividades desenvolvidas no polo, principalmente para evitar a evasão, pois se sabe que a Educação a Distância depende da relação sincrônica e assíncrona de seus pares para melhor desempenho e qualidade no ensino. Uma boa gestão do polo de apoio presencial é capaz de contribuir para o desenvolvimento local e regional, pelo fato de atender às necessidades do município e de suas adjacências, por meio da identificação das demandas profissionais, e consequentemente, a oferta dos respectivos cursos.

Com isso, o número de instituições conveniadas pode aumentar gradativamente, uma vez que o polo pode sediar mais cursos de mais de uma IES, que, tratando-se de UAB, serão sempre públicas. A ampliação da oferta de cursos representa o aumento do número de colaboradores e alunos a serem atendidos. De modo que se torna necessária uma gestão democrática e atuante, atenta a tudo que acontece no polo.

Embora, na maioria das vezes, as ações sejam de cunho estritamente operacional, não se pode desprezar outras situações ocultas que emergem em seu cotidiano. As atribuições inerentes ao coordenador de polo devem abranger desde os aspectos pedagógicos, políticos e administrativos, até as questões humanas presentes nas relações cotidianas.

2 SISTEMA DE UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (SISUAB) E AMBIENTE DE TRABALHO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (ATUAB)

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) é a uma plataforma de suporte para o acompanhamento e gestão da Universidade Aberta do Brasil. Nesta plataforma cabe ao coordenador de polo monitorar a situação do polo no que se refere às instituições que ofertam cursos, disponibilidade de cursos por instituição, visualizar e encaminhar documentos enviados pela Capes, acompanhar as articulações de cursos das IES.

O Ambiente da Universidade Aberta do Brasil (Atuab), por sua vez, oferece um espaço para os coordenadores de polo participarem de fóruns de discussão, receberem comunicados da Capes, divulgarem atividades, além de planejarem os recursos financeiros do polo, de maneira assíncrona. Sendo assim, a figura do coordenador de polo não se restringe apenas a questões pedagógicas, administrativas e operacionais advindas das IES, mas demanda também uma gestão articulada entre coordenação de polo, coordenadores de curso, coordenadores UAB, município, IES, entre outros.

3 SISTEMA DE GESTÃO DO POLO

Para a oferta, a UAB conta com polos de apoio presencial, localizados em diversos municípios do país e são responsáveis, sobretudo, pela gestão técnico-administrativa, pelo apoio presencial, pela gestão da secretaria acadêmica e pela gestão de resultados fora da sede da instituição. Cada polo poderá ofertar cursos de uma ou mais Instituições de IES, que são responsáveis pela execução das atividades curriculares e pela expedição dos diplomas. Os polos devem ser mantidos pelas prefeituras e estados para oferecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica que atenda à formação dos estudantes. (BRASIL, 2006).

Na Educação a Distância, um polo de apoio presencial precisa de suporte técnico, administrativo e pedagógico que viabilize suas ações e desperte no docente o sentimento de pertencimento à IES.

A distância geográfica das universidades não pode inviabilizar este sentimento de participação do educando. Fazer parte do processo é imprescindível para a permanência do aluno e, na maioria das vezes, colabora para o processo de identidade do polo de apoio presencial. Conforme Garbin (2012), algumas atribuições são comuns aos polos, a saber:

- Oferecer encontros presenciais entre alunos, tutores e professores;
- Aplicação de provas e trabalhos das disciplinas, como seminários;
- Hospedar a biblioteca do curso e os arquivos acadêmicos dos alunos;
- Hospedar o suporte técnico necessário para oferecimento dos encontros on-line, como webconferências e videoconferências;
- Oferecer um laboratório de informática adequado para alunos e tutores. (GARBIN, 2012, p. 34).

Essas atividades precisam ser desenvolvidas no intuito de atender à quantidade de educandos, visando a sua assiduidade. É importante ressaltar que um polo de apoio presencial não atende exclusivamente a um curso e a uma universidade, desse modo é necessário que as normas que regem o estabelecimento sejam esclarecidas e de fácil acesso aos colaboradores, discentes e demais frequentadores. Uma gestão de excelência do polo demanda uma relação de confiabilidade, transparência e uma comunicação cordial entre polo de apoio presencial e IES.

“A profissão fundamental do processo do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica.” (MORAN, 1977). Pensando assim e de acordo a tecnologia e ferramentas que viabilizam a comunicação, torna-se inconcebível a ausência ou fragmentação da comunicação no âmbito da educação a distância. Para Pimentel:

Na educação a distancia, as “tecnologias de informação e comunicação” são adotadas com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso [...]. (PIMENTEL, 2006, p. 30).

No sistema de gestão do polo de educação a distância este elo de comunicação é fator de extrema importância para a operacionalização das ações inerentes ao polo.

3.1 Coordenador de Polo

O coordenador de polo de apoio presencial é a pessoa encarregada de todo o sistema de gestão do polo, em seus aspectos administrativo, acadêmico e pedagógico. É o responsável por manter a comunicação com a Capes, IES e mantenedor (geralmente o gestor do município). Segundo Garbin, são suas funções:

Acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância;
Acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo de apoio presencial;
Acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;
Articular junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos;
Articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo;
Elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo;
Elaborar e encaminhar à DED/CAPES relatório semestral das atividades realizadas no polo, ou quando solicitado;
Organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos naquelas instalações;

Participar das atividades de capacitação e atualização;
Receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC;
Relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;
Zelar pela infraestrutura do polo; tutores e alunos.
Programas. (GARBIN, 2012, p. 34).

Além disso, sugerem-se como funções do coordenador de Polo de apoio presencial:

- Acolher os acadêmicos e frequentadores do polo de apoio presencial;
- Monitorar o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) e o Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil (Atuab).
- Fomentar junto aos tutores e apoio pedagógico a participação dos acadêmicos em atividades acadêmicas, científicas e culturais.
- Fortalecer os estudos em grupo no polo de apoio presencial.

Considerando-se as funções e responsabilidades acima mencionadas, entende-se que o coordenador de polo de apoio presencial necessita ter um conhecimento holístico para garantir uma boa gestão no polo, pois a gestão de polo é complexa e ultrapassa o mecanicismo operacional.

O coordenador de polo, uma vez designado para assumir as funções relacionadas ao polo de apoio presencial, deve ser capacitado de forma a adquirir conhecimento suficiente para responder às demandas do sistema de gestão do polo. Neste contexto, é necessário que as IES ofereçam formação aos coordenadores de polo, com foco na estrutura dos cursos por elas ofertados. A Capes também é responsável por reunir os coordenadores de polo de todos os estados para melhor perceberem seu o papel e sua importância para o desenvolvimento da EAD.

Com efeito, a identidade do coordenador de polo tem se constituído ao longo desta última década, com base nos desafios e experiências profissionais vivenciadas no exercício da sua função. O seu trabalho é desenvolvido sob a responsabilidade do município, seguindo as orientações das IES. Além de buscar promover uma gestão participativa, o coordenador de polo deverá desenvolver uma visão ampla das instituições e segmentos que compõem a Educação a Distância. Neste sentido, a Figura 1 evidencia a realidade complexa que permeia a função do coordenador de polo EaD.

Figura 1 - Relações do Coordenador de Polo com entes do Sistema UAB



Percebe-se que o polo de apoio presencial agrega uma gama de setores e informações, que demandam uma ação coerente, voltada para bem coletivo. O coordenador de polo perpassa por todas estas comunicações e informações, e necessita estabelecer uma prática estritamente habilidosa e competente. Para Freeman (2003),

Gerir uma instituição de EAD requer uma diversidade de conhecimentos muito maior do que gerir uma escola, um liceu ou uma universidade, e, no seu todo, não será possível recrutar pessoal com estes conhecimentos. A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que atinja a diversidade e profundidade de conhecimentos necessários. Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EAD precisa de 2 a 5 anos até que o núcleo do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional. (FREEMAN, 2003, p.11).

Considerando-se a complexidade envolvida na gestão e organização do polo de apoio presencial, muitas são as atribuições inerentes ao coordenador de polo para que exerça uma gestão qualitativa. Necessário se faz que

competência técnica, política e humana tornem-se complementares e garantam o sucesso na gestão do polo no município.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 Procedimentos Metodológicos

Primeiramente foi desenvolvido um levantamento bibliográfico, que, segundo Chizzotti (1995, p. 52), “fundamenta-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”. Dessa forma, o pesquisador participa por ler, compreender e interpretar as informações já existentes a respeito do assunto, escolhendo as que são relevantes para subsidiar a execução do seu trabalho.

Ramos et al. (2005) afirmam que a pesquisa quantitativa abrange tudo o que pode ser mensurado, classificado e analisado de forma numérica, utilizando técnicas estatísticas. Para responder as questões abordadas neste trabalho, será realizada ainda uma pesquisa de campo que, de acordo com Munhoz (1989):

Designa todo estudo que é feito de maneira direta, ou seja, junto às próprias fontes informativas, sem o uso de dados secundários extraídos de publicações [...]. A pesquisa de campo tem por objetivo a coleta de elementos não disponíveis que ordenados sistematicamente [...] possibilitem o conhecimento de uma determinada situação, hipótese, ou norma de procedimento. (MUNHOZ, 1989, p.84).

Para fundamentar este estudo, foi realizada uma pesquisa com os coordenadores de nove polos de apoio presencial da UAB, evidenciando o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Foi aplicado um questionário on-line, utilizando o sistema de Formulários Google, contendo nove questões objetivas, que versam sobre a percepção dos coordenadores de polo acerca de suas funções e das condições de trabalho.

Foi feito um levantamento dos polos UAB conveniados para oferta de cursos da UEMG através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB), em que foi possível obter o endereço eletrônico dos coordenadores. Em seguida, realizou-se o contato com eles, a fim de explicar sobre o objetivo da pesquisa. A mensagem já continha o *link* para acesso ao questionário

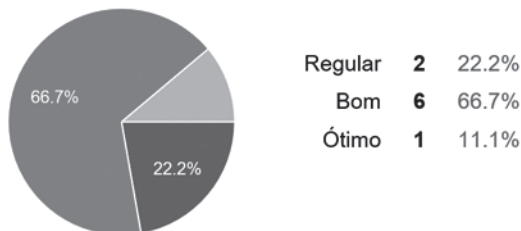
on-line, sendo que todos participaram ativamente do levantamento. Foi feita a tabulação dos dados coletados e a apresentação de gráficos elaborados no programa Excel.

4.2 Análise e Discussão

Aqui serão apresentados e discutidos os dados coletados no processo de investigação desse trabalho. A primeira pergunta se referia à frequência dos alunos no polo. Veja:

Gráfico 1 – Frequência dos alunos no Polo

Como é a frequência dos alunos no Polo de Apoio Presencial?



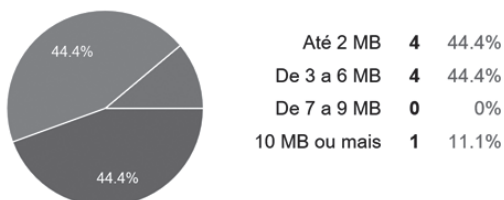
Fonte: Elaborado pelo autor.

O resultado da coleta de dados aponta que todos os nove polos pesquisados são de fácil acesso para seus alunos, na visão do coordenador de polo. Isso facilita a presença dos educandos no polo para realização de trabalhos, estudo em grupo, realização de avaliações, webconferências, encontros com o tutor presencial, seminários e outros elementos que julgarem positivos para formação acadêmica.

Como pode ser visto a seguir, a segunda questão perguntava sobre a velocidade da internet utilizada no polo:

Gráfico 2 – Velocidade da internet

Qual a velocidade da internet no Polo?



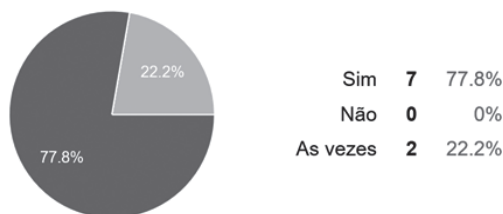
Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando que as atividades desenvolvidas no polo dependem diretamente de uma internet estável, acredita-se que, para um atendimento qualitativo às demandas inerentes à EaD, é imprescindível que a velocidade da internet seja de pelo menos 10 MB, o que de fato acontece em apenas um polo, pois apenas um, dentre os coordenadores consultados, afirmou que possui internet com 10 MB. Assim, quatro polos possuem três a seis MB, e quatro polos estão com até 2 MB. A experiência do autor deste trabalho, junto à coordenação do Polo do município de Nanuque, permite afirmar que a internet com velocidade de até 2 MB não atende satisfatoriamente as atividades coletivas síncronas (chat, fórum, webconferências, etc.), vídeos on-line, postagem de atividades, etc.

Outra questão interposta aos coordenadores de polo participantes da pesquisa interrogava sobre o mantenedor do polo:

Gráfico 3 – Participação do Mantenedor na infraestrutura do polo

O mantenedor participa da manutenção do Polo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

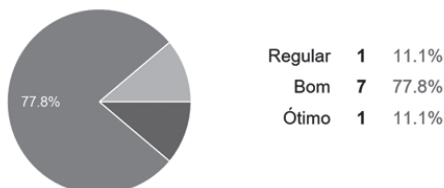
De acordo com o convênio entre as universidades e os polos de apoio presencial, a participação do mantenedor precisa ser efetiva e contínua, pois, para que a educação a distância se efetive, é necessária a interação de recursos governamentais entre as esferas municipal, estadual e federal. Conforme resultado apresentado acima, dois polos não possuem o acompanhamento constante do mantenedor, o que restringe as ações do polo, visto que a falta de compromisso do mantenedor com o local permite a precarização das atividades. Isto porque o mantenedor é responsável pelas despesas de manutenção do polo. Assim, espera-se uma atenção contínua e participativa destes parceiros, pois é preciso fazer com que recursos sejam aplicados e monitorados para que os objetivos educacionais dessa política que institui o Sistema UAB sejam alcançados.

Esses dados evidenciam que o polo é melhor equipado e possui melhor estrutura quando está em uma localidade em que o mantenedor, geralmente a prefeitura, se preocupa com o desenvolvimento dessa política de formação.

Também foi feita uma questão sobre o sistema de comunicação entre as instituições envolvidas, pois a boa comunicação entre as IES e os polos é imprescindível para a operacionalização das atividades de planejamento inerentes aos cursos ofertados pelas Instituições de Educação Superior nos polos de apoio presencial. No momento em que essa comunicação deixa de existir ou acontece de forma fragmentada, o sentimento do coordenador de polo é de não pertencimento ao processo acadêmico, de decisões, planejamento, acompanhamento e execução das atividades propostas. Conforme gráfico 4, os polos de apoio presencial possuem uma boa comunicação um ponto relevante para o sucesso da EaD.

Gráfico 4 – Comunicação: Instituição e Polo

Como é a comunicação das instituições que ofertam os cursos no Polo?

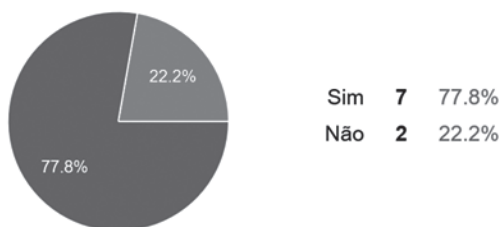


Fonte: Elaborado pelo autor.

O acervo bibliográfico nos polos foi outro ponto abordado. Esse acervo pode ser considerado um grande atrativo para a garantia da presença do aluno, pois muitos gostam de fazer suas pesquisas, manuseando o material e estabelecendo um contato físico com este. Trata-se de uma oportunidade para se desenvolver estudos em grupo, pesquisas, realização de trabalhos, trocas de experiência e outros. Conforme o Gráfico 5, percebe-se que 77.8% dos polos confirmaram que o seu acervo bibliográfico atende à demanda dos acadêmicos, conforme dados disponibilizados pela bibliotecária. Por outro lado, 22.2% disseram que o acervo não atende à necessidade dos alunos.

Gráfico 5 – Acervo bibliográfico e o atendimento à demanda dos acadêmicos

O acervo bibliográfico atende a demanda dos acadêmicos?



Fonte: Elaborado pelo autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), o Sistema UAB de ensino surge com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. A UAB

objetiva articular e promover a interação e a efetivação de iniciativas de formação envolvendo a parceria dos três entes governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas. Torna-se uma política de interiorização e democratização da educação na medida em que, utilizando da modalidade de EaD, torna possível a oferta de cursos de formação inicial e continuada para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária por estarem isoladas em locais onde o ensino presencial não chega ou por não terem disponibilidade de frequentar uma universidade diariamente.

Neste sentido, a criação dos Polos de Apoio Presencial torna-se um elemento estratégico para a efetivação dos objetivos anteriormente citados. Esses polos estão localizados em diversos municípios do país e são responsáveis pela gestão técnico-administrativa, pelo apoio presencial, pela gestão da secretaria acadêmica e pela gestão de resultados fora da sede da instituição.

O Coordenador de Polo de Apoio Presencial é fundamental para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Por isso, é importante que seja uma pessoa capaz de desenvolver no exercício da sua função, atribuições administrativas, afetivas, políticas e técnicas. Com isso, o coordenador cria uma identidade para o estabelecimento.

Esta postura exige um conhecimento que vai muito além de atividades operacionais nos polos, pois na prática o que é necessário é o conhecimento humanístico e científico. Na pesquisa de campo, observou-se que o coordenador possui uma visão ampla das diversas situações relacionadas ao polo no que se refere à frequência dos alunos no polo de apoio presencial, velocidade da internet, participação do mantenedor na infraestrutura dos polos, comunicação entre os polos e IES, acervo bibliográficos, sobretudo, vivências do coordenador no exercício da sua função. A análise dessas percepções foi importante para ampliar as reflexões sobre o desenvolvimento UAB, neste caso específico, tomando o Coordenador de Polo de Apoio Presencial como elemento-chave para este processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil**. ATUAB. 2008. Disponível em: <www.atuab.gov.br> Acesso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES**. 2014. Disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Sistema de Universidade Aberta do Brasil - SisUAB**. 2015. Disponível em: <www.sisuab.capes.gov.br> Acesso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil - CAPES**. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CHIZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DICIONÁRIO INFORMAL. **R7 Educação**, 2006-2016. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 02 set. 2015.

FREEMAN, Richard. **Planejamento de sistemas de educação à distância: Um manual para decisores**. The Commonwealth of Learning COL Vancouver, Canadá, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/col/planejamentosistema.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

GARBIN, Tânia Rossi. **Gestão da EaD: O polo de apoio presencial**. Ouro Preto: UFOP, 2012. 85 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MUNHOZ, Dércio Garcia. **Economia aplicada: técnicas de pesquisa e análise econômica**. Brasília: UNB, 1989.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006. 136p.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. **Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese**.

ROMANI, Luciana Alvim Santos; ROCHA, Heloísa Vieira da. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 8, p. 71-81, abr. 2001.

TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/UEMG

Renata Mayra de Castro

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento de mim mesmo. (FREIRE, Paulo).

A tutoria é atualmente um tema controverso na Educação a Distância (EaD). Neste breve relato, pretende-se descrever a experiência da autora como tutora a distância do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG), sob o fomento do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Como pedagoga, já possuía um embasamento teórico sobre a EaD e, também, experiência discente em cursos de aprimoramento e extensão a distância. Além disso, já atuava com ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como autora de dois blogs. A atuação como blogueira começou após participação na oficina intitulada *O blog como ferramenta pedagógica*, durante a Semana UEMG. Mesmo com estas experiências, ao atuar como tutora a distância, foi preciso revisitar a teoria para construir um caminho de atuação que julgasse adequado à importância não só do Ensino Superior, mas também da formação de professores, foco principal do curso de Pedagogia atualmente. Por isso, pareceu necessário observar as contribuições freireanas, desejando contribuir para o processo de construção da autonomia dos alunos/alunas.

Ao ser convocada para exercer a função de tutora a distância do curso de Pedagogia da FAE/UEMG, em fevereiro do ano de 2015, surgiu a necessidade de revisitar a teoria e, também, de assimilar novos conhecimentos referentes à área. Como pedagoga, já possuía um embasamento teórico sobre a importância da tecnologia e da Educação a Distância, também possuía experiência como discente de cursos de aprimoramento e extensão a distância. Além disso, como autora de dois *blogs* e, em decorrência da participação na oficina intitulada *O blog como ferramenta pedagógica* durante a Semana UEMG, houve a percepção dos *blogs* como sendo espaços de aprendizagem. Como quase sempre ocorre em todas as áreas de atuação, a prática mostrou-se mais desafiadora do que esperado. Isso impulsionou a pesquisar a teoria e a prática para poder atuar com propriedade, mesmo tendo experiência como docente e, também, como coordenadora pedagógica na Educação Básica.

Como primeiro passo, houve a interação com o AVA como tutora, bem como com a turma, a fim de buscar tanto referências teóricas quanto formas viáveis de mediação pedagógica. Rapidamente, foi possível perceber a importância da interação, pois apenas no AVA ocorrem muitas interações possíveis entre os sujeitos: professor-aluno, tutor-aluno, tutor-professor, tutor-coordenador, tutor-tutor, coordenador-tutor, aluno-professor, aluno-tutor, aluno-aluno e, destes, com os espaços específicos do ambiente: salas de aula virtuais e fóruns. Além disso, cada um desses sujeitos interage também com seus respectivos espaços físicos.

Foi notório o fato de que, em uma sala de aula, mesmo virtual, tantas relações e/ou interações possam ocorrer, tornando-a também um ambiente microsocial e, por isso mesmo, com vasto potencial de aprendizagem, sobretudo referente à postura autônoma. Conforme pontua Sílvio Gallo:

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, *mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano.* (GALLO, 2000, p.20, grifo nosso).

Esse raciocínio corrobora com o princípio freireano da Pedagogia Libertadora que visa à transformação dos sujeitos em contraposição ao que ele denominou como Educação Bancária, baseada na mera transmissão de conhecimentos. Se na Pedagogia Libertadora a participação do aluno é prerrogativa, na Educação Bancária ele é apenas um receptor do conhecimento acumulado e, por isso mesmo, não precisa ir além do que lhe é dado, construindo seu próprio aprendizado e transformando a si mesmo, os outros e o seu entorno. Enquanto, na primeira, o diálogo é fundante; na segunda, ele é inexistente. Sobre a dialogicidade freireana, Gomez escreve:

A educação, entendida como um processo de comunicação e diálogo na perspectiva de Paulo Freire (1999), desperta a curiosidade e incorpora na aprendizagem a cultura dos sujeitos e a própria pesquisa. Educação, neste caso, é mais do que transferir conhecimento, *é gerar espaços para produzir novos conhecimentos*, tanto no âmbito individual como no social. (GOMEZ, 2010, p.12, grifo nosso).

Além disso, Freire (1999, p.27) também ressalta que a educação bancária “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”. É exatamente esta criatividade que propicia a geração de espaços de produção de novos conhecimentos à qual Gomez se refere. Embora haja uma relação entre ensinar e aprender, Freire faz uma pontuação importantíssima sobre estas duas ações: o ato de aprender precede o ato de ensinar já que “ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. (1999, p.26).

Como a aprendizagem não é um fenômeno exclusivamente escolar e/ou acadêmico, paralelamente, a adesão aos outros canais que o curso de Pedagogia da FAE/UEMG utiliza: rede social (*Facebook/ Grupo Pedagogia Online*) e aplicativo (*WhatsApp/ Grupo Pedagogia On-line*), foi o passo seguinte. Esses canais serviram e ainda servem como ambientes alternativos e/ou complementares ao AVA devido às características interativas que cada um deles possui. Por isso, novos meios ou suportes: *tablet* e *smartphone*, além do computador e *notebook*, foram utilizados.

A turma (Turma 2/ Polo Taiobeiras), inicialmente, encontrava-se pouco interativa e participativa e isso foi preocupante, pois a interação é um importante meio de aprendizado holístico e democrático. Daí, a percepção de que deveria me posicionar de forma assertiva, a fim de intervir pedagogicamente nesta realidade; conforme sugere Gallo nas seguintes palavras:

Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas *pelo posicionamento que assume* em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. (GALLO, 2000, p.20, grifo nosso).

Apesar de parte dos alunos estar localizados em zona rural e isso constituir um complicador a mais, chamá-los para um relacionamento mais estreito e direto comigo, com o ambiente e com eles próprios foi imperativo, a fim de criar um movimento que ainda não existia na nossa sala de aula virtual, tornando o aprendizado dinâmico. Sobre este aspecto, Freire escreveu:

É preciso não esquecer que há um *movimento dinâmico* entre pensamento, linguagem e realidade

do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais *vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos* do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997, p. 7, grifo nosso).

Embora a expressão movimento dinâmico possa parecer redundante, ela não o é de fato, pois está relacionada à ação e reflexão inerente ao fazer docente de quem também aprende enquanto ensina, exercendo sua criticidade diante do mundo. É esta a rigorosidade metódica do educador democrático, segundo Freire (1999).

Dessa forma, foi montada uma rotina de trabalho para fazer com que a turma se tornasse mais interativa, crítica e autônoma, posicionando-se diante do seu próprio processo de aprendizado. Essa rotina se prestaria a envolver os alunos, conforme proposto por Gallo (2000), e a criar um saudável movimento de autonomia e criticidade, conforme proposto por Freire (1997). As seguintes ações foram parte da rotina na mediação pedagógica:

- monitoramento diário das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (pelo menos duas vezes ao dia);
- mensagens coletivas e/ou individuais aos alunos;
- apoio aos estudantes com dificuldades em operar o computador para conseguirem interagir e realizar as atividades;
- esclarecimento de dúvidas;
- enriquecimento curricular da disciplina via Fórum de Notícias e Sala de Café e Prosa;
- acompanhamento constante das demandas dos alunos via *WhatsApp*.

A turma percebeu claramente este posicionamento assertivo e engajado e, aos poucos, tem reagido positivamente e se tornado mais comprometida com o curso e com o processo de aprendizagem.

Outra faceta importante da tutoria é a avaliação, não a mera avaliação das atividades enviadas pelos alunos, mas a avaliação processual, que só pode ser feita com a humildade e *amorosidade* propostas por Freire:

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E *amorosidade*

não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar". (FREIRE, 1997, p. 38, grifos do autor).

Sobre a natureza da avaliação e seu aspecto relacional, também Paulo Freire serviu como embasamento teórico, visto que, para ele, esta não é algo estanque e/ou fragmentado. Sobre isso, ele diz:

A avaliação da prática como caminho de formação teórica [...] faz parte da própria natureza da prática, de qualquer prática. Quero dizer o seguinte: simplesmente toda prática coloca a seus sujeitos, de um lado, sua programação, de outro, sua avaliação permanente. (FREIRE, 1997, p. 11).

Percebe-se que a avaliação é um processo. Para efetivar a avaliação processual na turma, outra rotina de trabalho foi traçada, que, juntamente com a descrita anteriormente, norteou o processo avaliativo. As seguintes ações foram adotadas:

- correção das atividades enviadas, o mais rápido possível, com devolução individual;
- devolução coletiva (via fórum de notícias) especificando o critério adotado na correção e quais foram pontos positivos e/ou negativos da turma nas atividades da semana;
- oportunidade de refazer as atividades quando o desempenho fica muito aquém ao esperado (somente para alunos assíduos e comprometidos);
- lançamento das notas no AVA e na planilha que é enviada aos professores conteudistas e às coordenadoras com antecedência;
- pesquisa de material complementar para enriquecimento das disciplinas;
- dicas de estudo (Fórum de Notícias);
- troca de ideias sobre temas relacionados à disciplina e, também, sobre assuntos variados via Sala de Café e Prosa;
- lembretes coletivos e individualizados;
- troca de informações com a tutora presencial, via AVA e *WhatsApp*.

Todo este planejamento é algo que procuro cumprir com muito comprometimento e pontualidade. Por isso, a turma já demonstra estar assumindo seu protagonismo no processo avaliativo e isso tem refletido no processo de aprendizagem e na construção da autonomia. No entanto, ainda demonstra certa resistência para avançar em direção

ao aprendizado entre pares e este tem sido um ponto que tem exigido mais dedicação, visto que os outros vêm se consolidando.

É muito importante pontuar que a minha condição atual permite a dedicação quase que exclusiva a esta função e que, sem o apoio da coordenação, que concede autonomia de trabalho, jamais conseguiria realizar a mediação pedagógica de forma ideal e na qual acredito.

Neste breve relato, pode-se concluir que a função de tutora não é tarefa simples, pois exige muita dedicação e observação atenta para intervir, em tempo hábil, no processo de aprendizagem, fazendo a mediação pedagógica de forma efetiva com o necessário dinamismo.

Um ponto de tensão a ser pensado é a questão do tempo disponível dos tutores como fator importante para que essa função seja feita a contento, tendo em vista que o Programa UAB exige um vínculo com a rede pública. Dessa forma, a função é exercida, na maioria das vezes, por professores extremamente sobrecarregados, já que a docência na rede pública mostra-se cada vez mais desafiadora. A função também pode ser exercida por mestrandos, que também possuem muitas demandas e possuem seu tempo de dedicação bastante restrito, além de nem sempre possuírem experiência como docentes, comprometendo a mediação pedagógica.

Outro ponto de tensão é o fato de a tutoria ser vista em muitas instituições (não é o caso da UEMG) como uma função menor na EaD, o que é incompatível com a realidade, já que a mediação pedagógica é imprescindível nesta modalidade de ensino. A tutoria acaba sofrendo este estereótipo devido à hierarquização e à precarização das condições de trabalho, visto que não há exigência de dedicação exclusiva e o valor da bolsa não corresponde, nem de longe, às horas trabalhadas e à dedicação que a função exige. Esta é uma função muito desafiadora e rica que implica dialogicidade, ação e reflexão, engajamento e autoconhecimento a fim de, como diz Freire (1997), “estar no mundo, com o mundo e com os outros” para transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**: guia para professores. Brasília: Liberlivro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre as práticas no processo de implementação e gestão dos cursos de extensão, ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação a Distância (CEPEAD), no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desse modo, serão apresentados os desafios e as perspectivas para a EaD na Instituição. Por oportuno, antes de apresentar de forma mais detalhada os contornos do presente artigo, é importante descrever um breve histórico do CEPEAD/UEMG. De acordo com informações apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEMG – 2015 a 2024, a Universidade vem trabalhando com o intuito de oferecer o ensino a distância em diferentes níveis. Parte desse esforço se viabiliza por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), criado pela Resolução CONUN/UEMG nº 05/97. O Conselho Universitário (CONUN) criou esse Núcleo para subsidiar e acompanhar os projetos de ensino, pesquisa e extensão na modalidade a distância da Instituição. No ano de 2000, a UEMG assinou o Protocolo de Intenções em conjunto com 62 Instituições Públicas de Ensino Superior para a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE). Nesse mesmo ano, foi celebrado o convênio com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e a Faculdade de Educação da Instituição para a formação de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental via EaD, com o Projeto Veredas. Este, segundo seu projeto pedagógico (SEE-MG, 2002), foi um Curso Normal Superior a Distância, destinado aos professores das redes públicas municipal e estadual, dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estivessem em efetivo exercício e que comprovassem a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de docência para a aposentadoria, contados a partir de 02 de janeiro de 2002. Isso ocorreu durante o período de fevereiro de 2002 a setembro de 2005 e atendeu a cerca de 14.000 professores em todo o estado de Minas Gerais.

A partir de recursos advindos de um projeto de pesquisa (MILL et al., 2003), que tinha como questão central investigar a forma de trabalho dos tutores do Projeto Veredas, foi criado o CEPEAD, em 2005. Segundo Paula e Cruz (2014):

Constituiu-se, o CEPEAD, num espaço para a pesquisa, o estudo e a implementação de

ambientes virtuais de aprendizagem, assim como suporte para a oferta de cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão universitária, na modalidade a distância. Sua criação representou outro passo importante para que a UEMG pudesse ampliar seu atendimento no âmbito da formação de recursos humanos para o uso eficaz das tecnologias da comunicação e da informação, na pesquisa e no ensino. (PAULA; CRUZ, 2014, p. 140).

Entre as formações ofertadas pelo CEPEAD nos últimos dois anos, cabe destacar o curso de formação de professores para o programa PNAP (2013 e 2014); o curso de formação de tutores (2013 e 2014); o curso de desenvolvimento de objetos de aprendizagem (2014); a oficina Prezi (2015) e o curso Sala de Português (2015).

2 A EXPERIÊNCIA DO CEPEAD NO PLANEJAMENTO DE CURSOS

O processo de planejamento dos cursos a distância do CEPEAD/UEMG busca ser muito mais do que uma tradução das aulas presenciais para um ambiente virtual. Para tanto, busca-se a formação de uma equipe multidisciplinar, representada por um corpo técnico, com habilidades e conhecimentos especializados. O enfoque sistêmico praticado na UEMG refere-se a um tratamento interligado de processos vinculados à concepção, produção e implementação dos programas a distância e inclui desde a escolha do modelo conceitual de ensino-aprendizagem, apresentado na metodologia implementada, até procedimentos gerenciais que garantam a realização dos projetos. A estrutura dos cursos da UEMG é constituída alinhando o design instrucional e o design computacional do ambiente de aprendizagem e, para execução desse trabalho, é de vital importância o corpo técnico e docente especializado. A estrutura do modelo é então dividida nas etapas de definição do contexto do ambiente, das estratégias pedagógicas, das táticas pedagógicas, da estrutura de recursos do ambiente e implementação do design instrucional por meio da plataforma Moodle. O planejamento é constituído por:

- definição da natureza, nível e alcance do curso: multicampi;
- estruturação da equipe de EAD responsável pelo curso;
- elaboração do projeto pedagógico do curso;
- produção do curso;
- implementação do curso;
- avaliação do curso.

No que diz respeito às práticas administrativas institucionais para os cursos extensão na modalidade EaD, essas são compatíveis com a forma de operação já aplicada nos cursos presenciais da UEMG, ou seja, é um sistema centralizado nos aspectos de certificação, regulamentação e padronização. Há uma preocupação de atendimento às demandas regionais, devido ao perfil multicampi da Instituição.

Após a elaboração dos cursos, os projetos são encaminhados para o Departamento de Comunicação para realizar sua divulgação. Também é feita a promoção do curso nas unidades e nos órgãos conveniados. O CEPEAD possui programas de extensão na modalidade a distância também para atender demandas de formação do corpo docente que trabalha com EaD na Instituição. Todo o curso deve apresentar projeto próprio, demonstrando seu objetivo, justificativa e ponto de equilíbrio. Ao final de todos os cursos ofertados, é feita sua avaliação pela equipe CEPEAD de forma a verificar seus pontos fortes e fracos, principalmente privilegiando as melhorias necessárias nas suas condições.

É importante destacar que utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como recurso didático-pedagógico para os cursos e disciplinas foi a principal estratégia adotada pela equipe do CEPEAD para difundir a cultura dessa modalidade de educação na Universidade.

3 DESAFIOS DO CEPEAD

Um dos principais desafios enfrentados pela EaD no CEPEAD/UEMG se relaciona ao número escasso de profissionais para o trabalho e a necessidade de formação dos recursos humanos disponíveis. Então, há necessidade de um corpo técnico e docente mais amplo e especializado em EaD e nos conteúdos trabalhados.

Sendo uma instituição multicampi, um maior investimento nas ações voltadas para EaD é uma alternativa para ampliar e desenvolver novas ações que poderão ser compartilhadas por todos discentes, docentes e técnicos da UEMG. Assim o investimento em EaD precisa ser ampliado de forma a dar musculatura para que a EaD possa se fortalecer.

Outro desafio pragmático, que está inerente à realidade da EaD, são as diferenças entre a gestão na educação presencial e na educação a distância. Na EaD há uma tendência a tornar o trabalho fragmentado, o que exige atenção especial do coordenador para que existam adequadas articulações entre as partes envolvidas. Para que o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância ocorra, é preciso que a gestão

contemple as questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas. Daí, diante disso, a necessidade de uma equipe multidisciplinar; a construção de uma equipe composta por gestão pedagógica e de avaliação, gestão tecnológica e de informação e, por fim, a gestão acadêmico-administrativa. Essas três subgerências, em parceria com uma coordenação geral, com coordenações de cursos ou de projetos e com o apoio das pró-reitorias de ensino, pesquisa, extensão e planejamento, gestão e finanças é um grande desafio para a construção de uma educação a distância arrojada e de qualidade na UEMG.

Atualmente, trabalha-se para que ocorra uma consolidação da estrutura gerencial. Outro desafio latente no CEPEAD/UEMG é trabalhar com o modelo híbrido de educação, integrando a educação a distância com a educação presencial, evitando, assim, a formação de ações isoladas nos núcleos de EaD da Instituição espalhados pelo estado.

O ideal seria que a educação a distância fosse concebida e enraizada em todos os departamentos e centros de ensino da UEMG; o desafio maior está na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma EaD efetiva. A implementação de EaD de forma equiparada à educação presencial exige mudança em toda a estrutura organizacional da UEMG, tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais. Tudo isto precisa ser bem administrado pelo CEPEAD/UEMG em seus projetos e nas suas decisões de planejamento, organização, direção e controle dos processos, e isto não é algo trivial! Como este desafio, muitos outros são postos cotidianamente à coordenação da EaD no CEPEAD/UEMG.

Diante do apresentado, ficam claros os desafios que o CEPEAD/UEMG tem a enfrentar, seja pela experiência que o CEPEAD/UEMG tem em EaD, seja pela carência de estudos sobre o assunto dentro da Instituição. Há ainda muito a ser construído e consolidado na EaD/UEMG, mas não há dúvida de que esses desafios serão uma válvula propulsora para o sucesso do EaD na Universidade.

Está em andamento um diagnóstico referente à EaD na UEMG, por meio de pesquisa com o corpo docente, analisando como tem ocorrido a implementação dos 20% da carga horária a distância das disciplinas de cursos superiores presenciais pela Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2004).

Essa pesquisa visa também verificar a capacidade da Instituição de executar ações em EAD, bem como a aderência dos professores para esta modalidade e a necessidade de melhorias e práticas para essa implementação.

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei no 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. (BRASIL, 2004).

Os dados recém-coletados demonstram que os professores da instituição usam pouco os recursos do Moodle e da EaD, pois apenas 36% dos respondentes informaram que acessam esse ambiente virtual. E esses representam 5% do total de professores da Instituição. Nesse sentido, é importante o incentivo de ações a respeito da utilização pedagógica do Moodle.

Algumas estratégias passam por conscientização dos docentes sobre a Portaria n.4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da oferta a distância de até 20% das disciplinas e incentivar a oferta de oficinas e minicursos que tratam sobre o Modelo Híbrido de Ensino (presencial + “a distância”); sondar Unidades da UEMG que possuem infraestrutura para implantação da Plataforma Moodle pode ser um caminho para incentivar o uso da Plataforma nas Instituições que demonstrarem interesse nessa ação; propagação de Oficinas e Minicursos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem e o seu uso pedagógico; ações relacionadas à Formação Docente sobre a EAD (ações de conscientização contra mitos e paradigmas sobre esse modelo de ensino); seminários, mesa-redonda, congressos, conforme o envolvimento e interesse das instituições (incentivar parcerias).

4 PERSPECTIVAS PARA O CEPEAD: um sonho em plena construção

Segundo Moran (2012), a

EAD, no ensino superior, cresce mais que o presencial (12% x 3% respectivamente). A tendência é para o fortalecimento dos modelos online. 83,7% dos alunos estão em instituições privadas, onde há uma alta concentração: três delas detêm mais de 40% dos mais de um milhão e cem mil alunos (Censo MEC de 2011-2012). A instituição pública só tem 16,3% dos alunos e nenhuma delas consegue

um alcance realmente nacional, porque a política do MEC privilegia o atendimento regional de cada universidade. (MORAN, 2012, p. 45).

Dentro desse contexto, pode-se verificar quão necessária é a expansão da EaD na universidade pública. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2015-2024, da Instituição são metas da UEMG, quanto à EAD, para o período:

- implantação de oferta de disciplinas à distância na matriz curricular dos cursos da UEMG, nos limites previstos na legislação e respeitadas as características dos cursos;
- continuidade da oferta de cursos de extensão e de formação continuada para o corpo docente da UEMG;
- formulação do projeto e das estratégias pedagógicas para otimização do uso da Sala Master: a “Sala Master” instalada na universidade ou institutos de ensino e pesquisa são equipadas para a transmissão das aulas e videoconferências.
- institucionalização da EaD/UEMG;
- estruturação da Equipe Multidisciplinar de EaD;
- oferta de novos cursos nos polos UAITEC;
- articulação de novos polos UAB/CAPES;
- oferta de novos cursos a distância;
- ampliação da relação UAB/UEMG/CAPES.

Para tais metas, foram traçados os seguintes objetivos:

- I Trabalhar para o desenvolvimento da educação a distância nos cursos de graduação por meio de disciplinas semipresenciais, no limite de 20% do total de carga horária do curso, atendendo à legislação vigente, ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e à deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE/UEMG).
- II Contribuir para o desenvolvimento docente e discente nas disciplinas híbridas, de maneira a suscitar o ensino e a aprendizagem em uma base que permita uma postura investigativa, propositiva e integradora entre os envolvidos com o saber.
- III Promover a interdisciplinaridade nas disciplinas semipresenciais, por meio do compartilhamento de saberes e experiências, em uma ação coletiva, dialógica entre os envolvidos.

- IV Cingir, de forma adequada, os recursos tecnológicos de informação e comunicação disponíveis, permitindo maior interatividade com o objetivo de promoção de maior diálogo entre docentes e discentes envolvidos nas disciplinas semipresenciais.
- V Oferecer, por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e do Centro de Estudos e Pesquisas (CEPEAD), existentes na Instituição, uma equipe de apoio permanente para docentes e discentes e, dessa maneira, contribuir para a solução de dificuldades técnicas e pedagógicas e o uso das ferramentas de educação a distância.
- VI Garantir a formação permanente em EaD para professores da Instituição por meio do NEAD e do CEPEAD.
- VII Trabalhar a inclusão na EaD, afirmando mecanismos que facilitem o uso das tecnologias de informação e comunicação, avançando na questão da acessibilidade dos docentes e discentes da UEMG ao ambiente virtual de aprendizagem.
- VIII Colaborar com a manutenção do clima de trabalho institucional pelo cultivo da excelência das relações interpessoais e da integração entre os diversos órgãos de apoio acadêmico.
- IX Oferecer, por meio do NEAD e do CEPEAD, suporte técnico e pedagógico em Educação a Distância nos diversos setores e Unidades da Instituição.
- X Implantar procedimentos de inovação experimental relacionados à Educação a Distância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou, de forma breve, o atual contexto do EaD na Universidade do Estado de Minas Gerais, apresentando a trajetória percorrida para a implantação da modalidade de Educação a Distância no CEPEAD-UEMG, bem como algumas considerações importantes para a melhoria e ampliação do EaD na UEMG, e a cultura institucional para a implantação dessa modalidade de ensino, além de desafios e perspectivas para melhoria do EaD na UEMG. É importante destacar a preocupação da instituição com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem nessa modalidade. Outrossim, reforça-se que a educação a distância do CEPEAD-UEMG aplica diretrizes de qualidade, desde a contratação de docentes e tutores qualificados, até a produção de materiais interativos,

o uso de ferramentas que promovam a construção do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa, e metodologias inovadoras. E, por fim, a reafirmação de existir, cada vez mais, a necessidade de a UEMG ampliar a seu EaD no intuito de atingir mais cursos por meio da sua autonomia, desenvolvendo e compartilhando alternativas, tomando iniciativas conjuntas para formular propostas com outros órgãos públicos, para minimizar os impactos econômicos que afetam diretamente a ampliação do ensino a distância da UEMG. Essa seria uma atitude positiva a favor de atender às demandas geográficas e sociais de um estado como Minas Gerais que precisa e grita por desenvolvimento econômico e sustentável mais amplo e atuante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 07 set. 2015.

MILL, Daniel. et al. **Estudo sobre a relação entre as formas de organização dos trabalhadores em sistemas de educação a distância e sua prática pedagógica**: o caso Veredas. Projeto de pesquisa – Faculdade de Educação do Campus Belo Horizonte da Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação/MG. **VEREDAS**: Formação superior para professores – projeto pedagógico. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

MORAN, José. **A EAD no Brasil**: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

PAULA, Maria Esperança de; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. Educação a distância como política alternativa de formação inicial e continuada na Universidade do Estado de Minas Gerais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n.14, 2014.

A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LIBRAS A DISTÂNCIA NA UEMG

Renato Mendes Dias
Juliana Cordeiro Soares Branco
Inajara de Salles Viana Neves

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996). Sendo modalidade, *pode ser ofertada nos níveis básico e superior. Cabe aqui trazer para o leitor uma legislação recente sobre a temática. Trata-se da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior a distância. Primeiramente, é indispensável trazer uma definição de EaD, que essa Resolução revela da seguinte forma:*

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016).

A Resolução traz o entendimento de que o ensino presencial e a distância devem ser planejados pelas instituições de modo único, pois os cursos (presenciais ou a distância) serão avaliados pelo Ministério da Educação (MEC) de forma conjunta e, assim, a EaD precisa fazer parte da essência do projeto pedagógico institucional. Desse modo, o parágrafo primeiro desse artigo expõe que a modalidade a distância

deve estar presente na política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (BRASIL, 2016).

O parágrafo segundo desse Artigo explicita que: “Os cursos superiores, na modalidade EaD, devem cumprir, rigorosamente, essas Diretrizes e Normas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação”. (BRASIL, 2016).

Essa discussão também é mencionada por Branco (2014), quando discute o Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), que aprovou a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do MEC. Esse decreto, no capítulo I, revela que o MEC tem como área de competência a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional, a educação especial e a educação a distância. Assim reorganiza a questão da regulação da educação a distância, passando a tratá-la juntamente com a educação presencial. Segundo Branco (2014), a Secretaria de Educação Superior (SESU) foi reestruturada e criou-se a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

A SESU é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, presencial e a distância, enquanto a SERES é responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação tais como bacharelado, licenciatura e tecnológico, na modalidade presencial ou a distância. A SERES ficou responsável, também, por reconhecer cursos presenciais e a distância ao mesmo tempo em que realiza a supervisão de instituições que ofertam cursos nas duas modalidades. Então, a educação

presencial e a distância passaram a ter um tratamento unificado, dentro de uma perspectiva de mudança de perspectiva sobre a EaD, tendo fim o tratamento diferenciado em termos de estrutura entre a educação presencial e a educação a distância. O Decreto implicou a extinção da SEED, pois, com a reorganização política, suas atribuições foram repassadas para a SESU e a SERES. Assim, as ações relativas à EaD estão distribuídas entre as duas secretarias. (BRANCO, 2014, p.67).

Voltando à Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, o parágrafo terceiro do Segundo Artigo discorre que os documentos institucionais e acadêmicos (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC)) devem descrever a abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa.

Tendo em vista a regulamentação da modalidade de educação a distância e a experiência da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) nessa modalidade, arroladas no tripé da extensão, este texto discute o curso de extensão a distância Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ofertado pela Unidade Divinópolis da UEMG em 2013 e 2014. Considerando a relevância social desse curso e o atendimento ao norteamento jurídico do Decreto 5.626/2005:

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

A iniciativa da oferta apresentou-se como uma experiência de grande valia, que ultrapassou a expectativa inicial dos profissionais que coordenaram e participaram da oferta e operacionalização do curso. A Língua de Sinais é uma ferramenta decisiva na elaboração das formações discursivas dos surdos e a compreensão do seu discurso pelos pais, amigos, profissionais e sociedade. Pelo aprendizado de LIBRAS, propicia-se um melhor entendimento da constituição da identidade dos surdos, melhor relacionamento entre surdos e ouvintes, assim como uma inclusão efetiva do sujeito surdo na sociedade.

2 O CURSO DE LIBRAS DA UNIDADE DIVINÓPOLIS/UEMG

Segundo Quadros (1998), as línguas de sinais não são universais, cada país apresenta a sua própria língua e elas são desenvolvidas, sobretudo, na comunidade de surdos. No Brasil é utilizada a LIBRAS, língua de modalidade espaço-visual ou gestual-visual, ou seja, a língua de sinais é uma linguagem que utiliza gestos, sinais e expressões faciais e corporais, em vez de sons, na comunicação. Ainda, segundo esse autor “As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas oral-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço”. (QUADROS, 1998, p. 64).

Entende-se como LIBRAS a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O curso, ofertado pela Unidade Divinópolis da UEMG, foi destinado aos deficientes auditivos, educadores, estudantes, familiares e amigos de surdos, profissionais de diversas áreas e demais interessados.

A modalidade do curso foi a distância, pois se levou em consideração a possibilidade de aliar o desenvolvimento tecnológico a um modelo educativo que tem como especificidade a concepção de tempo e espaço, que favorece a um número significativo de pessoas, proporcionando o acesso e cumprindo com uma das funções da Universidade que é estender o conhecimento para além dos espaços acadêmicos.

O ensino-aprendizado on-line se sobressai sobre outras tecnologias por potencializar a educação inclusiva e oferecer oportunidades de acesso aos indivíduos com necessidades especiais. As novas tecnologias presentes na EaD abrem um leque de possibilidades para a aplicação do curso de extensão de LIBRAS na modalidade a distância.

Com a internet, é possível compartilhar e acessar um universo de informações diversificadas presentes em textos, vídeos, hipertextos, animações, que podem ter fins educacionais. Nesse contexto, “o interesse de educadores pela criação de cursos on-line cresce em ritmo acelerado, certamente pelas vantagens oferecidas, tais como distribuição mais rápida, acesso a um grande número de pessoas e rapidez na atualização do material publicado”. (COUTINHO, 2009, p. 311).

3 CONTEXTO DO CURSO LIBRAS OFERTADO PELA UNIDADE DIVINÓPOLIS/UEMG

As inscrições aconteceram entre os dias 22 a 30 de novembro de 2013, sendo recebidas 5.000 inscrições provenientes de diversos estados brasileiros e de outros países, como: Angola, Argentina, Austrália, Colômbia, Reino Unido, Itália, Japão, Peru, Portugal e Estados Unidos.

Como o número de inscrições superou as expectativas iniciais, que era de 100 alunos, foi necessária uma reunião com toda a equipe de desenvolvimento para traçar novas estratégias, considerando o número de inscritos. Uma análise do perfil dos inscritos demonstrou que 49% dos alunos possuíam pós-graduação e 44%, graduação. A maioria dos inscritos estava na faixa etária entre 26 e 35 anos. Esse dado vai ao encontro da exposição de Peters (2006), ao expor que a idade média dos alunos em cursos a distância está entre 20 e 30 anos, sendo que não há limites de idade. A idade dos alunos traz algumas características, como, por exemplo: (1) o estudante tem uma experiência de vida maior; (2) uma experiência profissional e inserção no mercado de trabalho; (3) alguns alunos vêm de um contexto social que não lhes propiciou oportunidades de estudo anteriormente. Em relação à atuação profissional, 64% dos alunos trabalham com Educação Inclusiva.

Diante do número de inscritos, inicialmente, foi analisado o impacto do aumento de acessos na qualidade do curso, sendo constatado que a estrutura tecnológica disponível seria compatível com a demanda em razão dos acessos não serem simultâneos.

O design instrucional do curso, como os métodos, técnicas e recursos a serem utilizados, também foi revisado. De acordo com Filatro (2004), o design instrucional corresponde à “ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos”.

Foi adotado o conceito de MOOCs (*Massive Open Online Courses*), que constitui um recente modelo na área de educação a distância, permitindo a oferta de cursos oferecidos por meio de ambientes virtuais de aprendizagem para um grande número de alunos. Trata-se de um curso on-line, na modalidade livre e aberta, para todos os alunos inscritos, distribuído de forma gratuita e massiva.

O curso foi criado no MOODLE, software livre, de apoio à aprendizagem, que possui todos os recursos necessários para implementação de cursos.

Para realizar seus estudos, os alunos contaram com materiais didáticos em diversos formatos, como apostilas, figuras, vídeos, dicionário de libras, alfabeto datilológico, dentre outros. Foi utilizado o programa *exe-Learning* (*open source*) para produção de conteúdos no formato SCORM (Fig. 1).

Figura 1 - Atividades avaliativas

Leia a atividade seguinte e preencha com a palavra correta



O vídeo acima representa a cor em LIBRAS.

Submeter

Fonte: Unidade Divinópolis/UEMG.

O SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) é um modelo de referência para construção de objetos de aprendizagem de modo que eles sejam reutilizáveis e interoperáveis para qualquer LMS (*Learning Management System*), desde que suporte esse modelo, isto é, padronizando uma maneira única de iniciar e comunicá-los com o LMS.

Foram aplicadas também atividades como *chat*, fórum de discussão, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, leitura, interpretação, glossário e *quiz* (teste). Para o dicionário de LIBRAS, foram produzidos mais de 2.000 vídeos com acesso por meio de busca, ordem alfabética ou por categorias.

O curso foi dividido em quatro módulos disponibilizados semanalmente. No final de cada módulo, foram inseridas atividades práticas e avaliativas. No primeiro módulo, foram apresentados os seguintes tópicos: História dos Surdos; Legislação de LIBRAS em vigência no Brasil; Conceito sobre surdez; Deficiente Auditivo, Cultura e identidade Surda; Níveis de Surdez; Principais Causas da Deficiência Auditiva; Alfabeto Manual e Números; Datilologia.

No segundo módulo, foram abordados os seguintes assuntos: Conceitos; História da LIBRAS; Língua ou Linguagem; Propriedades das línguas humanas nas línguas de sinais; Mitos, a língua de sinais na constituição da identidade e cultura surdas; Gramática da Língua Brasileira de Sinais.

O módulo três tratou dos seguintes temas: expressões faciais e corporais; morfologia, verbos, noções de tempo e hora; localização e espaço da sinalização. O último módulo tratou da sintaxe da Língua Brasileira de Sinais. Após este tema, foram aplicadas 60 questões de múltipla escolha sobre vídeos de palavras e expressões em LIBRAS.

A pontuação foi distribuída da seguinte forma: 40 pontos na conclusão dos módulos e 60 pontos das atividades avaliativas de múltipla escolha. No final, foram certificados somente os alunos que atingiram 60 pontos ou mais. Os certificados foram enviados para os concluintes via e-mail.

Importante destacar que, dos 5.000 alunos inscritos, 903 alunos chegaram ao final e receberam certificados. Não será possível especificar, neste momento, os elementos que interferiram na desistência dos demais por não se tratar do objeto de análise deste trabalho. Entretanto, é relevante esclarecer que a equipe dos profissionais que conduziram o curso somava um total de 3 pessoas. Neste sentido, entende-se que, diante da realidade e condições de trabalho em que o curso foi ofertado, o resultado final do número de concluintes é bastante satisfatório e pode ser considerado de grande êxito. Para tanto, serão apresentados dados analisados com base numa pesquisa realizada com os alunos que finalizaram o curso.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Para organização e sistematização dos dados referente ao curso, foi elaborado um questionário *on-line* e enviado um *link* por e-mail para os 903 alunos concluintes. Foram recebidas 155 respostas.

Dentre os dados coletados, foi identificado que apenas 4,5% responderam que o curso não contribuiu para sua formação, sendo que 95,5% dos

alunos disseram que o curso contribuía com reflexões sobre as práticas (29,7%), teorias (16,1%), ou ambas (49,7%).

Para 85% dos alunos que responderam ao questionário, o curso foi importante ao contribuir com reflexões teóricas e empíricas, tornando-os capazes de aplicar no cotidiano os conhecimentos adquiridos. O curso despertou, em 90% dos respondentes, interesse por outros cursos na área. A avaliação evidenciou grande satisfação por parte dos alunos em relação à formação adquirida. Para os alunos, o desenvolvimento do curso foi satisfatório e possível de ser ofertado novamente e indicado para novos interessados.

Entende-se que o grande diferencial do curso ofertado foi a intencionalidade, planejamento e organização no conjunto da educação. A sociedade do conhecimento se fortalece na medida em que a EaD é legitimada, sendo a transformação social seu principal objetivo. E isso se materializou por meio do conhecimento elaborado no curso.

A formação permanente é uma necessidade urgente, e, neste sentido, a extensão se configura como uma instância viabilizadora de tal realidade. De acordo com Peters (2003, p. 195), “a realização da educação permanente é considerada uma contribuição importante à reforma do ensino há muito exigida”.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GEA/tese_juliana_branco_vers_o_final_26_06.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/03/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=92>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 mar. 2012.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2015.

COUTINHO, Laura. Aprendizagem on-line por meio de estrutura de cursos. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FILATRO. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2004. p.65.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA/ UAB DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Patrícia Maria Caetano de Araújo
Cristiane Silva França

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir com o debate na formação de professores no curso de Pedagogia a distância, identificando os desafios enfrentados no decorrer do percurso formativo, em face do desenvolvimento do componente curricular Práticas Pedagógicas de Formação.

O cenário do relato de experiência é o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertado a partir do primeiro semestre de 2014, para 200 ingressantes distribuídos em quatro polos regionais: Frutal, Nanuque, Taiobeiras e Ubá. Atualmente o curso encontra-se no 4º semestre de funcionamento, sendo que as Práticas Pedagógicas de Formação foram iniciadas a partir do 2º semestre do curso (2014.2), em um contexto de expansão da oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância (EaD) no Brasil.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas dos cursos de licenciatura no Brasil. Nota-se um aumento crescente das matrículas em cursos de licenciatura, chegando a mais de 50% quando comparado aos últimos dez anos. Em relação à categoria Educação a Distância, esse censo revela que as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade. O curso de Pedagogia, extrato de interesse deste estudo, é o terceiro curso com mais oferta de vagas, com 614 mil matrículas, perdendo apenas para os cursos de Administração [800 mil matrículas] e Direito [769 mil]. (BRASIL, 2014a).

A expansão de números de matrículas em cursos de Pedagogia na modalidade a distância no Brasil tem como um dos fatores a implantação de uma política para a formação de professores, iniciada na década de 1990. A publicação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estipula a formação em nível superior como condição para a atuação do docente na Educação Básica.

A partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura (DCNP), esse curso se consolidou ainda mais como lócus de formação de professores, conforme explicitado no Art. 2º,

as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

As DCNP ressaltam a conjunção dos estudos teóricos e práticos na formação desses profissionais, a importância da pesquisa e da formação para uma reflexão crítica com base na realidade educacional. Conforme Art. 3º,

o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006).

Apesar das orientações normativas sobre a importância da relação teoria e prática na formação de professores como aspecto essencial na formação, no Brasil, essa questão ainda persiste como ponto de pauta na prática de formação nas licenciaturas. Os resultados de pesquisas da última década, a exemplo das publicações de Gatti e Barreto (2009), Almeida (2012), demonstram uma tendência histórica dos cursos de Pedagogia na modalidade presencial, que se constata repetido quando da oferta à distância, de reprodução de práticas de ensino centradas na transmissão de conteúdos, em descompasso com as necessidades de aprendizagem no século XXI.

Essas considerações iniciais têm o objetivo de apresentar o cenário de formação de pedagogos e os aspectos levados em conta no planejamento das atividades didáticas das Práticas Pedagógicas na formação dos futuros profissionais da educação no curso de Pedagogia UAB/UEMG.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA UAB/UEMG E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As orientações para o desenvolvimento das Práticas de Formação e Estágios constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso EaD, oferecido pela Faculdade de Educação UEMG/UAB, aprovado em maio de 2010 e atualizado em setembro de 2013. Esse componente curricular está assim explicitado no PPP:

as Práticas Pedagógicas são atividades complementares que serão desenvolvidas a partir do 2º Núcleo Formativo e visam enriquecer a formação acadêmica do aluno indo ao encontro das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, envolvem a participação em seminários, eventos científicos culturais, estudos curriculares, atividades de monitoria, iniciação científica, etc. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS/ PPP, 2010-2013).

Elas visam enriquecer a formação acadêmica para que o pedagogo em formação seja capaz de analisar a realidade educacional, tanto no âmbito da docência na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo as necessárias vinculações entre as questões educativas e sociais. Como profissional, ele desenvolverá, coletivamente, habilidades e conhecimentos em educação com vistas à práxis pedagógica.

Dessa forma, os estudantes participam de atividades complementares, orientadas pelos formadores e tutores, do 2º ao 8º períodos semestrais, integralizando um total de 105 horas de atividades, distribuídas em 15 horas a cada semestre, no total de 3.285 horas de curso. O estágio supervisionado perfaz um total de 300 horas, sendo desenvolvido a partir do 5º semestre. (Quadro 1).

Quadro 1- Indicadores de carga horária no curso de Pedagogia UAB/UEMG

Componente Curricular	Carga Horária
Práticas Pedagógicas de Formação	105
Estágio Supervisionado	300
Carga horária teórico-prática	2 880
Carga horária total do curso	3 285

Fonte: Universidade do Estado de Minas Gerais/ PPP, 2010-2013.

Na presente proposta curricular do curso de Pedagogia EaD, a FaE/UEMG reafirma os princípios de formação do pedagogo com ênfase para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as orientações das DCNP, propondo o seguinte perfil para o egresso:

Profissional capacitado a compreender as relações individuais e coletivas presentes nas manifestações e necessidades sociais e políticas, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos futuros cidadãos, e dele próprio, educador em formação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, ou seja, formando o docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS/PPP, 2010-2013).

É importante considerar que as orientações para o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas foram alicerçadas no documento institucional de Políticas para as Práticas Pedagógicas de Formação em vigor desde 2011, na FaE/UEMG. Esse documento anterior ao início da oferta do curso de Pedagogia EaD trata das finalidades das Práticas Pedagógicas com base em três princípios mais gerais, que independem da modalidade da oferta da licenciatura.

O primeiro desses princípios se refere à oportunidade do estudante de observar e refletir sobre as situações reais do exercício profissional na área da educação. Uma segunda finalidade das atividades complementares é o desenvolvimento da autonomia do aluno, a fim de conduzir a tomada de consciência como educador em formação para atuar em diferentes espaços de trabalho; e, no terceiro plano, a relação da prática com o conteúdo teórico das disciplinas, no sentido dialético do termo. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2011).

Cabe explicitar que no PPP do curso há uma diferenciação entre as Práticas Pedagógicas como atividades complementares e o Estágio Curricular Supervisionado, como componente obrigatório na licenciatura. Esse último deverá ser realizado em locais específicos - escolas do município em que reside o estudante, ou município próximo, mediante convênio com as Secretarias Estadual ou Municipal de Educação e com o acompanhamento de tutores presenciais e a distância. O Estágio Curricular obrigatório tem especificidades próprias, desenvolver-se-á baseado no Núcleo Formativo

V, com carga horária de 75 horas a cada semestre. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2010, 2013).

As Práticas Pedagógicas são atividades complementares e visam enriquecer a formação acadêmica do aluno pela participação em atividades científicas e culturais contextualizadas, oferecidas em espaços escolares ou não escolares e/ou atividades virtuais na *web*.

Pretende-se, com as Práticas Pedagógicas, inserir o estudante no cenário contemporâneo de formação de professores, com uma postura investigativa, novas visões dos contextos sociais, culturais e educacionais; desenvolver a autonomia, a proatividade, uma vez que os estudantes trocam informações sobre eventos regionais no AVA - em um fórum criado para as Práticas Pedagógicas. Contribui, ainda, para a construção de uma identidade acadêmica e profissional de acordo com as tendências atuais na EaD, que utilizam a mediação pedagógica através das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), explorando a oportunidade para alunos e formadores de entrar em contato com as mais novas e recentes informações na área da educação, pesquisas e produções científicas nas mais diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Moran (2014):

a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres. (MORAN, 2014, p. 1).

Por outro lado, abrem-se possibilidades para os estudantes valorizarem e divulgarem, através da internet, os aspectos históricos, culturais ou folclóricos da cidade de origem, como possibilidades de Práticas Pedagógicas formativas e valorização identitária.

O critério para a escolha das atividades científicas e culturais que possibilitam alcançar os objetivos propostos é indicado em documentos institucionais disponibilizados no AVA e discutido com os estudantes no decorrer do Núcleo Formativo. A partir desse aprendizado, as Práticas Pedagógicas podem ser selecionadas, pelos estudantes, de acordo com o interesse de cada um deles no aprofundamento da temática em educação ou área afim.

Desse modo, desenvolve-se a autonomia, o interesse dos estudantes em compreender a especificidade da educação na contemporaneidade, possibilitando a criação de eventos presenciais ou virtuais, organizados pelos professores e tutores, para a formação em uma temática específica, enriquecedora e complementar aos tópicos de estudo em cada Núcleo Formativo. Baseados nas sugestões dos sujeitos envolvidos na formação, bem como nas necessidades regionais, delineiam-se novas possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras.

São exemplos de atividades validadas pelo PPP: participação em seminários, eventos científicos culturais, estudos curriculares complementares, cursos *on-line*, atividades de extensão, iniciação científica, entre outras atividades a serem analisadas no decorrer do curso, pois nem todo evento cultural, regional é considerado como Práticas Pedagógicas.

Por ser um curso de Pedagogia EaD, cuja abrangência atinge regiões diversas, há que se levar em consideração a multiculturalidade delas. A equipe pedagógica do curso elabora, a cada semestre, um planejamento coletivo, acolhendo sugestões dos alunos sobre atividades culturais e científicas previstas no entorno dos municípios e no polo de apoio presencial.

O acompanhamento pedagógico dessa atividade é desenvolvido pelos formadores responsáveis pelas Práticas Pedagógicas com a colaboração dos tutores, mediante orientações específicas publicadas no AVA, utilizando o fórum como espaço democrático de interlocução entre professores, tutores e estudantes.

A cada semestre o planejamento da sala de aula virtual na plataforma Moodle é cuidadosamente preparado em reuniões com a equipe multidisciplinar, prevista no PPP (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2010-2013):

- coordenador(a) do curso de Pedagogia – EAD;
- coordenador(es) de laboratório de informática;
- professores formadores;
- tutores presenciais e a distância;
- técnicos de informática;
- *designers* gráficos;
- *web designer*;
- revisores de texto;

- estagiários de Pedagogia e Tecnologia da Informação.

3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AVA

As orientações e documentos de acompanhamento das atividades de Práticas Pedagógicas são disponibilizadas no AVA, no início de cada semestre letivo. As normatizações acadêmicas mais gerais, deliberadas nos órgãos representativos da FaE/UEMG, foram explicitadas:

- Carga horária mínima: 15 horas (cada atividade não poderá ultrapassar 7 horas e 30 minutos).
- As atividades realizadas pelo/a aluno/a deverão ser registradas em formulário próprio - Ficha Registro das Atividades - : Poderão ser registradas, no mínimo, 2 atividades no semestre letivo; as atividades deverão ser realizados no próprio semestre letivo ou no período de férias imediatamente anterior.
- É necessário apresentar ao Tutor Presencial a comprovação (Certificação, Declaração, etc.) das atividades para conferência e validação.
- A Ficha de Práticas Pedagógicas deverá ser entregue ao Tutor Presencial até a data do último encontro presencial no polo, de acordo com o Calendário Acadêmico.

O conjunto de documentos e orientações está disponibilizado no AVA (Figura 1), assim como o fórum de Práticas Pedagógicas, que possibilita a troca de informações, interações, esclarecimentos de dúvidas e sugestões de atividades.

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem/ Práticas Pedagógicas



Fonte: Plataforma Moodle. Curso de Pedagogia FaE/UEMG/UAB.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após três semestres de experiência nas orientações de Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia, identificamos que a maior frequência de postagens no fórum estava relacionada à formação de uma identidade acadêmica ou universitária, no que diz respeito à autonomia em relação à escolha das atividades dos estudantes. Percebemos que grande parte dos estudantes sentia necessidade de uma condução na escolha das atividades de Práticas Pedagógicas por parte dos formadores ou tutores, provavelmente pela vivência escolar em concepções tradicionais de ensino, que precisam ser problematizadas na formação de professores no curso de Pedagogia. Outros questionamentos se relacionavam ao contexto real de vida dos estudantes, devido à ausência de atividades científicas e culturais nos municípios de origem, muitas vezes localizados na zona rural de Minas Gerais.

Todas as questões postadas no fórum ou enviadas por *e-mail*, em situações mais específicas, são analisadas pela equipe pedagógica com *feedback* em até 24 horas, o que, ao nosso ver, tem favorecido o alcance dos objetivos pedagógicos das Práticas Pedagógicas no currículo. Nesse sentido, elencamos os pontos fortes observados nessa experiência: enriquecimento do olhar do aluno sobre a educação, diversificando os espaços formativos; compromisso do aluno na realização de atividades; fortalecimento da autonomia do aluno; conhecimento de outros espaços de formação e contextos sociais. Concluímos com alguns desafios de formação na EaD: compreensão da corresponsabilidade no enriquecimento do processo de

formação acadêmico; regionalidades - ausência de atividades culturais nas cidades, garantia da participação nas atividades realizadas nos polos; disponibilidade de tempo para realização de atividades diversificadas; construção da consciência da responsabilidade sobre o seu processo formativo- construção da autonomia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. et al. **Educação a Distância**: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: < <http://fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/relatoriofinal.pdf>> Acesso em: 02 set.2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo de Educação Superior 2013**, [2014a]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.
- CORDEIRO, Luciana Zenha (Org.). Projeto Político Pedagógico: curso de Pedagogia na modalidade a distância. **Coleção Pedagogia online**. Belo Horizonte: CEPEAD/UEMG, 2015.
- GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba. As licenciaturas a distância. In: **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- MORAN, José. Novos modelos na sala de aula. **Revista Educatrix**, n. 7, 2014. Disponível em: <www.moderna.com.br/educatrix>. Acesso em: 15 set. 2015.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico**: curso de Pedagogia na modalidade a Distância, 2010-2013. (Documento Institucional aprovado em maio 2010 - atualizado em set. 2013).
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação - Centro de Ensino. **Políticas para as Práticas Pedagógicas de Formação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2011**.

ESTRATÉGIAS E PERCURSOS FORMATIVOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: a experiência do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto

Breyenner Ricardo de Oliveira
Lídia Gonçalves Martins

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem-se mostrado uma modalidade estratégica para o processo de ampliação e de democratização do acesso à formação graduada e pós-graduada no Brasil, sobretudo em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

No que se refere especificamente à política nacional de formação continuada de gestores da educação básica pública, dentre as inúmeras ações e projetos que têm sido implementados nos últimos anos pelo governo federal, destaca-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEG). Instituído em 2004, esse programa tem por objetivo formar gestores escolares para atuarem na educação básica por meio de um processo de articulação que envolve o Ministério da Educação (MEC), sistemas públicos de ensino, universidades e entidades educacionais (AGUIAR, 2010; BRASIL, 2009a). O público-alvo do Programa são os profissionais que integram a equipe gestora de escola pública, sendo priorizados aqueles que atuam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB.

O primeiro curso do PNEG ofertado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi o de especialização em Gestão Escolar, em 2012. Desde então, duas turmas já foram formadas (2012-2014 e 2013-2015), tendo sido iniciada a terceira em março de 2015. O curso de especialização em Coordenação Pedagógica foi ofertado pela primeira vez em 2014 e ainda está em andamento. Por isso, elegemos a experiência do curso de Gestão Escolar como objeto de análise.

Esse relato sistematiza e analisa a experiência de implementação do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto entre os anos de 2012 e 2015. Tendo em vista os inúmeros desafios que se interpõem ao processo de ensino e aprendizagem na EaD, pretende-se apresentar algumas das diferentes estratégias desenvolvidas no curso de especialização em Gestão Escolar, além dos resultados obtidos até o momento.

2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES PARA A ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

A proposta pedagógica do curso de especialização em Gestão Escolar assenta-se na relação teoria-prática, que expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania, buscando favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2012). Para possibilitar esse processo de formação, o currículo do curso é estruturado em torno de três eixos vinculados entre si:

- O direito à educação e à função social da educação básica.
- Políticas de educação e a gestão democrática da escola.
- Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Esses eixos são consubstanciados em oito salas ambientes e as ementas, conteúdos programáticos, propostas de atividades e demais conteúdos de cada sala são fornecidos pelo MEC às universidades através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle do curso.

Dentre as salas ambientes propostas, *A Sala Projeto Vivencial* é tida como o componente articulador do curso. Nela, a atividade central consiste na formulação e desenvolvimento de um Projeto de Intervenção na escola com estreita vinculação com o Projeto Político-Pedagógico, assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. O trabalho do cursista nessa Sala Ambiente se desenvolve desde o início do curso, articulando-se com as demais salas e culmina no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). (BRASIL, 2009b).

Para viabilizar a operacionalização do curso, o PNEG propõe a constituição de uma equipe de profissionais que, na UFOP, assumiu a seguinte configuração: coordenação geral, responsável pela gestão institucional do curso; professores coordenadores de sala ambiente, que respondem pela seleção e preparação dos conteúdos de cada disciplina; professores de turma e assistentes de turma, que realizam a gestão acadêmica e a mediação dos conteúdos na sua turma/polo; suporte administrativo, que se dedica às atividades de secretaria acadêmica e o suporte tecnológico, responsável pela organização do material das salas no ambiente virtual. Nesse arranjo, e principalmente no desenho delineado na UFOP, a

ESTRATÉGIAS E PERCURSOS FORMATIVOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: a experiência do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto
equipe de supervisão assume papel relevante na articulação do trabalho pedagógico nas diversas ações formativas do curso.

Todos esses profissionais, que possuem formação e funções distintas, são diretamente responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do curso. Esse trabalho, que inclui a organização das disciplinas e conteúdos, o gerenciamento da equipe de formadores, o acompanhamento e a orientação virtual e presencial dos alunos, a adequação dos conteúdos ao desenho instrucional do curso entre outros, é aqui entendido nos termos de uma *polidocência*. Tal conceito é proposto por Daniel Mill para se referir ao coletivo de profissionais que contribuem para o fazer docente na EaD, em que a responsabilidade pelas atividades é compartilhada e distribuída. (MILL, 2010, p. 23-40).

3 AS ESTRATÉGIAS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E INTERAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Partindo das diretrizes nacionais do PNEG e do projeto pedagógico do curso de Gestão Escolar e tendo em vista as experiências vivenciadas anteriormente pela equipe da UFOP em outros projetos de EaD, buscou-se delinear uma proposta de formação que fosse capaz de lidar com alguns dos desafios próprios da sala de aula virtual (ou *ciberespaço*), marcada pelo rompimento das tradicionais barreiras de tempo e espaço.

Para fazer frente aos desafios da sala de aula virtual, algumas estratégias e ações formativas foram adotadas a fim de conjugar a virtualidade do curso à proximidade (e, algumas vezes, à presencialidade) necessária à EaD.

Um dos principais desafios de um curso a distância consiste em assegurar a qualidade nos processos de mediação e interação. Nesse sentido, uma primeira questão que se apresenta é a superação da distância espacial e temporal existente entre os participantes do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A primeira distância a ser superada é a existente entre a própria equipe de mediadores. Assim como os alunos, os professores de turma e assistentes de turma também se encontram distantes fisicamente uns dos outros e são, de certa forma, separados no ambiente virtual. Isto porque, em cada uma das dez turmas/polos, atuam um Professor de Turma e um Assistente de Turma, responsáveis pela mediação dos conteúdos naquele grupo específico de cursistas (não superior a 50) (MARTINS; CAMPOS, 2014, p. 41). Uma estratégia da coordenação/supervisão do curso para superar esta distância foi a criação de um espaço interativo

chamado ***Sala de Interação Pedagógica***, dentro da plataforma Moodle do curso, dedicado somente à comunicação entre supervisão, coordenação e equipe pedagógica.

Por isso, para promover a interação e comunicação entre uma equipe de vinte mediadores (dez Professores de Turma e dez Assistentes de Turma), além das reuniões presenciais periódicas definidas em uma agenda de trabalho do curso, a ***Sala de Interação Pedagógica*** surge como locus privilegiado para promover a proximidade entre esses atores. Neste espaço, não apenas a supervisão disponibiliza materiais e responde a dúvidas, mas também a equipe pode dialogar entre si, trocar impressões sobre suas turmas e acrescentar tópicos de discussão, mediante recursos de comunicação síncrona e assíncrona.

Os cursistas-gestores também dispõem de uma ***Sala de Interação dos Cursistas***, cuja principal finalidade é promover a interação síncrona e assíncrona constante entre os participantes do curso, favorecendo o ensino-aprendizagem e fazendo com que se sintam “próximos, em conexão, independentemente do lugar em que estejam”. (KENSKY, 2007, p. 121).

Nesta sala, todos os cursistas de todas as turmas/polos estão inscritos, sem divisões. Neste ambiente, além de terem acesso aos calendários, documentos e tutoriais do curso, são propostos fóruns de interação e de discussão sobre temáticas relacionadas ao cotidiano das escolas e da gestão escolar. São atividades de participação livre, mas cuja adesão é constante e frequente por tratarem de assuntos que buscam uma reflexão sobre a prática dos gestores. Na sala ainda são apresentadas sugestões de leitura, dicas de vídeos, filmes e eventos.

Figura 1- Sala de Interação pedagógica

SALA DE INTERAÇÃO DOS CURSISTAS



Olá, cursistas:

Este é um importante espaço para vocês interagirem com os demais colegas de curso, não apenas de sua turma, mas de todos os polos, com as professoras de turma, com a assistente de turma, com a supervisão do curso e com os professores.

Ao longo do curso, desenvolveremos algumas atividades importantes neste ambiente.

Nesta sala, vocês também terão acesso a algumas informações importantes sobre alguns procedimentos adotados na Escola de Gestores da UFOP.

Fique atento e aproveite bastante para se relacionar com o grupo!

Equipe da Escola de Gestores UFOP

 Fórum de notícias




Fonte: Ambiente Virtual Moodle – Escola de Gestores / UFOP.

Figura 2- Sala de interação dos cursistas

Programação

SALA DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA




*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sábio mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sábio.*

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sábios divinam.

Manoel de Barros



Últimas Notícias

- Acrescentar um novo tópico...
- 9 Mai, 17:18
Edleuza Vieira Rocha
Feliz Dia das Mães! mais...
- 4 Mai, 09:42
Maria Celia de Freitas
FERNANDES
Disoplna EDG02 mais...
- 30 Abr, 14:20
Valéria Chaves
TIRANDO DÚVIDAS mais...
- 30 Abr, 12:33
Valéria Chaves
DATAS DOS ENCONTROS COM A TURMA 03 mais...
- 28 Abr, 21:43
Junia de Souza Lima
Livro mais...
- Tópicos antigos ...

Mensagens

Fonte: Ambiente Virtual Moodle – Escola de Gestores / UFOP.

As Salas de Interação têm por objetivo promover a interação entre a equipe e entre os cursistas, dando subsídios para o trabalho pedagógico e ao processo de ensino-aprendizagem ao longo do curso. Ambas têm se mostrado um recurso interativo eficaz para fomentar o trabalho colaborativo da equipe – na elaboração de propostas e materiais, na discussão de procedimentos e dificuldades encontradas – e dos cursistas – ao revelar demandas e/ou situações que podem ser desenvolvidas e trabalhadas, inclusive, nas salas ambientes do curso.

Uma das questões que levam ao insucesso da EaD reside na tentativa de reproduzir práticas docentes presenciais, o que se deve, em parte, à inexistência de uma formação docente específica para a atuação em cursos virtuais (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010). Neste aspecto, a experiência da Escola de Gestores na UFOP tem constatado a complexidade que envolve ***o trabalho docente na preparação das salas ambientes***. A imensa profusão de textos, vídeos, hipertextos e hiperlinks que estão “à mão” do professor exige que se faça uma seleção e adequação à proposta pedagógica do curso.

Além disso, é preciso adequar o material e as atividades propostas ao tempo previsto para cada disciplina (distribuindo-o em unidades ou semanas), ao tempo de estudo de que dispõem os cursistas (gestores em exercício, quase sempre em tempo integral) e ao próprio tempo necessário à construção/produção do conhecimento; é preciso avaliar que ferramenta se adapta melhor à determinada proposta de atividade (chat, fórum, tarefa, etc.). Por isso, dificilmente o professor consegue preparar uma disciplina sozinho, tampouco participar de sua aplicação ou acompanhar as centenas de alunos nela matriculados. Aqui, novamente, o auxílio da equipe de coordenação, supervisão, mediação e suporte tecnológico é fundamental para o bom andamento das salas ambientes. Para tanto, a equipe, realizado o planejamento com antecedência, descreve detalhadamente as informações, testa os *links*, verifica as configurações de data/hora, dada a dificuldade e os inconvenientes de alterar uma disciplina depois que ela está “aberta”.

Nesta equipe polidocente, cabe aos Professores de Turma e Assistentes de Turma (tutores) ***a mediação dos conteúdos e o efetivo acompanhamento dos alunos na realização das leituras e atividades das salas ambientes***. São eles os profissionais responsáveis pelo atendimento personalizado aos alunos (há um Professor e um Assistente para cada turma/polo que possui, em média, 40 alunos). Por isso, há uma preocupação da coordenação e supervisão do curso em alinhar com esta equipe o tempo de retorno aos alunos (em até 24h para dúvidas e questionamentos; em até 7 dias para correções de atividades), o tom e o tipo do *feedback* a ser dado (buscando orientá-los em suas dificuldades), bem como promover a criação de momentos de formação, complementares às salas ambientes, como, por exemplo, a realização de chats, videoconferências ou *webconferências*, sempre que se evidencia a necessidade de discutir assuntos importantes para o desenvolvimento do curso, como orientações sobre a realização dos projetos de intervenção e do Trabalho de Conclusão de Curso.

É nesse sentido que se promovem os encontros presenciais na Universidade e nos polos. Os **Encontros de Formação na Universidade** (geralmente três), de caráter obrigatório, buscam oferecer momentos de formação por meio de conferências e minicursos, criar vínculos entre os cursistas e a equipe pedagógica, além de promover o pertencimento desses alunos (oriundos de diversas regiões e municípios mineiros) à instituição. Diferentemente dos encontros de formação, que reúnem os cursistas de todos os polos, os **Encontros Presenciais nos Polos** são realizados por polo/turma, permitindo um atendimento mais individualizado do Professor e do Assistente e com programações específicas para cada polo, a depender da necessidade de cada turma.

Outro desafio enfrentado pela equipe da Escola de Gestores na UFOP reside na **criação de um desenho instrucional para o ambiente virtual de aprendizagem** capaz de articular visualmente e tornar “amigável” a navegação pelos diversos espaços e salas do curso. Por isso, temos buscado criar uma interface que apresente simetria, equilíbrio e clareza nas informações, permitindo que os alunos naveguem pelas disciplinas e seus materiais, realizem as atividades, conversem com os professores, consultem as disciplinas já concluídas, visitem a sala de interação e visualizem as notícias ou pesquisem por materiais de apoio na biblioteca/videoteca virtual, etc., de modo autônomo e personalizado.

O Programa Escola de Gestores na UFOP conta ainda com uma página no *Facebook*, rede social em que são divulgadas notícias relativas aos cursos, aos encontros presenciais, editais de seleção, entre outras. As publicações são semanais, pelo compartilhamento de matérias, notícias e editais relacionados à área educacional.

Busca-se, com essas estratégias e espaços de formação que se aperfeiçoam a cada edição do PNEG na UFOP, criar situações que favoreçam a aprendizagem ao longo do curso, fortalecendo os processos de interação e o trabalho colaborativo, tanto entre a equipe como entre os alunos, e criando vínculos de pertencimento à Universidade, sobretudo para estes últimos.

4 A SALA AMBIENTE PROJETO VIVENCIAL E O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: alguns dados sobre a implementação do Programa Escola de Gestores na UFOP

Entre a primeira e a segunda ofertas do curso de Gestão Escolar, mudanças significativas foram realizadas no desenho da *Sala Ambiente Projeto Vivencial* e no TCC, como se pode observar no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Desenho da Sala Ambiente Projeto Vivencial e do TCC

1ª Turma		2ª Turma	
Projeto Vivencial	TCC	Projeto Vivencial	TCC
Ministrada em única etapa, que contemplava:	Formato Monografia	Ministrada em três etapas: 1ª Conteúdo: bases teóricas sobre o PPP e a realidade escolar Atividade: diagnóstico da realidade escolar 2ª Conteúdo: orientação conceitual e metodológica sobre a construção de um Projeto de Intervenção Atividade: elaboração do Projeto de Intervenção 3ª Conteúdo: orientações para elaboração do TCC Atividade: entrega do relatório circunstanciado da Intervenção realizada	Formato Artigo Científico

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tais mudanças refletem o amadurecimento da proposta pedagógica do curso. Na primeira turma, a Sala foi trabalhada em uma única etapa em que, logo após receber as orientações teóricas, o cursista era orientado a escrever seu projeto de intervenção. A etapa seguinte, de implementação na escola, foi realizada após o término desta sala sem que a equipe do

curso pudesse acompanhar, avaliar e auxiliar, de maneira efetiva, a realização deste trabalho pelos cursistas.

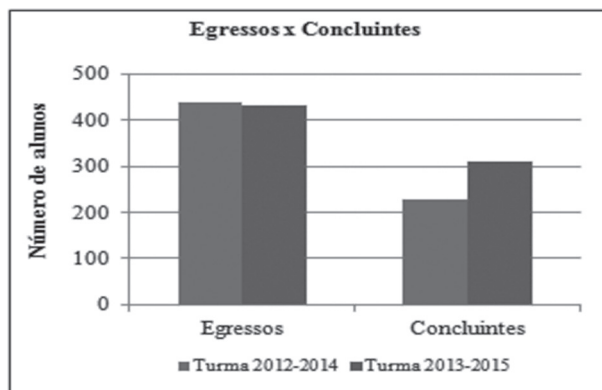
Com base nesta experiência, a segunda turma foi reestruturada de modo a contemplar momentos específicos para cada uma das etapas do processo. Ao final ou no meio de cada uma delas, encontros presenciais (nos polos ou na UFOP) foram realizados com o objetivo de apresentar e discutir os trabalhos produzidos em cada momento (prévia do projeto de intervenção, versão final projeto de intervenção e relatório da implementação). Além disso, para acompanhar passo a passo a realização da intervenção projetada pelo cursista em seu projeto, foi criada uma **Sala de Acompanhamento da Implementação do Projeto de Intervenção**. Nesta sala, uma equipe de supervisão foi constituída para disponibilizar orientações sobre como descrever, registrar e comprovar detalhadamente a intervenção na escola, além de avaliar as prévias do relatório de intervenção, a ser entregue ao final da terceira e última etapa da *Sala Projeto Vivencial*.

A nosso ver, este redesenho foi importante para que o espaço formativo do curso se tornasse mais eficaz em auxiliar os cursistas-gestores na realização de uma pesquisa centrada na realidade da escola, envolvendo sua comunidade e com vistas a uma transformação. Dessa forma, o tempo necessário para a realização de cada etapa (diagnóstico da unidade escolar, delimitação do problema, elaboração da proposta de intervenção, implementação das ações para atingir os objetivos traçados, registro da intervenção - tudo isso com o coletivo da escola) foi mais bem organizado dentro dos cronogramas do curso e das escolas envolvidas.

Outra alteração promovida foi no formato do TCC. Sendo este trabalho a última etapa de um amplo processo de vivência (isto é, a sistematização da experiência acumulada ao longo do curso através da realização de uma intervenção na escola) e dos saberes advindos dessa experiência, optou-se por adotar, na segunda turma, o formato de artigo científico, por representar uma escrita mais fluida e menos rígida, quando comparado à monografia. Com isso, buscou-se, ainda, aproximar os cursistas-gestores a formas mais atuais de produção acadêmica, incentivando-os a pensar na continuidade dos estudos e à participação em eventos científicos para divulgação dos trabalhos realizados.

Além das mudanças no aspecto qualitativo, mudanças quantitativas também foram observadas. Enquanto na primeira turma a porcentagem de concluintes foi de 50%, na segunda turma esse número aumentou para 68%, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Egressos x Concluintes



Fonte: Elaborado pelos autores.

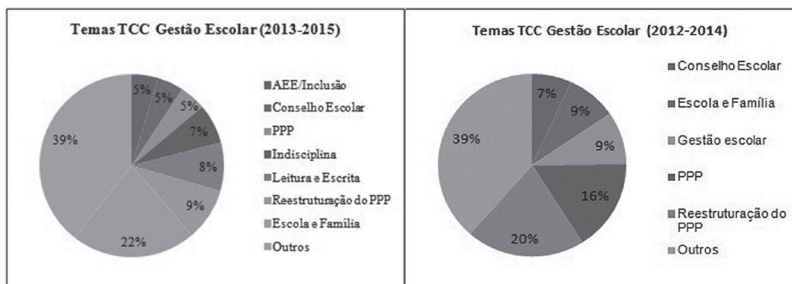
Para além da evasão e/ou reprovação naturais em qualquer curso, acreditamos que a reestruturação da proposta pedagógica tenha impactado significativamente no aproveitamento dos cursistas-gestores na segunda oferta do curso.

Os cenários disponíveis aos cursistas para a realização do Projeto de Intervenção têm estreita relação com o Projeto Político Pedagógico das escolas. Em ambas as turmas, os cenários predominantes foram, respectivamente, os cenários (c) - a análise de uma problemática relevante ou aspecto exitoso derivado do PPP; e (b) - a reelaboração do PPP, o que demonstra que quase todas as escolas participantes do curso já possuem o PPP.

Entre os temas mais frequentes no TCC, além do próprio PPP/sua reestruturação e a gestão escolar como objetos de análise, ganham destaque os trabalhos que discutem a relação entre escola e família, leitura e escrita, conselho escolar, indisciplina, inclusão, entre outros (Gráficos 2 e 3).

Gráfico 2 - Temas TCC Gestão Escolar (2012-2014)

Gráfico 3 - Temas TCC Gestão Escolar (2013-2015)



Fonte: Elaborados pelos autores.

Ao se considerar as intervenções realizadas pelos cursistas-gestores e os impactos, ainda que iniciais, provocados na dinâmica das escolas, esses dados demonstram que a proposta pedagógica do curso tem sido exitosa ao aliar os elementos teóricos necessários à formação do gestor escolar – em suas múltiplas dimensões – à realidade e necessidade de cada instituição participante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir um projeto de formação continuada de gestores educacionais em nível estadual é uma tarefa complexa, tendo em vista a grandeza e especificidades de um programa com abrangência nacional. Ao aceitar tal desafio, dois objetivos se impuseram: oferecer uma formação de qualidade para atender aos propósitos elencados nas diretrizes nacionais do Programa e, ainda, desenvolver ações e estratégias capazes de enfrentar algumas das “dimensões ocultas” próprias de cursos a distância, como o “silêncio virtual” causado pela distância espaço-temporal.

As evidências obtidas com a experiência do curso de especialização em Gestão Escolar indicam que algumas das ações desenvolvidas na UFOP, como o redesenho da proposta da sala ambiente Projeto Vivencial, promoveram uma curva de aprendizagem ascendente entre a primeira e a segunda turma. A análise dos TCCs indica, ainda, que essas ações podem modificar positivamente a dinâmica das escolas e que os processos e o planejamento pedagógico têm se horizontalizado, potencializando a adoção de diferentes estratégias e modalidades de formação que levem em conta as diferentes realidades educacionais em nosso país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Editora Zahar, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB/ DFIGE, 2009b.
- KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: SP, Papirus, 2007.
- MARTINS, L. G.; CAMPOS, M. G. A gestão da equipe e das ações implementadas no Programa Escola de Gestores da UFOP: os desafios da supervisão pedagógica. In: OLIVEIRA, Breyner Ricardo; TONINI, Adriana Maria. (Org.). **Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores: o Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto**. 1ed. Juiz de Fora: Editar Editora Associada, 2014. p. 27-51.
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C. R.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- RIBEIRO, L. R. C. R.; MILL, D. R. S.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). A docência virtual *versus* a presencial sob a ótica dos professores. In: RIBEIRO, L. R. C. R.; MILL, D. R. S.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 41-57.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. UFOP, 2012.

A AVALIAÇÃO E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA TESSITURA DOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO ARQUITETADOS PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Márcia Ambrósio

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir uma experiência de ensino em ambientes virtuais na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2011. Será dado um destaque na elaboração dos fóruns e na discussão disponível na plataforma Moodle como uma importante ferramenta para produção de diálogos desenvolvidos pelos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Nesse sentido, será apresentada uma experiência de ensino desenvolvida num ambiente virtual, na disciplina Profissão e Formação Docente, de um Curso de Pós-Graduação *lato sensu*, na modalidade a distância, vinculado ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade Federal de Ouro Preto. Cento e sessenta e seis estudantes frequentes, advindos de diferentes áreas do conhecimento e distribuídos em seis polos presenciais, participaram como sujeitos desta pesquisa.

A metodologia de trabalho constituiu-se da narração docente a sobre preparação da plataforma no Moodle, a metodologia de trabalho, os recursos didáticos e a relação pedagógica ocorrida entre a professora formadora e os estudantes, tutores e os estudantes e a tomada de registros discentes – autoavaliação, depoimentos, participação nos fóruns virtuais e e-mails.

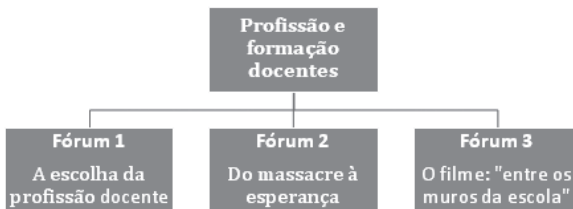
A experiência incorporou outros dados para a discussão tais como: 1. a geração de novos conhecimentos e reflexões dos estudantes sobre a disciplina Profissão e Formação Docente; 2. o desenvolvimento de maneira singular das competências e habilidades docentes e discentes para o uso dos fóruns de discussão como estratégia desveladora do aprendido, possibilitando usar o saber-fazer para modificar a relação pedagógica em ambientes virtuais; 3. a potencialização de uma prática pedagógica virtual mais participativa e convergente, o chamado estar-junto virtual; 4. a gestão da aula em ambientes virtuais, a relação pedagógica e seus desencadeamentos nas práticas docentes priorizando a produção de conhecimento analisado por meio de um corpo avaliativo sensível às condições de ensino/aprendizado em voga. Entretanto, neste capítulo,

será focado apenas o planejamento e resultados dos fóruns de discussão experimentados durante o decorrer da disciplina.

2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO

Para criar um espaço de debates entre os participantes da disciplina *Profissão e Formação Docente*, foram selecionados três fóruns de discussão, conforme Figura 1:

Figura 1 - Organograma que mostra o planejamento dos fóruns de debate sobre a profissão e a formação docentes



Fonte: Universidade Federal de Ouro Preto

Todos os fóruns supradestacados na Figura 1 foram mediados por vídeos (CORDEIRO, 2007) tomados no *YouTube*, com o objetivo de motivar as reflexões das situações pedagógicas que compõem a profissão docente. Veja-se, abaixo, o bate-papo pedagógico realizado entre a tutora S.M.P. e as estudantes D.F.S. e R.V.P.

Duas situações nos filmes me impressionaram mais: a do menino que tinha que ficar junto à lixeira, já que não conseguia aprender (devia se sentir um lixo), e a professora no início de carreira, que foi orientada por outra mais experiente como deveria agredir fisicamente um aluno sem deixar marcas [...]. (S.M.P., 18 abril 2011, 11:14 - P.O.P). Bom dia!!! S.M.P, também fiquei impressionada com essas duas situações (o menino na lixeira e a aula sobre o castigo invisível). [...] Eu, por exemplo, tenho jovens de até 70 anos!!! Como não me apaixonar? Peço a Deus e ao meu esforço em aprender, que eu tenha competência para não colocar na lixeira, ainda que não seja a física, nenhum dos meus alunos [...]. (R.V.P., quinta, 21 abril 2011, 11:02 – P.O.P).

Concordo com as duas, acredito que o professor é responsável pelo aluno mesmo depois de ele já

ter deixado a escola, costumo dizer que, se meu aluno se tornar um grande profissional, terei minha parcela de responsabilidade, porém, se ele se tornar um marginal, também terei minha parcela de culpa, e nada melhor que esses vídeos para mostrar isso! Como disse a S.M.P. e as marcas da alma? Que marcas queremos deixar em nossos alunos? [...]. (D. F. S., sábado, 23 abril 2011, 22:20 – P.O.P).

Com base no que foi vivenciado pela tutora e as estudantes, nos exemplos supracitados, vê-se que os fóruns foram arquitetados para permitir o diálogo entre professora/tutores/as/estudantes, estudantes/estudantes. Os estudantes, ao serem convidados a participar dos fóruns e a elaborar seus textos, produzir seus memoriais e autoavaliações, aceitaram o convite ao conhecimento e acabaram por elaborar trabalhos originais, capazes de revelar suas aprendizagens individuais e coletivas. (AMBRÓSIO, 2015). Também, tinham eles próprios a responsabilidade de compreender e analisar os conhecimentos a que tinham acesso. Essa foi uma forma de conduzir os estudantes a fazerem uma retomada crítica das ações que iam sendo realizadas, permitindo-lhes melhorar seus desempenhos (MEIRIEU, 1998), numa decisão, às vezes espontânea, de avaliar o trabalho realizado, com a perspectiva de desenvolver os processos avaliativos pautados por processos pedagógicos de autorregulação. Entendeu-se que houve uma articulação dos conteúdos da disciplina com os saberes construídos no processo de produção dos trabalhos acadêmicos.

A disciplina terminou com uma reflexão filosófica no quarto fórum *Ser professor, hoje*, por meio da postagem dos seguintes links de vídeos que compõem uma gravação do programa *Café Filosófico*, da TV Cultura, com o filósofo Oswaldo Giacóia Junior e a filósofa Viviane Mosé. A partir desse debate, buscou-se compreender melhor o motivo de haver, historicamente, várias concepções de verdade, dos pressupostos que orientam a formulação das intervenções docentes no processo de ensino e aprendizagem e a importância do método para o conhecimento. Além desses vídeos, foram postados *slides-shows* e uma carta escrita pela autora deste texto como instrumentos mediadores para um repensar sobre a epistemologia do professor – aprendendo a pensar sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem, considerando a mediação feita pelo método. Os estudantes foram convidados ao debate e faziam articulação com múltiplas ideias postadas para a discussão.

Estudante1:

Assisti todos os vídeos do Café filosófico “O Pensamento” pude perceber que o “Conhecimento” é a maior riqueza que temos. Cada vez mais que compartilharmos o que sabemos com os outros, mais nos aperfeiçoamos. E os alunos são os melhores recursos humanos que temos dentro da escola. E a relação de troca de “Amor”, “Coletividade”, buscam princípios que apontam ao incentivo da aprendizagem. Uma vivência coletiva articulada entre professores e alunos dos currículos usados em sala de aula, revelam ideias, valores, conhecimentos que vão levar ao sucesso das mudanças da era. (Excerto do debate feito por D.M.C.R., sábado, 7 de maio 2011, 18:58).

Estudante 2:

Concordo com você D.M.C.R. , quanto mais aprendemos mais temos o que aprender, mais temos o que conhecer. E a troca de experiências é o motor que move este conhecimento, que nos instiga a buscar o novo e nos arriscarmos neste universo de aprendizagem. (Excerto do debate feito por C.M.O., sábado, 7 de maio 2011, 19:39).

Estudante 3:

Concordo com vocês, D.M.C.R e C.M.O, somos eternos aprendizes, aprendemos a cada dia na medida em que estamos abertos às mudanças. Através da autorreflexão e da autocrítica, percebemos os pontos positivos e também os negativos em nossa prática pedagógica. O professor atual comprometido com a educação de seus alunos nesta era tecnológica deve rever suas metodologias, concepções e crenças utilizadas em sala de aula. Crescemos e aprendemos enquanto seres humanos quando somos capazes de inovar, buscar o novo, acreditando que somos os responsáveis para proporcionar às nossas crianças uma educação de qualidade. Que sejamos como as lagartas que se libertando de seus medos, aos poucos, se transformam em belas borboletas! (Excerto do debate feito por S.M.V.R., domingo, 8 de maio 2011, 08:07).

O diálogo construído no fórum *Ser professor, hoje* sintetiza o que, ao longo do ensino da disciplina, a docente, os tutores e os discentes foram estabelecendo num relevante diálogo, compartilhando responsabilidades.

Para Masetto (2000), o estudante deve ser estimulado ao protagonismo nas ações educativas.

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor) de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atitude para parte do aluno: que ele trabalhe individualmente para aprender a colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor com parceiros idôneos, dispostos a colaborar com a aprendizagem. (MASETTO, 2000, p. 141).

Os quatro fóruns postados em cena para análise vão ao encontro do processo interativo de ensino-aprendizagem apontado por Perez e Castilho (1999) e por Masetto (2000), uma vez que anunciam as aprendizagens assimiladas e revelam nuances relevantes na condução de uma prática pedagógica inovadora em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os fragmentos dos debates destacados apontam indícios significativos do início de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) em que ideias sobre o tema foram reveladas, anunciando uma rica interação capaz de tornar explícitas as aprendizagens postas em cena.

3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O ESTAR-JUNTO VIRTUAL: possibilidades e desafios

Sabe-se que a mediação pedagógica é uma das peças-chave para a qualidade do ensino. Entretanto, também é notório que são inúmeros os desafios a serem vencidos para dar à profissão de professor a dignidade esmagada pela falta de salários dignos e recursos adequados de trabalho. Apesar de se conviver com tais ambiguidades – entre o poder de encantamento do professor e suas imagens quebradas diante de tantas questões que abalam a identidade –, acredita-se na educação e no seu potencial de dar novas chances, de ampliar os horizontes dos estudantes.

As produções postadas nos fóruns, os trabalhos realizados, os vários *e-mails* recebidos de professores/as que avaliaram aspectos da disciplina foram revelando que a relação professora/aluno estabeleceu-se de diferentes

formas e que os/as estudantes vão se posicionando, de maneira interativa ou pouco interativa, no ambiente virtual de aprendizagem. Alguns estudantes avaliam a dificuldade em manusear as Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC), mas, mesmo assim, apontam como positiva a forma como se dispõem a entrar em contato com as informações disponíveis na plataforma e a relação professora/estudante que foi sendo estabelecida ao longo da disciplina.

Professora, ainda não consegui interagir no fórum de notícias, não tenho muita prática com computador, mas estou me esforçando. Quero que saiba que estou atenta, vejo suas postagens e fico encantada. Deu para sentir que você é uma professora de verdade, não só ensina o que fazer, faz acontecer. Em um Curso de Pós-Graduação ter uma professora que interage e respeita tanto os alunos é raro, mais que isso, é um presente. Um grande abraço! (E-mail da estudante N.C.A. , 25 de abril de 2011, 16:16:54).

A estudante N.C.A. revela, no conteúdo do *e-mail* supracitado, sua dificuldade diante do uso das NTDICs, da necessidade de usá-las para interação das aprendizagens e da sua disponibilidade em aprender, o que remete a uma análise feita por Valente (2010).

O fato de existir um grupo de pessoas interessadas em aprender e elas estarem usando as TIC em um determinado contexto educacional, como acontece nos cursos de educação a distância *on-line*, não significa necessariamente o estabelecimento de uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA). A constituição de uma CVA depende de muito outros fatores, como do nível de interação, de cooperação e de engajamento que se estabelece entre os participantes [...]. (VALENTE, 2010, p. 232).

Como se constata, há desafios, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos docentes, para que se estabeleça, de fato, uma CVA. Nesse sentido, Valente (2010) continua colaborando para o entendimento da questão.

A CVA se constitui de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos no processo de cooperação. Assim, o professor ou mediador da CVA deve estar preparado para lidar com os conceitos pertinentes

ao tópico sendo trabalhado, bem como as emoções, o estado de espírito e o sentimento de pertencimento dos seus membros. (VALENTE, 2010, p. 235).

Pode-se dizer que, nesta disciplina, houve um crescimento significativo dos estudantes no uso do AVA, na constituição de uma CVA. Esta constatação se deve ao processo de conscientização, reflexão e crítica que foi sendo construído a partir de uma relação professora/tutores/alunos, estabelecendo diferentes formas de participação e potencializando o estabelecimento da interação virtual.

4 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A vivência desta experiência trouxe contribuições para o estudo sobre a mediação pedagógica em ambientes virtuais, por meio dos fóruns de discussão e seus desencadeamentos nas práticas avaliativas coerentes com um trabalho de ensino que instigue a criatividade e a originalidade na elaboração acadêmica, sendo, no caso em questão, a prática de atividades de ensino/aprendizagem as quais tenham como estratégia importante a meta-avaliação em atividades pedagógicas acadêmicas. Destarte, o que se concluiu, mesmo que provisoriamente, dessa experiência é que:

- a apresentação de um trabalho docente em construção/ desconstrução, com o fim de mostrar como se potencializam as aprendizagens virtuais, demonstrou que muito ainda se tem que caminhar para qualificar, ainda mais, as ações formativas para desenvolver, em sua completude, a CVA (REZENDE, 2015);
- a reunião de alguns princípios e proposições, para uma estratégia de ensinar/aprender/avaliar, pode trazer novas nuances para o cotidiano do trabalho docente em ambientes virtuais, desafiando o mestre a desenvolver, de maneira singular, suas competências e habilidades e a usar os *fóruns* de discussão como estratégias para desvelar o aprendido, e que tudo isso evidencia a necessidade de se alterar o paradigma da racionalidade técnica tão incorporado às cenas das aulas acadêmicas (CUNHA, 1998; SÁ-CHAVES, 1998);
- a possibilidade de também usar o saber-fazer para modificar a mediação pedagógica em ambientes virtuais, estabelecendo uma mediação pedagógica participativa e convergente com os ideais humanistas da formação em EaD: o chamado *estar-junto virtual* (VALENTE, 1999), é real.

Entre a continuidade de se manter o *modelo broadcast* (transmissão de conhecimento) e do *modelo interativo* (o chamado *estar-junto virtual*) muitos desafios precisam ser enfrentados. O primeiro e mais relevante deles é o de entender o conhecimento como fruto de produções interativas, de mediações pedagógicas, e não como assimilação de conteúdos. Esta experiência contribui a respeito da mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e seus desencadeamentos na prática docente e discente, por intermédio das NTDICs, usando os fóruns virtuais como recurso pedagógico importante para potencializar a interação entre os discentes, docente e tutores presenciais a distância.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2.ed Petrópolis:Vozes, 2013.
- CORDEIRO, L.Z. Elaboração do material videográfico: percursos possíveis. In: CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância**. Orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, M.I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ. [on line]**, v.23, n.1-2, 1997.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- REZENDE, M.A.R. A Profissão Docente, A Avaliação e a Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: GOMES, S. S. & QUARESMA, A. G. (Org.). **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015. v. 1, p. 307-320.
- SÁ-CHAVES, I. S. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Orgs). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 135-41.
- VALENTE. J.A. As diferentes abordagens de educação a distância. **Artigo Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1999**. Disponível em:< <http://www.proinfo.gov.br>> Acesso em: 5 mar. 2012.
- VALENTE. J.A. **A interação entre aprendizes nas comunidades virtuais de aprendizagem: oportunidades de aprender e identificar talentos**, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_3.PDF> Acesso em: 10 out. 2011.
- ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALAS VIRTUAIS DE COORDENAÇÃO DO AVA MOODLE: espaços privilegiados para gestão de disciplinas, tutoria e cursos a distância

Bianca Nardelli Schenatz

1 INTRODUÇÃO

Identificar mecanismos que permitam organizar as informações e disponibilizá-las, integrando os envolvidos com os processos de planejamento, implementação e gestão em Educação a Distância (EAD) é primordial para o sucesso das instituições que visam democratizar o acesso a um ensino de qualidade.

Autores como Clementino (2005), Mozzaquatro e Medina (2008), Mill et al. (2010), Castro e Ladeira (2009) têm indicado que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) podem ser utilizados como mecanismos de suporte à gestão de EAD por oferecem muitos recursos de aprendizagem e integram múltiplas mídias. Contudo, a maioria das instituições de ensino utiliza os AVAs com a finalidade exclusiva de oferecer um espaço para acomodar suas salas de aula virtuais, ou seja, disponibilização de conteúdos apenas com objetivo didático.

Atualmente, os cursos de graduação em Administração Pública e Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) têm utilizado o AVA Moodle para criar espaços com finalidades distintas daquela criada inicialmente - gestão de conteúdos para o processo ensino-aprendizagem. Estes espaços são denominados Salas Virtuais de Coordenação (SVC) e são utilizados para organizar as informações e promover a interação entre os envolvidos nos processos decisórios dos cursos a distância.

Apesar do relato dos coordenadores de curso, professores e tutores que já utilizam estes espaços de gestão em suas atividades cotidianas na instituição, pouco se conhecia sobre como as informações eram organizadas na Plataforma Moodle até então; e o que poderia ser melhorado para potencializar o acesso às informações e à interatividade entre os envolvidos nos processos de gestão.

Diante desta realidade, para a presente pesquisa, investigou-se como as Salas de Coordenação de Disciplinas, Salas de Coordenação de Tutoria e Salas de Coordenação de Curso estavam sendo utilizadas no momento da pesquisa, quais as mudanças apresentadas para a gestão de cursos a distância desde o começo de sua utilização e quais as perspectivas futuras.

Como principal benefício, advindo dos resultados desta pesquisa, pode-se destacar o aprendizado em como utilizar novas tecnologias digitais de informação e comunicação para a gestão de cursos a distância, tanto na Instituição de Ensino Superior (IES) investigada, quanto em outras instituições de ensino.

2 SALAS VIRTUAIS DE COORDENAÇÃO (SVC) E A GESTÃO DE DISCIPLINAS

As Salas Virtuais de Coordenação (SVC) de Disciplinas foram criadas com base no experimento de Borges (2011), que criou, no ambiente Moodle do CEAD/UFOP, uma Sala Virtual para a melhoria dos processos de coordenação, organização e gestão da disciplina. Consequentemente, entre eles, melhorar a qualidade social inerente ao processo educativo, incentivar o estabelecimento de mecanismos de interação e trocas colaborativas entre os tutores e o professor da disciplina e também desenvolver novas metodologias de formação, condizentes com as necessidades contextuais, em parceria com os tutores que atuam em todas as turmas.

O *design* dessas Salas Virtuais (Figura 1) é um espelho da página da disciplina disponibilizada aos alunos, com as supressões das atividades dos alunos e alguns acréscimos específicos para os tutores. De um modo geral, a customização da página é elaborada em campos inter-relacionados: Apresentação da Disciplina, Biblioteca e Mideiateca, Agenda, Salas temáticas com os conteúdos a serem trabalhados em determinado período, espaço para conversas informais do grupo (Café Virtual), Agenda de Trabalho, dentre outros.

Figura 1 – Ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Pesquisa em educação: métodos e técnicas Plataforma Moodle/CEAD/2013

SALA DA COORDENAÇÃO DA DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS

Prezado Tutor (a),

Seja bem vindo a nossa Sala de Coordenação.

Neste espaço, faremos uma gestão compartilhada da disciplina Pesquisa em educação: Métodos e Técnicas. Uma gestão participativa, transparente, descentralizada onde juntos buscaremos as melhores soluções para os problemas que surgirem, assim como, socializaremos seus sucessos que poderão iluminar decisões e práticas no decorrer do curso.

Espero que você sinta-se a vontade para colocar suas dúvidas e problemas.

Um abraço,

Professoras

"Não sabendo que era impossível, ele foi e fez" Jean Cocteau

Palavras Iniciais dos Professores

Fórum de Notícias

Expectativa em relação a disciplina Pesquisa em Educação: Métodos e Técnicas?

BOAS VINDAS!

Distribuição de Atribuições, Critérios de Correção e Pontuação das Atividades Avaliativas da Disciplina

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir deste experimento bem-sucedido, a socialização dos benefícios advindos da implantação desta nova metodologia de trabalho despertou o interesse de vários outros docentes do CEAD em aplicá-la a suas disciplinas.

Um dos principais motivos para adotar a utilização das SVCs é o gerenciamento do tempo diante da crescente demanda de trabalho dos docentes, que, além de assumirem a responsabilidade de um grande número de turmas, possuem outras atividades administrativas e de pesquisa dentro da IES.

Este espaço também permite a melhoria do processo de comunicação entre professores e tutores, pois a socialização dos problemas cotidianos e dos métodos de resolução destes problemas evita o aumento do número de e-mails e mensagens particulares com assuntos redundantes emitidos diariamente.

A SVC também pode ser utilizada para registro de informações sigilosas aos alunos, como, critério de correções de atividades (gabaritos) e planilhas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (notas de atividades, perfil de acessos, perfil das turmas). Evita-se, com isto, a utilização de e-mails e possíveis perdas destas informações.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS SVC PARA A GESTÃO DE TUTORIA E GESTÃO DE CURSOS

O setor de tutoria trabalha basicamente com pessoas nas seguintes funções: coordenador de tutoria, o tutor a distância e o tutor presencial; cada qual com suas atribuições bem definidas. Os tutores a distância e presenciais podem otimizar seu trabalho utilizando as SVCs de Disciplinas e também as SVCs de Tutoria.

A equipe de apoio deve trabalhar de forma sistêmica para auxiliar na gestão da EAD. O supervisor de tutoria deve aplicar uma gestão entre os participantes para que o processo de tutoria possa oferecer ao discente um apoio eficaz. Ele é responsável pela comunicação, avaliação do desempenho dos tutores, apoio e planejamento das atividades de tutoria. É um elo entre as partes de tutoria e demais equipes que compõem a EAD.

As SVCs, dentro do contexto da coordenação de cursos, são espaços para inserção de documentos, normas institucionais, vídeos explicativos, documentos de estágio, requerimentos, orientações, calendários e cartilhas de procedimentos administrativos e pedagógicos. Nelas podem ser criados fóruns que servem de comunicação entre o coordenador

do curso e os alunos de todas as turmas, formando um repositório de dúvidas acerca do curso. As SVCs também têm um papel fundamental na disponibilização das informações necessárias ao reconhecimento do curso pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

4 UTILIZAÇÃO DAS SVC PELOS PROFESSORES E TUTORES DO CEAD/UFOP

No início do 2º semestre de 2013, foi realizada uma pesquisa com 38 professores e 351 tutores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração Pública, ofertados pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Foram aplicados 2 questionários, um para tutores e outro para professores, ambos criados dentro da Plataforma Moodle, utilizando a ferramenta Pesquisa, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Questionário criado com a ferramenta Pesquisa do AVA Moodle

Visualização prévia

1. Minha experiência como professor (a) da Educação a Distância é de:

- Não selecionado
- a) Menos de 2 anos;
- b) De 2 a 3 anos;
- c) De 3 a 4 anos;
- d) Mais de 4 anos.

(Posição:1) ++@#X

2. Como você tomou conhecimento da utilização do Moodle para outras finalidades além da gestão de conteúdos das disciplinas (Sítios de Aula Virtuais)?

- Não selecionado
- a) Por meio desta pesquisa, pois nunca tinha ouvido falar;
- b) Relato de experiências de outras Instituições de Ensino;
- c) Por indicação dos tutores das minhas disciplinas;
- d) Por indicação de outro(a) professor(a), colega de trabalho;
- e) Por indicação da Coordenação do Curso.

(Posição:2) ++@#X

3. Há quanto tempo você utiliza as SVC?

- Não selecionado
- a) Não utilizo;
- b) Menos de 6 meses;
- c) De 6 meses a 1 ano;
- d) De 1 a 2 anos;
- e) Mais de 2 anos.

(Posição:3) ++@#X

4. Você acessa as SVC com que frequência?

- Não selecionado
- a) Não costumo utilizá-las;

Fonte: Plataforma Moodle do CEAD/UFOP.

Dos professores pesquisados, 71% possuem mais de quatro anos de experiência com a EAD e portanto, conhecimento quanto às diferentes ferramentas disponíveis no AVA Moodle e suas potencialidades.

Quanto aos tutores, 55% desempenham essa função há mais de dois anos. Há, no entanto, um grande número de tutores (29%) que atuam há menos de seis meses. Essa informação pode indicar certa rotatividade das pessoas que desempenham essa função.

A maioria dos professores (77%) tomou conhecimento da utilização do Moodle para outras finalidades além da gestão de conteúdos das disciplinas (Salas de Aula Virtuais) por indicação de algum colega de trabalho que adotou as SVCs como metodologia de trabalho para gestão das suas disciplinas. Do total de professores, 44% utilizam as SVCs há mais de 2 anos, mas muitos professores ainda não as utilizam por falta de conhecimento de como funciona esta nova metodologia de trabalho.

A Sala Virtual de Coordenação mais utilizada pelos tutores é a Sala de Coordenação de Tutoria (52%), seguida pelas Salas de Coordenação de Disciplinas (24%) e da Área Virtual de Interação do Curso (24%).

Com relação à frequência de acesso às SVCs dos tutores e professores que as utilizam, a maioria faz o acesso diariamente (54%). Estes dados revelam que as SVCs devem realmente ser utilizadas diariamente para que as informações estejam sempre atualizadas e para que haja um processo de comunicação contínuo e eficaz entre professores e tutores. As SVCs, além de centralizarem as informações acerca da gestão da disciplina, configuram-se como o próprio local (virtual) para esta gestão.

Para os professores, o principal motivo (69%) para utilizarem as SVCs é a melhoria na comunicação com os tutores, pois, ao utilizarem as ferramentas da Plataforma Moodle, evita-se a sobrecarga de trabalho gerada pelos inúmeros e-mails e mensagens enviados diariamente. Além disto, cria-se um espaço de trabalho colaborativo, no qual professores e tutores são coautores das disciplinas (23%). Foram citados, ainda, como motivos (8%): organização, pois utilizam as SVC para montagem e atualização das informações das suas disciplinas; segurança, pois as informações disponibilizadas nestes espaços são restritas aos professores e toda participação fica registrada, evitando problemas futuros; e gerenciamento do tempo.

Como principal diferença encontrada pelos tutores entre as disciplinas que utilizam e as que não utilizam as SVCs, 40% indicam que há uma melhoria na comunicação entre os tutores e os professores. Além desta contribuição, foram destacadas: as informações necessárias para o trabalho ficam centralizadas em um único espaço (25%); maior agilidade na resolução de problemas (17%); possibilidade de contribuição com sugestões e aprendizado com a experiência dos colegas (13%).

O tipo de informação mais relevante, disponível nestes espaços, para o trabalho dos tutores é a distribuição das atribuições entre os tutores e

critérios de correção de atividades das disciplinas (46%). Também foram destacados os tutoriais sobre as atribuições dos tutores e funcionamento do Moodle (26%), agenda de reuniões, treinamentos e webconferências.

Para os professores, as informações mais importantes a serem disponibilizadas nas SVCs são as instruções de como promover a interatividade com os alunos (25%), o cronograma de atividades, agenda de reuniões, treinamentos e webconferências (25%), a distribuição de atribuições entre os tutores (24%) e as respostas de dúvidas de alunos levantadas pelos tutores (13%).

O recurso do Moodle considerado mais eficaz para melhorar a comunicação nas SVCs pelos tutores é o Fórum de Notícias e Avisos (64%), seguido pelo Fórum de Dúvidas (19%). Para os professores, 57% também consideram o Fórum de Notícias e Avisos o recurso mais importante. Além do Fórum de Dúvidas (36%), foram destacados também o uso de *chats*, vídeos explicativos e arquivos (tipo pdf) com instruções diversas.

Os tutores presenciais e a distância ainda foram questionados sobre as contribuições que a Sala de Coordenação de Tutoria e a Área Virtual de Interação do Curso (utilizada pelo Coordenador do Curso) oferecem aos seus participantes. A Sala de Coordenação de Tutoria possibilita à maioria dos tutores estar sempre atualizados sobre suas atribuições (40%). Eles também conseguem sanar mais facilmente as suas dúvidas (31%) e trocar informações com outros tutores (24%).

A utilização da Área Virtual de Interação do Curso permite maior interação/proximidade entre coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, tutores e alunos para 41% dos tutores. Para 36% dos tutores, permite agilidade no acesso às informações da instituição e do curso, pois estão centralizadas e organizadas em um mesmo espaço. Esta sala virtual também foi considerada pelos tutores um canal de comunicação mais eficiente, pois o retorno às solicitações dos alunos é mais rápido que o envio de e-mails, além de promover maior transparência no funcionamento dos cursos, demonstrando como funcionam os processos organizacionais e qual o fluxo das informações dentro da IES.

5 CONCLUSÕES

Após a realização desta pesquisa, evidenciou-se que as SVCs são bem-vistas pelos seus usuários, desde que se mantenham atualizadas as informações e que estas sejam relevantes para o desenvolvimento do trabalho deles. Quanto à utilização destes espaços pelos docentes, os que resolveram

adotá-los na gestão de suas disciplinas afirmam que já não conseguiriam trabalhar sem utilizá-los, pois são muitos os benefícios trazidos por eles: organização das informações, agilidade no acesso, transparência, discussões sobre diferentes temas acerca da prática pedagógica, entre tantos outros.

Para as Instituições de Ensino que ofertam cursos em EAD e que já trabalham com Salas Virtuais de Coordenação, sugere-se a socialização das experiências positivas dos professores e tutores envolvidos com esta metodologia de trabalho. A conscientização sobre as potencialidades do AVA Moodle para a Gestão de Cursos, Tutoria e Disciplinas em EAD e o incentivo para que outros profissionais adotem este modelo poderá propiciar aumento na produtividade, melhoria nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na qualidade dos cursos e na formação profissional dos alunos. As dificuldades também devem ser partilhadas, pois, com a participação de todos, elas serão resolvidas de forma mais fácil e assertiva.

Para as Instituições de Ensino que ainda não utilizam as SVCs, sugere-se buscar informações sobre sua utilização com as que já utilizam e planejar sua implantação de acordo com as suas necessidades de gestão.

REFERÊNCIAS

BORGES, Marilene. A. F. Cogestão como espaço de compromisso e liberdade dos tutores e do professor: experiências da Sala virtual de coordenação da disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia. In: ESUD 2011 – VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2011, Ouro Preto. **A EAD e a transformação da realidade brasileira**. Ouro Preto: UNIREDE, 2011.

CASTRO, J. M.; LADEIRA, E. S. Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 229-247, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.spell.org.br/documentos/download/830>. Acesso em: 08 mar. 2013.

CLEMENTINO, A. Gestão pedagógica de cursos em EAD online. In: 12º. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005, Florianópolis. **Educação a distância e a integração das Américas**. Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

MACHADO, L.D; MACHADO, E.C. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. 2004. Disponível em: <<http://pigead.lanteuff.org/course/view.php?id=126>> Acesso em: 29 mar. 2013.

MILL, D.; et al. **Gestão da educação a distância (EAD):** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD. Disponível

em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2013.

MOZZAQUATRO; P. M.; MEDINA, R. D. Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14508/8427>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

A UTILIZAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES TÁTEIS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jacks Richard de Paulo

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade em geral tem vivenciado momentos de intensas transformações e mudanças em todos os níveis de ensino em relação à inclusão, de modo que as pessoas que necessitam de condições diferenciadas possam ser mais bem atendidas, tanto para a plena utilização dos espaços sociais quanto para a aquisição/construção de conhecimentos em todos os campos do saber.

Com base nas considerações anteriores, ao deparar-me, pela primeira vez, com um aluno cego, matriculado na disciplina sob minha responsabilidade, num curso de formação de professores, comecei a vivenciar um momento singular na trajetória docente: a de estar em contato com a diferença. Nesse contexto, surgem muitas indagações, por exemplo: “Terei que aprender escrita em braille? Como vou conseguir material de apoio às minhas aulas para este aluno em específico? Será que os outros professores também passam por dificuldades dessa natureza?”

Na contemporaneidade, muito se tem pontuado acerca do rompimento com o suposto “modelo” de atendimento especializado e segregador, emergindo a práxis de uma prática pedagógica cujas ações do processo de ensino e aprendizagem se voltem para a educação inclusiva. Destarte, a Declaração de Salamanca (1994) demonstra a necessidade e a prioridade de todos os alunos da instituição de ensino aprenderem juntos, independentemente das diferenças. Tais apontamentos também perpassam pela necessidade de se promover mudanças de concepções e valorização das diversidades, tornando os espaços e os processos de ensino e aprendizagem prioritariamente inclusivos.

Logo no primeiro contato com o aluno em questão, foi possível perceber o quanto eu estava inseguro e também despreparado para lidar com algo novo, seja por não ter vivenciado nenhuma experiência como essa durante a formação na escola básica; seja por não ter sido contemplado, no processo de formação inicial docente, com conteúdos e práticas com vistas a atender tais especificidades que envolvem o trabalho do professor para lidar com alunos cegos. Daí a percepção de que precisava me aproximar mais da realidade deste aluno, conhecer as suas experiências,

anseios e expectativas em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina.

Pode-se inferir que as preocupações apresentadas pela maioria dos professores que atuam em diferentes níveis de ensino, ao receber um aluno cego, referem-se às incertezas em relação ao seu modo de aprendizagem e, principalmente, em relação aos recursos necessários para aprendizagem, sobretudo, de forma significativa. Nesta linha de pensamento, Paulo e Santanna (2015) destacam que, para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia do deficiente visual de forma significativa, é necessário o provimento de subsídios para que ele possa explorar o espaço em que vive e estabelecer relações com espaços mais distantes, por exemplo, por meio das representações táteis.

O fato de simplesmente se pensar em trabalhar com as representações táteis envolve uma série de aspectos que devem ser levados em consideração, por exemplo, conhecer a experiência de vida dos sujeitos, sua trajetória de formação, suas concepções, dentre outros aspectos. Conhecer tais aspectos, torna-se algo imprescindível para se aproximar das peculiaridades que são demandadas para a aprendizagem do cego, e, com base nelas, potencializar ações que possam subsidiar e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem e a permanência do educando no processo de formação e para a plena utilização dos espaços sociais.

Apesar da necessidade, já bastante pontuada na literatura, da inserção das representações táteis no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, o que se percebe atualmente é que a prática dos professores nas salas de aula, em diferentes níveis de ensino, na maioria das vezes, não contempla tais recursos, principalmente, por desconhecerem metodologias para construção dessas representações. (FREITAS; VENTORINI, 2011).

Esta experiência de utilização de representações táteis em um curso de formação de professores foi resultante de uma parceria estabelecida com o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI). Esse Núcleo tem sido responsável por apoiar os professores que atuam em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para a elaboração de recursos didáticos que contribuam para a prática docente inclusiva. Nesse sentido, o grupo de caráter multidisciplinar vem priorizando momentos de reflexões teóricas e práticas com o intuito de melhor atender tais alunos para garantir uma sólida formação.

O envolvimento de professores do ensino superior em meio a essa articulação com o NEI pode contribuir para (re)dimensionamento tanto nos cursos de formação de professores quanto propiciar reflexos positivos nas salas de aula das escolas de Educação Básica no país. Conforme Dias & Paulo (2014), quando os professores têm a possibilidade de vivenciar outras práticas, passam a não aceitar naturalmente a realidade cotidiana, como a de não possibilitar a inclusão por não terem conhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Mediante tais proposições, nesta investigação, pretende-se relatar um pouco desta experiência com o desenvolvimento de práticas inclusivas ao ofertar a disciplina de Geoprocessamento para um aluno cego em um curso de formação de professores para a área de Geografia na modalidade de ensino a distância. Desta forma, o objetivo geral consistiu em analisar as contribuições das representações táteis para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia e sobre as possibilidades destas para inclusão.

2 NÃO BASTA APENAS INSERIR O ALUNO CEGO NA SALA DE AULA OU NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA VENCER A EXCLUSÃO

A inclusão dos cegos nas salas de aula em todos os níveis de ensino, em destaque no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), trata de um interesse da sociedade em geral. No entanto, necessita-se adequação para atender às necessidades de acessibilidade e de especificidades do aluno para que haja, de fato, a inclusão e a construção de conhecimento. (COUTINHO, 2011). Portanto, tanto os espaços físicos quanto os processos de mediação pedagógica no ensino presencial e a distância precisam levar em consideração diversos aspectos que não têm sido contemplados em muitas salas de aula e ambientes virtuais de aprendizagem.

Desse modo, a professora Silvana Vanessa Peixoto Alves, que atuava no NEI/UFOP, foi contratada especificamente como suporte de inclusão para atender às demandas de produção e adaptação de recursos didáticos para o aluno cego em questão, que estava regularmente matriculado no Curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Além dela, uma monitora também passou a acompanhar o aluno no polo de apoio presencial para apoiar o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores e disponibilizadas pela plataforma Moodle.

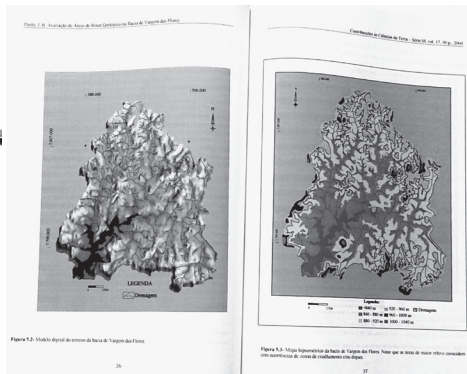
Na modalidade de ensino a distância, os fóruns de dúvidas e de discussão coletiva possibilitaram a aproximação entre os professores, o suporte

de inclusão, os tutores e os alunos. Assim, as demandas do aluno cego durante o desenvolvimento das atividades das disciplinas são repassadas e o material didático é adaptado para atender às especificidades elencadas.

No caso específico da disciplina de Geoprocessamento, priorizaram-se momentos de reflexões teóricas e práticas entre o professor responsável pela disciplina e o suporte de inclusão mencionada para que as representações táteis fossem confeccionadas e para que pudessem atender às especificidades do aluno cego, bem como conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina.

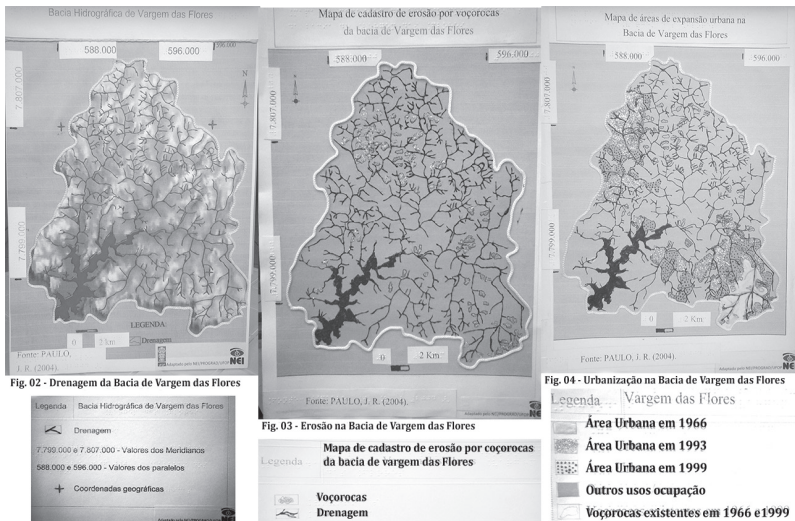
Tendo em vista que o leitor de tela do aluno não conseguia ler dentro do programa Quantum GIS, as discussões coletivas culminaram na adaptação das imagens da dissertação de mestrado do professor da disciplina (Figura 01), para que pudessem ser trabalhadas as sobreposições de informações da mesma forma que os demais alunos realizavam com o programa em questão (Figuras 02, 03 e 04).

Figura 1 - Imagens da Bacia de Vargem das Flores para Construção de Representações Táteis



Fonte: PAULO (2004).

Fig. 2- Drenagem da Bacia de Vargem das Flores
Fig. 3- Erosão na Bacia de Vargem das Flores
Fig. 4- Urbanização na Bacia de Vargem das Flores



Fonte: PAULO (2004).

O desenvolvimento de atividades com as representações táteis e suas respectivas legendas possibilitou ao aluno cego identificar os fatos geográficos que se encontram dentro de uma área em específico, delimitadas por meio de coordenadas geográficas em braile, cuja sobreposição de informações também permitiu o estabelecimento de análises e inferências sobre as inúmeras possibilidades tanto de leitura quanto de aprender as coisas sobre o mundo.

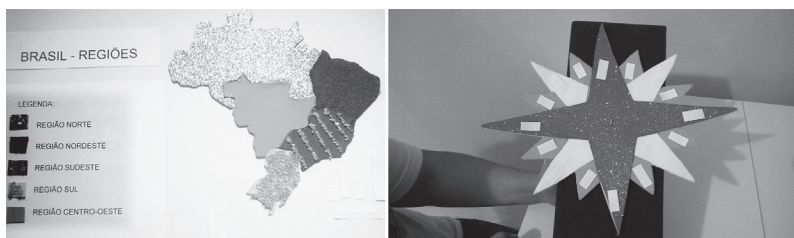
O cruzamento de informações disponibilizadas nas representações táteis sobre a urbanização na bacia de Vargem das Flores em diferentes cenários também permitiu ao aluno cego identificar a mancha de crescimento urbano nas adjacências do reservatório, bem como refletir sobre a necessidade de se estabelecer o planejamento para preservação do tempo de vida útil deste reservatório para abastecimento de água da região metropolitana de Belo Horizonte.

Chaves (2000) indica que os professores precisam conhecer outros modelos, não para serem simplesmente copiados, mas para serem (re)dimensionados de acordo com as especificidades em que vão ser

trabalhados. Desta forma, as representações táteis podem e devem ser adaptadas de acordo com as demandas do aluno cego e do contexto de trabalho.

A partir das representações táteis (Figura 05 e 06), foi possível perceber que os cegos necessitam ser mediados de uma forma diferenciada pelo professor a fim de superarem limitações que se referem a pequenos detalhes, que podem contribuir para melhor compreensão e análise acerca dos fatos e fenômenos geográficos. Assim, como ressaltam Nunes & Lomônaco (2010), para acesso à informação e ao conhecimento do aluno cego, é essencial a adaptação dos recursos didáticos; e que, principalmente, os profissionais tenham clareza sobre como lidar com esta realidade.

Figura 05 e 06 - Representação Tátil das Regiões do Brasil e Rosa dos Ventos Móvel



FONTE: PAULO; SANTANNA, 2015.

Diante das considerações anteriores, as proposições de trabalho vão ao encontro das proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, além de outros documentos legais que destacam a importância de se garantir o acesso e a permanência de alunos cegos e o processo de ensino e aprendizagem deles em diferentes níveis de ensino e modalidade. Nesta mesma direção, o recorte da fala a seguir demonstra um pouco da importância e pertinência de tais adaptações para a inclusão.

Foi só eu mencionar que não estava conseguindo identificar os pontos cardeais nas representações pela plataforma Moodle, que tive acesso à rosa dos ventos móvel. Agora posso identificar os pontos cardeais e colaterais com facilidade. [...]. Nas representações a que tive contato anteriormente, aparecia somente o norte escrito em braille, tinha que deduzir os outros pontos, agora ficou mais fácil. (Aluno cego, curso de Geografia).

A maior contribuição dos recursos didáticos resulta do movimento dinâmico entre o professor e o aluno cego, sendo que o professor precisa estar sempre atento às peculiaridades de seu aluno para que possa, de fato, contribuir para melhor exploração da representação tátil e adquira maior autonomia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a construção de representações táteis que auxiliem os ensinamentos de Geografia para todos pode contribuir tanto para novas aprendizagens sobre inclusão em cursos de formação de professores quanto para o processo de ensino e aprendizagem dos deficientes visuais nesta área do conhecimento.

Percebe-se também que a busca de recursos didáticos e o desenvolvimento de práticas inclusivas com vistas a melhorar a qualidade do ensino de Geografia são potencializadas no ambiente virtual de aprendizagem, seja pela facilidade de interação via os recursos disponíveis em tal ambiente, seja pelo envolvimento do suporte de inclusão para a construção das representações táteis, seja pelo atendimento as peculiaridades demandadas para a aprendizagem do aluno cego.

Espera-se que os alunos cegos possam usufruir da riqueza de informações que estão nas representações táteis, além de ampliar as reflexões sobre a necessidade de adaptações e confecção desses recursos didáticos voltados para a inclusão, pois aqueles que são capazes de melhor empreendê-las também possuem maior liberdade e autonomia em suas ações.

Por fim, foi possível constatar, ao final dessa experiência, que essa ação levou a desdobramentos que impactaram positivamente tanto a instituição UFOP na afirmação de seu compromisso com a inclusão, como o Curso de Licenciatura em Geografia, que enriqueceu suas possibilidades de atendimento às necessidades especiais, mas, principalmente, a disciplina em questão, o Geoprocessamento. O fato de a disciplina ser oferecida no terceiro período do curso e o uso do material tátil permitiu ao aluno cego não apenas sucesso nesse conteúdo, mas também o habilitou a seguir no curso com mais segurança e autonomia, uma vez que as representações cartográficas são a principal linguagem da Geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CHAVES, S. N. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências:** tensões entre o pensar e o agir. 2000. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP. Campinas, 2000.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPG/Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/Mato Grosso do Sul, 2011.

DIAS, A. F. G. PAULO, J. R. Contribuições das representações táteis para a inclusão: formação inicial e continuada de professores. In: III SEMINÁRIO EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Desafios Educacionais.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. PEE / Campus Toledo, 2014.

FREITAS, M. I. C. VENTORINI, S. E. **Cartografia Tátil:** orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual. 1. ed. Jundiaí: Editora Paco Editorial Ltda, 2011.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O Aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 14, n. 1. jan./jul. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

PAULO, J. R. **Avaliação de Áreas de Risco Geológico na Bacia de Vargem das Flores, Municípios de Contagem e Betim-MG.** Contribuições às Ciências da Terra. 95 f. Dissertação de (Mestrado) - PPGECRN/ Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

PAULO, J. R. SANTANNA, A. As representações táteis em aulas inclusivas: Contribuições para a formação de professores. In: X SIMPOED - SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE. Ouro Preto/MG, 2015.

MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DA TUTORIA EM EAD: um olhar sobre a prática da UFOP

Marcelo Mendonça Vieira
Luciano Batista de Oliveira
Lélis Maia Brito

1 INTRODUÇÃO

Dentre a infinidade de cursos existentes no mercado na modalidade a distância existem poucas coisas que eles possuem em comum; entretanto, a maioria deles funciona por intermédio da figura do tutor. Pode-se observar que existe um consenso geral entre os ofertantes de cursos a distância sobre a importância do papel do tutor nesses cursos. Além disso, a tutoria a distância é amplamente reconhecida, sobretudo pelos alunos de cursos a distância, como um elemento chave do sucesso de um curso.

Segundo o dicionário de terminologia da Associação Brasileira de Educação a Distância (*ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 1998), “o tutor é um elemento importante em muitos sistemas da EaD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem”. Atualmente, no contexto da educação a distância, o tutor é o principal mediador do processo de ensino aprendizagem; é uma função associada à docência. É ele quem auxilia e acompanha os alunos, sugere fontes de pesquisas; apoia, orienta e dá dicas aos alunos para a resolução de atividades e viabiliza a assimilação dos conteúdos, além de acompanhar as avaliações.

Conforme Bentes (2009), a avaliação do tutor passa por diversas atividades inerentes à função, como envio e recebimento de e-mails, resposta aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), uso de fóruns *on-line*, *chat on-line*, publicação e disponibilização de material complementar, correção de atividades, publicação de informações no mural de avisos do ambiente *on-line*. Silva (2002) observa que, na mediação pedagógica *on-line*, o tutor não apenas esclarece as dúvidas dos alunos, mas também ele precisa instigá-los à reflexão. Sendo assim, faz-se necessário estimular e moderar debates, incentivar e estruturar a aprendizagem interativa e colaborativa. Ou seja, provocar situações que mobilizem as inteligências múltiplas e coletivas.

Apesar de a figura do tutor ser atualmente amplamente institucionalizada entre os ofertantes de cursos a distância, as funções dos tutores podem variar. Um dos motivos pelo qual a função do tutor pode variar está

relacionado às decisões que uma organização precisa tomar quando vai fazer a montagem do curso, ou dos cursos a distância.

Os modelos de organização da tutoria são arranjos possíveis em que uma instituição pode moldar o seu esquema de divisão de trabalho dos tutores dentro do formato de curso que é oferecido. Estes modelos são basicamente: modelo de tutor *on-line* e modelo de tutor presencial, conforme os referenciais de qualidade do Ministério da Educação. (BRASIL, 2007).

A tutoria *on-line* ou também intitulada de a distância atua na instituição mediando o processo pedagógico para os alunos. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino e aprendizagem junto com os docentes. Na prática, o tutor a distância é um especialista nas disciplinas nas quais está tutorando. O tutor a distância é um mediador entre o conteúdo didático e o aluno. (PRETI, 2016).

A tutoria presencial, por sua vez, atende aos estudantes nos polos de apoio presenciais. O tutor indica o material didático, orienta as atividades individuais e em grupo, fomentando a pesquisa, esclarecendo dúvidas específicas, e sobre as tecnologias usadas. O tutor presencial precisa dominar as ferramentas computacionais, incluindo o ambiente virtual de aprendizagem. Ele precisa, ainda, participar dos momentos presenciais no polo, como avaliações e aulas práticas, e se manter em comunicação com os alunos e com a equipe do curso. Como este tutor faz o corpo a corpo com os alunos diretamente no polo, é comum que ele desenvolva uma relação afetiva com as turmas. Ele é um mediador entre o curso (gestão do polo, secretarias acadêmicas, coordenação do curso, professores) e o aluno. (PRETI, 2016).

As outras formas possíveis de tutoria são formas híbridas destes dois modelos. Pode-se observar que, conforme o modelo escolhido, o papel do tutor varia; diante disso, varia também a necessidade de competências específicas para o seu desempenho. De qualquer maneira, o corpo de tutores precisa ter qualificação adequada ao projeto do curso.

É importante ressaltar que os inúmeros tipos de cursos *on-line* possuem características bastante distintas. É importante que a instituição que oferece o curso tenha autonomia suficiente para planejar o seu modelo

de organização da tutoria conforme suas particularidades. Sendo assim, as decisões sobre os modelos de organização da tutoria a serem adotados precisam levar em conta inúmeros cuidados por parte dos gestores de EAD com base no projeto pedagógico do curso.

A estrutura da organização se faz presente na maneira como ela distribui seus recursos. Algumas organizações são exclusivamente voltadas à oferta de cursos a distância, em outras a oferta de cursos a distância se consolida por meio de um centro de educação a distância (CEAD), ou centro de formação (CEFOR), por meio da metodologia EAD. Em ambos os casos, requer-se um aparato de tecnologia da informação, como servidores, computadores, *notebooks*, projetores, além de inúmeros tipos de *softwares*, câmeras e microfones. Nas unidades ou setores internos são operacionalizadas todas as tarefas necessárias para a construção do curso, mediante divisões administrativas do fluxo de trabalho. Além do tutor, aqui em destaque, existem diversos outros cargos que são comumente encontrados em centros de ensino a distância como: (i) *coordenadores*: das unidades, coordenação dos polos, coordenadores de tutoria; (ii) *especialistas*: *designers* instrucionais, especialistas em mídia, especialistas em informática, pedagogos e, (iii) *professores*: professor conteudista, professor formador. Lembrando ainda que, conforme referenciais de qualidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), a infraestrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível: na sede da instituição (em sua secretaria, núcleo de EAD); e nos polos de apoio presencial. (MILL, 2010).

Enfim, os modelos de organização da tutoria precisam ser delineados consolidando um formato que seja o mais adequado possível. De maneira empírica, observa-se que o projeto pedagógico, a estrutura da instituição, o dimensionamento da quantidade de alunos e a logística operacional do curso são pontos fundamentais a serem observados ao se optar por determinados modelos de organização de tutoria em cursos de educação a distância.

2 A PRÁTICA DA TUTORIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O objetivo desta parte do capítulo é apresentar alguns relatos sobre os modelos de organização da tutoria implementados no curso de graduação em Administração Pública, ofertado pelo Departamento de Gestão Pública do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

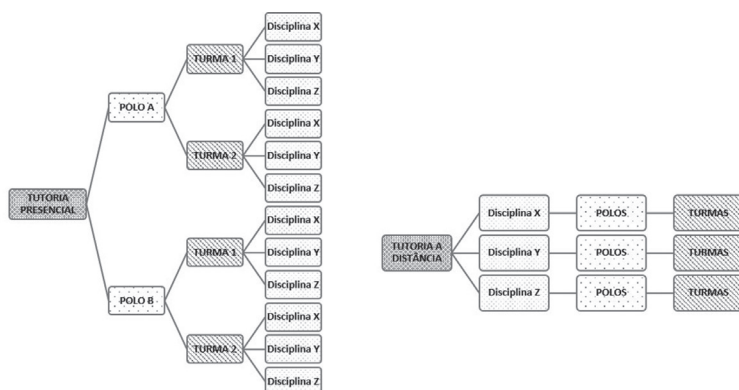
No período de oferta do curso, de 2007 a 2015, diversos modelos de organização da tutoria foram implementados em face da dinâmica de trabalho de cada Coordenação de tutoria e, principalmente, pelas mudanças estratégicas de atuação dos tutores no curso e alocação de recursos pela instituição dele proponente.

Apresentam-se, abaixo, os modelos de organização de tutores que foram planejados e implementados no curso até o ano de 2015, denominando-os, simplesmente, de modelos 1, 2 e 3, em referência à ordem cronológica de implementação deles.

Modelo 1: Era caracterizado pela distribuição dos tutores por turma entrante em determinado polo de apoio presencial. Os tutores eram distribuídos de acordo com número de alunos (*i.e.*, 1 tutor presencial para cada 25 alunos, e 1 tutor a distância para cada 50 alunos). Tal modelo não procurava identificar o perfil de formação do tutor e direcioná-lo para atuação em disciplinas mais condizentes com sua formação inicial. Assim, determinado número de tutores (presenciais e a distância) eram distribuídos para atuar em uma turma específica que iniciou em determinado ano. Esses tutores acompanhariam essa turma até a conclusão da graduação.

Modelo 2: Neste novo modelo, a tutoria presencial tinha como atribuição dar apoio acadêmico (no polo de apoio presencial) e pedagógico (auxiliando os professores na avaliação das atividades dos alunos via AVA Moodle). Enquanto que a tutoria a distância tinha como atribuição, apenas, dar apoio pedagógico aos alunos via AVA. A figura 1, abaixo, apresenta esse modelo de organização da tutoria no curso.

Figura 1 - Esquema do modelo de organização da tutoria presencial e a distância (modelo 2)

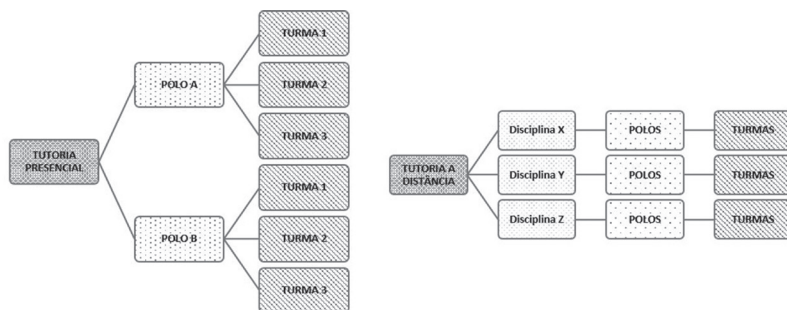


Fonte: Elaborada pelos autores.

No modelo 2 de organização da tutoria, as disciplinas do curso foram organizadas em áreas temáticas de acordo com o seu conteúdo/ abordagem, sendo elas: humanas/sociais; matemática/economia; contabilidade/finanças; direito; gestão de pessoas; gestão/planejamento; administração pública e multidisciplinar. Após essa definição, os tutores presenciais e a distância foram agrupados nessas áreas de acordo com suas respectivas formações acadêmica e profissional. Essa ação teve por objetivo criar envolvimento entre o tutor e a disciplina na qual ele poderia atuar no curso. Haja vista que o tutor atuaria, com base nesse modelo, em disciplinas de sua formação. Após essa organização, os tutores presenciais, devido à quantidade de alunos, foram alocados em até três disciplinas por turma. Enquanto que os tutores a distância foram alocados em uma única disciplina, atuando em mais de um polo de apoio dependendo da quantidade de alunos no polo.

Modelo 3: Este modelo foi implementado visando dinamizar as atividades de apoio acadêmico da tutoria presencial nos polos de apoio e intensificar o papel da tutoria a distância nas atividades de apoio pedagógico via AVA Moodle. Nesse modelo, a alteração mais significativa ocorreu na atribuição da tutoria presencial, que foi modificada para apenas dar apoio acadêmico aos alunos no polo de apoio presencial, excluindo a sua participação como apoio pedagógico por meio do AVA. A tutoria a distância, por sua vez, manteve sua atribuição, continuando o apoio pedagógico dos alunos via AVA. A figura 2 abaixo apresenta o esquema do modelo de organização desses dois tipos de tutoria no curso.

Figura 2 - Esquema do modelo de organização da tutoria presencial e a distância (modelo 3)



Fonte: Elaborada pelos autores.

Um fato interessante, a partir da implementação desse modelo 3, foi a inclusão de tutores presenciais no quadro de tutoria a distância, uma vez que este quadro de tutoria presencial foi reduzido em função da não oferta do curso em determinado período, conforme citado em nota anteriormente. Os tutores que possuíam indicadores de avaliação positivos para a Coordenação de Tutoria foram alocados na função de tutoria a distância. Com isso, passaram a atuar no curso como tutor a distância, mesmo que na mesma cidade-polo que o curso era ofertado. A justificativa foi a de que a tutoria não necessariamente precisaria atuar diretamente com o aluno, de forma presencial. Para a Coordenação da Tutoria, na época,

o tutor precisa ter formação, experiência, liderança e didática sobre o assunto no qual está atuando, independentemente do lugar no qual está residindo. As tecnologias, hoje, são capazes de minimizar essa distância entre professor-tutor e tutor-aluno. A ideia é a de que o aluno tenha sempre acesso a um tutor que saiba corresponder às suas expectativas acadêmicas. (Coordenação da Tutoria).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre estrutura do trabalho da tutoria e a sua relação com os alunos, professores é de grande importância para o alcance da qualidade na formação dos alunos. Haja vista que a função do tutor é auxiliar o desenvolvimento de atividades complementares que favorecem

o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas dos alunos.

Um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Esse princípio de interatividade é fundamental para o processo de comunicação e avanço das atividades da tutoria. (GARBIN et al., 2011). Essa busca de interação entre os atores (tutor, professor e aluno), no caso do curso de Administração Pública, foi realizada pelas mudanças sutis nos modelos de organização da tutoria, levando em consideração a atuação do tutor nos polos de apoio presenciais e por meio do AVA Moodle e, até mesmo, em ações presenciais no CEAD.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro, 1998.

Disponível em: <<http://www.abed.org.br/rbaad/dicionario.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. (Orgs.).

Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A.; OLIVEIRA, L. B. D. Qualidade da tutoria através da análise de tarefa-PQTAT: sistema aplicado a plataforma Moodle. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 2011, Aracaju. **Anais ...** Aracaju, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wavalia/2011/007.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MILL, D. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes (UFSJ)**, v. 35, n. 1, p. 9-23, 2010.

PRETI, O. O Estado da Arte sobre “Tutoria”: Modelos e Teorias em Construção. Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

A VELHA QUESTÃO DOS MITOS E VERDADES DA EaD E A RELATIVIZAÇÃO DAS POLARIDADES: a experiência da área da linguagem do CEAD-UFOP

Hércules Tolêdo Corrêa
Gláucia Jorge

Embora estudos sobre ensino e aprendizagem a distância tenham ganhado mais evidência nos últimos anos, a partir do desenvolvimento e do uso das tecnologias digitais nesta modalidade de educação, sua prática é bem mais antiga. Vale lembrar, no Brasil, as experiências do Instituto Universal Brasileiro, do Projeto Minerva, do Mobral e dos telecursos. Para melhor conhecer essa questão, remetemos o leitor para o artigo de Bonilla (2002), bem como à bibliografia citada pela autora do artigo.

Antes de passar para as reflexões específicas sobre as perguntas que foram formuladas pelo jornal on-line UOL Educação, de 20 de março de 2013, sob o título *Mito ou verdade: Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD*, vale discorrer sobre duas questões terminológicas que, no nosso entender, ultrapassam a mera terminologia, uma vez que apresentam problematizações conceituais.

O portal UOL Educação utilizou a expressão “ensino a distância”. Utiliza-se aqui, normalmente, a expressão “Educação a Distância” e não “Ensino a Distância” por pressupor que o termo educação seja mais amplo, incluindo-se aí o conceito de aprendizagem. Portanto, quando se pensa em educação, pensa-se num processo dialético em que há sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem e que é necessário envolvimento e esforços de ambas as partes. Além disso, há interações, trocas, intercâmbios de papéis em muitas situações. Educação é, portanto, termo que designa o processo em que acreditamos e defendemos.

Outra questão refere-se à variação “novas” tecnologias e “tecnologias digitais”. Nos últimos anos, vários autores começaram a usar a expressão tecnologias da informação e comunicação, abreviadamente TIC. Com o surgimento da internet, muitos passaram a acrescentar o adjetivo “novas” à expressão, com o objetivo de distinguir esse meio de comunicação dos meios até então mais usais, como o impresso, o rádio e a televisão, dentre outros. Como o termo “novas” carrega em si um grau muito grande de relativização (novo em relação a quê? Até quando algo é novo?), opta-se aqui e em outros trabalhos por utilizar a expressão Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação, abreviadamente TDIC, por considerá-la mais adequada e menos dependente da questão temporal.

Feitas essas considerações iniciais, passa-se ao diálogo com os especialistas convocados pelo UOL Educação.

2 DIALOGANDO COM OS ESPECIALISTAS

A seguir, são apresentados 11 questionamentos que o portal UOL Educação, de 20 de março de 2013, sob o título *Mito ou verdade: Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD*, propôs a especialistas em EaD, com suas respectivas respostas. Após cada uma dessas respostas, procura-se apresentar o ponto de vista destes autores sobre o assunto. Abaixo, a reprodução da introdução da matéria publicada no jornal.

Figura 1 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

Mito ou verdade: Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

CLÁUDIA EMI IZUMI - UOL EDUCAÇÃO - 20/03/2013 - SÃO PAULO, SP

Pouca gente sabe, mas o EAD (ensino a distância) existe há mais de um século no Brasil. Aqui e no exterior, o método de aprendizado remoto ganhou fôlego a partir da propagação em massa da internet.

Um dos resultados desse movimento foram os cursos de graduação, que hoje podem ser feitos de forma semipresencial. O método, porém, ainda gera dúvidas.

O UOL ouviu três especialistas, que comentam as dúvidas mais comuns que ainda rondam o ensino a distância superior.

Além da consultora da Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância) Arlete Guibert, três especialistas em graduação a distância foram entrevistados.

O coordenador de EAD da UnB (Universidade de Brasília), Athail Pulino, a coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Rosely Zen Cerny, e o diretor executivo da FGV On-line (Fundação Getúlio Vargas), Stavros Panagiotis Xanthopoulos.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Em seguida, apresenta-se a pergunta feita pelo jornal, a resposta dada pelo especialista e reflexões sobre cada um dos temas.

Figura 2 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

1. O ensino a distância ameaça o emprego do professor

MITO: Este profissional é essencial para verificar o aprendizado a distância do aluno. O computador não vai substituí-lo. Na opinião de Pulino, o professor de EAD consegue até acompanhar melhor o desempenho dos alunos. Isso é feito por meio de atividades próprias dos cursos a distância, como fóruns de discussão, testes on-line e atividades extras, que são em quantidade maior que nos cursos presenciais.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

A EaD de forma alguma ameaça o emprego do professor, inclusive, quando da implantação e expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ela abriu espaço para novas vagas em universidades públicas. Entra-se numa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) por meio de concursos destinados à vaga para professor a distância, mas também com a possibilidade de exercer o magistério na modalidade presencial, como tem sido feito em disciplinas ligadas ao letramento acadêmico, como Prática de Leitura e Produção de Textos, oferecida a alunos do curso presencial de Ciência da Computação e de Engenharias da Computação e Elétrica, com os quais existe contato presencial sempre que convocados para aulas “tradicionais”.

Entretanto, é preciso considerar que, no modelo com o qual se trabalha no Centro de Educação a Distância – Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD-UFOP), um mesmo professor leciona para mais de 10 polos (turmas) de cada vez, cada um deles com cerca de 50 alunos. Isso economiza a quantidade de professores. Não se pode deixar de considerar que há a importante figura do tutor – tanto o presencial dos polos quanto o tutor a distância, que fica em Ouro Preto – para auxiliar nas tarefas pedagógicas. Também não se pode esquecer de alguns pontos sobre a tutoria, a saber: à medida que a UAB contrata tutores como bolsistas para atuarem como auxiliares do professor, ela está economizando bastante com mão de obra. Afinal, a bolsa paga a um tutor é cerca de 10 vezes menor do que o salário de um professor com doutorado. Como se trata de uma bolsa, esse tutor, por mais bem intencionado que seja, também precisa conjugar seu trabalho de tutoria na EaD com o trabalho de professor da educação básica, muitos deles em mais de um cargo, em instituições particulares de ensino superior, de servidor público da própria UFOP ou outra instituição, ou até mesmo trabalhos, como de secretários, auxiliares administrativos

e outros na iniciativa privada. Há que se considerar, ainda, a formação, de certa forma precária, dos tutores, principalmente aqueles tutores presenciais de polos mais afastados de centros universitários, contudo, nunca se pode generalizar. Há muitos tutores bem preparados e que dispõem de tempo suficiente para atender os alunos da EaD, mas esta não é a maioria dos casos, como se pode observar por meio da prática ou de trabalhos de pesquisa sobre o trabalho de tutoria.

Daniel Mill (2012), pesquisador da educação a distância no Brasil, propõe o conceito de polidocência. Esse conceito serve para mostrar ao público, de modo geral, que há muito mais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância do que “um professor com seus alunos”. Figuras como a dos tutores presenciais e a distância, acima mencionadas, bem como a de *designers* instrucionais e os chamados professores conteudistas (é preciso problematizar tal expressão) também compõem essa “constelação profissional”, atuante na EaD.

Fica evidente, então, que o modelo de EaD incentivado pela UAB ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de trabalho para alguns docentes com titulação, como o caso de mestres e doutores, também faz com que haja menos vagas para professores e muito mais para tutores. Existe o caso de tutores a distância, no CEAD-UFOP, já doutores e alguns outros mestres e doutorandos. Se isso é ótimo para o CEAD-UFOP, pode não ser tão bom assim para esses mestres, doutorandos e doutores, que já poderiam ter trabalho efetivo nas IFES. Tudo precisa ser relativizado. Vale também lembrar que a UAB, por se tratar de uma política pública que vem perdendo espaço dentre as prioridades do MEC, acaba por trazer à tona as contradições que surgem com o seu avanço e possível futuro. Muitos professores se formaram e especializaram para atuar na EaD em função da experiência que tiveram nela mesma. Esses mesmos professores não foram reconhecidos profissionalmente dentro do modelo da UAB, permanecendo durante anos como bolsistas.

Figura 3 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

2. A avaliação do EAD apresenta falhas porque algumas tarefas, como testes de múltipla escolha, são corrigidas automaticamente por um sistema, e não pelo professor.

MITO: O EAD permite uma maior personalização no ensino que a educação presencial porque o aluno recebe orientação individualizada, diz Pulino. Ele acredita que o professor tradicional não tem condições para comentar uma prova e dar retorno de rendimento para cada um de seus alunos em apenas 50 minutos de aula. Já no EAD, o aluno tem a supervisão do professor e de tutores. Além disso, os testes de múltipla escolha não são o único meio de avaliação. O tutor de EAD acompanha regularmente os avanços do aluno no curso, e interfere quando ele não faz exercícios, não participa de fóruns ou não dá retorno, comenta Pulino.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Nossa experiência como professores da área de Linguagem, tendo em vista a formação específica neste campo, impede de aplicar tarefas de múltipla escolha ou questões mais fechadas em disciplinas como Ensino e Aprendizagem de Linguagem ou Prática de Leitura e Produção de Textos. Portanto, a avaliação não é prejudicada, conforme nossa experiência, pelos testes de múltipla escolha, corrigidos automaticamente por um sistema. Os trabalhos feitos durante a disciplina e a avaliação final são corrigidos pelos tutores, sob a orientação e supervisão do professor efetivo.

Pontos positivos da prática: racionaliza o trabalho do professor. É praticamente impossível que o professor da disciplina, com tantos polos e tantas turmas, possa corrigir todos os trabalhos de seus alunos. O professor pode e deve orientar os tutores, seja por escrito, seja oralmente, sobre os critérios de correção das atividades e avaliações. Ainda como ponto positivo, ressaltam-se as reuniões que costumeiramente são feitas com os tutores quando vão corrigir as avaliações, discutindo com eles algumas das avaliações feitas pelos alunos e afinando os critérios.

Pontos negativos: mesmo com a afinação de critérios, muitos tutores têm formas de corrigir diferentes entre eles e entre eles e o professor. Assim, não há exatamente uma uniformidade de correção das atividades. Por outro lado, sabe-se que a correção de questões abertas não é algo que fuja totalmente de algumas subjetividades. Não vemos, entretanto, maiores problemas com isso. A educação, em si, é cheia de subjetividades

e as subjetividades podem e devem ser incentivadas. A objetividade, muitas vezes, é vista como sinônimo de engessamento, o que não é nem um pouco produtivo quando se pensa numa educação humanizadora, em que se pensa não apenas na informação, mas também na formação do indivíduo, interrogando-o, ouvindo-o, trocando conhecimentos com ele, em oposição à chamada “educação bancária”, tão combatida pelo educador Paulo Freire nos anos 70 do século passado, pensando-se o professor como aquele que “deposita” o conhecimento no aluno, e este, um ser completamente desprovido de saberes. Não se pode voltar à educação bancária no início do século XXI e com as tecnologias digitais de informação e comunicação à nossa disposição. Seria um retrocesso.

Figura 4 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

3. Cursos idealizados e formatados somente com videoaulas são ruins

VERDADE: Apesar de exemplos bem-sucedidos de tutoriais e aulas em vídeos, como a Khan Academy para os alunos da educação básica, cursos mais complexos perdem qualidade se forem dados apenas com a exposição de vídeos e animações que explicam o conteúdo escolar. “O melhor formato é aquele baseado em ‘comunidades de aprendizagem’, com interação entre alunos e com professores”, diz Pulino

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

A EaD é uma modalidade de ensino que, cada vez mais, amplia suas possibilidades de uso de ferramentas e formas de mediação do conhecimento. Na nossa experiência, por exemplo, conjugamos a indicação de material digital e impresso produzido pelo Ministério da Educação (inclusive, há materiais que contaram com nossa colaboração na produção), material digital disponível na internet, localizado nas pesquisas em bancos de dados de maior confiabilidade acadêmica, como o SCIELO, o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *site* Domínio Público e a ferramenta de buscas Google Acadêmico, além de livros e artigos de periódicos impressos.

Também, utilizam-se programas educativos, disponibilizados em vídeos, seja de órgãos governamentais como as TVs públicas ou o Ministério da Educação (MEC), seja disponibilizado por diferentes sujeitos em *sites* como o YouTube. Obviamente, tudo passa por critérios de seleção de qualidade que são estabelecidos conforme nossa experiência acumulada no ensino presencial de mais de vinte anos na educação superior principalmente,

e básica, em início de carreira. Além disso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o qual trabalhamos, o MOODLE, oferece várias alternativas de postagem de material de interatividade, como *chats* – comunicação síncrona – e mensagens por *e-mail* – comunicação assíncrona. Há, ainda, as videoconferências e as webconferências, que podem ser assistidas *on-line* ou *off-line*. Obviamente, os alunos que podem assistir a essas aulas *on-line* têm possibilidade de interagir com professor e tutor em tempo real. Infelizmente, não tem havido muito público nessas videoaulas. Geralmente, os alunos alegam morar a uma certa distância do polo ou terem acúmulo de tarefas. Isso, particularmente, tem sido desmotivador no uso dessa ferramenta. Optou-se, por isso, pela gravação de pequenas videoaulas pontuais, quando é identificada a necessidade. Outra estratégia usada com sucesso é a gravação de respostas e comentários por meio de *podcasts* e *soundcloud*. Pode-se citar, como exemplo, a experiência com o uso da plataforma *on-line* de publicação de áudio, *SoundCloud*, como recurso didático utilizado na disciplina *Prática de leitura e produção de textos* (acadêmicos), para a promoção do letramento literário e acadêmico dos alunos. Foram publicados gratuitamente no *SoundCloud* áudios com orientações relacionadas ao conteúdo da disciplina e, ainda, áudios específicos do Projeto *Eu gosto de ler*, que vem sendo desenvolvido desde 2014. Trata-se de narrações de textos literários de autores brasileiros e estrangeiros e com duração máxima de seis minutos. Os resultados da experiência encaminham para o potencial das narrações de textos literários disponibilizadas em áudio para contribuir com a formação de um possível aluno leitor que possa se apropriar da literatura como linguagem. Embora não fossem obrigados, muitos alunos acessaram os áudios de textos literários pelo menos uma vez, e os relacionados ao conteúdo da disciplina, mais de uma vez. Criado em 2014 e tendo divulgação restrita aos alunos, a plataforma do *SoundCloud* utilizada para publicação de áudio tinha, até janeiro de 2016, 8.150 reproduções de áudio.

Figura 5 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

4. Não dá para comparar curso a distância com curso presencial porque são duas metodologias de ensino completamente diferentes

VERDADE: “Podemos comparar a aprendizagem (domínio de uma competência, uma habilidade ou um conhecimento), mas não a forma pela qual ela foi adquirida, que pode ser presencial, a distância ou mista”, diz Xanthopoulos. “O que podemos afirmar é que a internet, e principalmente a chegada da Web 2.0 com as redes sociais, trouxe uma nova dimensão de comunicação que permitiu alavancar nossa vida pessoal e profissional e a formação escolar. Esse fenômeno é irreversível e tem revolucionado os processos pedagógicos, sem prejuízo nos resultados da aprendizagem quando comparados com os métodos tradicionais.”

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Acreditamos que seja possível comparar, sim, educação presencial e a distância. Embora sejam metodologias diferentes, o objetivo é o mesmo: a formação de sujeitos. Assim, comparamos como sujeitos foram formados nas duas metodologias, ou numa terceira, que constitui a reunião das duas e que é ao final o que consideramos ser o futuro da educação. O modelo tradicional de educação presencial superior, com carga horária muito extensa, longo tempo do aluno em sala de aula, fazendo disciplinas, está em transformação. Observa-se, hoje, a ascensão de modelos que reúnem aulas presenciais com atividades a distância, usando ambientes virtuais de aprendizagem, tanto com a realização de algumas disciplinas ministradas a distância em cursos presenciais (caso das disciplinas de letramento acadêmico que ministramos na UFOP), tanto com parte das atividades realizadas a distância em disciplinas e cursos presenciais.

Nessa comparação entre ensino presencial e a distância, temos que relativizar que, enquanto a educação presencial tem séculos de existência, a EaD mediada pela tecnologia é ainda muito recente. Note-se que se trata de EaD mediada pela tecnologia digital, pois se se pensar numa concepção mais ampla de educação ou aprendizagem a distância, vale lembrar que o tradicional “para casa” é uma forma de aprendizagem a distância. Afinal, há um professor presente quando o aluno faz o seu dever de casa? No caso das crianças, normalmente há uma mãe ou um pai, um irmão mais velho ou mesmo uma “explicadora” - como dizem os portugueses - ou um professor particular, como chamado no Brasil. Pode-se pensar que esta figura auxiliar do “para casa” tem um papel muito semelhante ao do

tutor, pois é este tutor que, muitas vezes, auxilia o aluno, esclarecendo dúvidas pontuais de conteúdo ou fazendo a mediação com o professor responsável pela disciplina.

Figura 6 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

5. O desempenho de um estudante de EAD pode ser falsificado porque existe a possibilidade dele colar nas provas ou colocar outra pessoa para fazer o seu trabalho

VERDADE EM PARTE: “Se o aluno fizer a avaliação pelo computador, sem controle ou acompanhamento, é óbvio que poderá falsificar um exame. Por isso que, em cursos certificados ou diplomados no EAD, as provas são realizadas em polos de forma presencial e com monitoramento e controle, como exige o MEC (Ministério da Educação)”, lembra Xanthopoulos. De acordo com ele, a cola só ocorrerá se o sistema de controle for falho, o que vale tanto para os cursos EAD quanto para os presenciais.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Tanto é possível falsificar resultados no ensino presencial quanto no ensino a distância, como pondera o especialista consultado pelo UOL Educação. Mecanismos de controle são necessários em ambas as modalidades de ensino. As avaliações finais presenciais, sugeridas pela Universidade Aberta do Brasil, procuram garantir isso. Seminários *online* realizados pelos professores em parceria com os tutores também procuram averiguar o desempenho dos alunos. Mas precisa-se refletir melhor sobre mecanismos de controle no ensino universitário e sobre a formação de sujeitos críticos e autônomos. As reflexões do filósofo Michel Foucault (1999) sobre o “vigiar e punir” (oriundas do sistema prisional e de outras instituições disciplinares) são também pensadas em relação à educação e já passa da hora de se redefinir essa questão. Na medida em que habilidades e competências são requeridas dos sujeitos em situação de aprendizagem da mesma forma em que são requeridas em situações profissionais, desloca-se o foco dos diferentes “conteúdos” para o “o que fazer com determinado conteúdo”, como aplicar isso na vida profissional, como usar tal conceito para resolver um problema do cotidiano. Já passa da hora de a educação como um todo atentar para isso e encontrar alternativas que evitem essa eterna relação entre o “vigiar e punir”.

Figura 7 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

6. Alguns professores de cursos presenciais e o mercado de trabalho têm preconceito contra o EAD

VERDADE: “Hoje vale essa máxima. O preconceito parte da ignorância, da falta de conhecimento de como funciona o EAD. Não há outra explicação”, comenta Pulino. “Por sorte, há professores do método presencial que procuram ferramentas on-line para melhorar o ensino”, diz. A coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil da UFSC acrescenta: “Os professores que vêm trabalhar com ensino a distância acabam mudando a tática pedagógica que era adotada em sala de aula porque percebem que o mesmo material não funciona no EAD. O ensino a distância não tem lugar para improvisação, as atividades são pontuais.”

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

A questão do preconceito é bastante complexa em qualquer assunto e situação. Preconceitos são, como a própria palavra indica em sua constituição, conceitos prévios que se tem de algo, conceito sem conhecimento da questão. Após um período de cerca dez anos de experiência com a EaD e um período maior ainda de experiência com a educação presencial, somos capazes de dizer que os problemas são bastante parecidos e que os professores de ambas as modalidades reclamam de pontos muito parecidos: falta de autonomia do alunado, pouco interesse pelo que está sendo apresentado, indagações pontuais que pouco acrescentam ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Pouco a pouco, à medida que algumas práticas da EaD chegam ao ensino presencial, como o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem para compartilhar materiais, discussões mediadas por dispositivos móveis (grupos de *Whatsapp* têm sido criados por professores e por alunos para discutir alguns pontos do ensino presencial), professores que antes manifestavam sua desconfiança com relação à EaD vão modificando suas opiniões. Com o mercado de trabalho, pode e vai acontecer algo semelhante. À medida que profissionais formados a distância começarem a ocupar seus lugares nos postos de trabalho, autoridades e colegas vão se desfazendo dos seus preconceitos. Cabe também a nós, envolvidos com a questão, tanto alunos e professores, mostrar a essas pessoas o quanto elas podem estar enganadas. Já houve muitas oportunidades de apresentar aos colegas, em eventos acadêmicos ou mesmo em situações sociais, experiências bem-sucedidas realizadas na EaD, que servem para ir diminuindo esses preconceitos. Pode-se citar alguns desses trabalhos:

experiência de escrita e reescrita de textos acadêmicos, demonstrando que a simples correção não contribui tanto para a aprendizagem; experiência de trabalhos com projetos de ensino, a partir de temas escolhidos pelos próprios alunos; experiência de produção de textos literários utilizando diferentes programas e aplicativos digitais e fazendo circular esse material de forma muito mais efetiva.

Figura 8 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

7. O ensino a distância é para quem interrompeu os estudos e não concluiu um curso superior

EM PARTE: "Hoje o grande lance do ensino a distância é a possibilidade dada à universidade pública e à privada de sair de sua esfera e atingir municípios distantes e menores que jamais terão uma instituição de ensino superior de qualidade. Ainda existe o preconceito contra a aprendizagem remota, mas isso está cedendo e a média de idade dos alunos, entre 30 e 40 anos, tende a baixar no futuro", opina Cerny.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Realmente, uma das grandes vantagens na EaD pública e privada hoje é a sua penetração em municípios distantes e pequenos, possibilitando a pessoas que não podem migrar dessas cidades capacitarem-se profissionalmente. Não tem a ver diretamente com pessoas que deixaram de estudar por algum motivo. Pode ser que alguém que tenha tido que retornar para sua cidade de origem (é comum a migração de jovens das pequenas cidades para os grandes centros em busca de oportunidades) possa ser beneficiado pela EaD, mas ela não é pensada para esse público em específico. Com relação à média de idade dos alunos, observamos, nesses anos todos, que temos atendido alunos de idade muito diferentes, indo desde jovens com 19, 20 anos até pessoas com 40 ou 50 anos.

Figura 9 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

8. O aluno de EAD pode ficar desmotivado a estudar por não ter professores em cima dele

MITO: "Em muitos casos, ter um professor em cima da gente é pior. A motivação do aluno vem da integração com outros alunos. Eles podem estudar e tirar dúvidas sozinho ou em grupo. Além disso, há os polos presenciais da graduação a distância. É lá que o aluno presta contas se estudou ou não aos tutores, que são formados na área de conhecimento do curso e que esclarecem e checam os pontos da matéria que os alunos não assimilaram", explica Cerny.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Insistimos sempre com nossos alunos que estudar no modelo EaD não significa apenas se sentar à frente de um computador. Estudiosos da educação, como Vygotsky (1987), já apontavam que a aprendizagem se dá pela interação. Bakhtin (2003) também elabora todo seu pensamento relativo à linguagem com base nessa ideia de interação. Sempre incentivamos e proporcionamos situações em que os alunos devem compartilhar tarefas, discutir textos lidos, seja presencialmente, nos polos de apoio da Universidade Aberta do Brasil, seja usando dispositivos móveis. Como citado acima, o uso de redes sociais digitais, como *Facebook* ou *Whatsapp*, pode ser muito importante em situações de ensino-aprendizagem. Há que se identificar usos formativos desses meios. Professores e alunos podem, juntos, identificar esses usos e fortalecer essas interações, tão produtivas para a aprendizagem.

Figura 10 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

9. Há muita distração para quem estuda em um computador

MITO: Um bom curso de EAD é estruturado com estratégias e atividades que prendem a atenção do estudante, e não o contrário, comenta Cerny. "É claro que um desvio, como para as redes sociais, pode ocorrer com muita facilidade. Mas se o aluno não cumprir o que é exigido, o tutor intervém. Se o aluno não faz uma atividade, o tutor entra em contato. Há muitas técnicas de ensino para manter a atenção dos alunos nos estudos", diz Cerny.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Distrações podem ocorrer em quaisquer situações, não podem ser pensadas apenas na EaD. Há que se encontrar maneiras de atrair mais o estudante. Mais uma vez, aponta-se o crescimento de aplicativos para dispositivos móveis que podem servir bastante na educação, seja presencial, seja na EaD. Vídeos e animações costumam prender a atenção de estudantes jovens e têm sido muito úteis na EaD. Um Ambiente Virtual de Aprendizagem composto apenas de textos em formato PDF realmente pode não chamar a atenção do estudante, mas há muito mais possibilidades que a rede mundial de computadores junto com o AVA podem oferecer.

Figura 11 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

10. O ensino a distância é para alunos que não têm tempo e querem tirar um diploma sem muito trabalho

MITO: "O ensino a distância proposto por instituições de ensino competentes pode requerer muito mais trabalho do que em uma sala de aula presencial. Para que você assimile o conhecimento, tem de se programar, ter disciplina, assumir o compromisso de estudar com autonomia, gerenciando seus horários. Para aqueles que entram em um curso qualificado, saibam que terão de trabalhar bastante para obter o diploma", fala Guibert.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

O pressuposto de que um curso na modalidade EaD é bem mais rápido é falso. Um curso de graduação a distância geralmente leva o mesmo tempo de conclusão que um curso presencial e o tempo diário ou semanal de investimento é o mesmo. A diferença é que, se na educação presencial, por exemplo, é preciso se submeter apenas aos horários disponibilizados pela instituição, na EaD é possível reorganizar os horários e adequá-los melhor a sua vida. Mas há também atividades na EaD em que o aluno deverá se submeter aos horários estabelecidos institucionalmente, como avaliações presenciais, vídeo ou webconferências (embora, como dito acima, essas podem ser também assistidas *off-line*, com a perda da interação síncrona). Obviamente que um curso livre sobre criação literária de 30 horas, por exemplo, pode ser feito estudando em uma semana ou um mês, mas isso quando se trata de cursos livres, o que não é o caso de uma graduação ofertada por uma universidade pública, por exemplo, com as regras da Universidade Aberta do Brasil.

Figura 12 - Especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EAD

11. Preciso de um computador muito bom para acompanhar um curso de EAD

MITO: O nível de conhecimento em informática é básico, e o computador precisa ter configurações mínimas com um navegador de internet, pacote Office ou similar (BrOffice), programas para abrir arquivos em PDF e rodar vídeos, além de uma conexão de internet a partir de 500kbps para assistir a videoaulas sem pausas e interrupções. Todos os computadores mais recentes vêm com essas funções, mas, caso haja dúvidas, a instituição de ensino dá orientações ao aluno.

Fonte: UOL EDUCAÇÃO, 2013.

Evidentemente que um certo nível de letramento digital é requerido para quem faz um curso na modalidade EaD, mediado pelo computador. É impossível não saber nada sobre isso. Entretanto, cada vez mais as interfaces dos programas e aplicativos são mais “amigáveis” e intuitivas. Portanto, não é preciso um conhecimento tão grande de tecnologia e informática nem é necessário ter um computador de última geração para se fazer um curso na modalidade EaD. Computadores populares são capazes de oferecer o mínimo necessário para acessar as diferentes ferramentas de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como o Moodle.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não houve intenção, aqui, de contradizer os especialistas convidados pelo portal UOL Educação. O objetivo foi tão somente apresentar algumas reflexões baseadas na nossa experiência com a EaD em uma universidade pública específica, com aquilo que nos é oferecido e com nossas limitações, com base naquilo que foi perguntado pelo jornal e nas respostas que foram dadas. Sabe-se que os jornalistas editam, recortam, resumem as respostas dadas em entrevistas, tendo em vista o público leitor e o espaço. Portanto, acreditamos que apresentar mais argumentos, alguns questionamentos e com nossa experiência serve para deixar mais claro para os interessados alguns aspectos da EaD.

É importante destacar que, embora tenhamos apontado aqui vários aspectos positivos da EaD, ressentimos ainda de um maior desenvolvimento do modelo em que atuamos. No nosso dia a dia, sentimos a necessidade de maior tempo para planejamento de nossas atividades, uma vez que as

disciplinas são oferecidas em fluxo contínuo. Sentimos também da falta de profissionais da área de *design* instrucional para conceber materiais mais interativos e hipertextuais, que chamem mais a atenção dos alunos. Portanto, como afirmamos em nossas reflexões, temos recorrido sempre à rede mundial de computadores, com os materiais ali disponibilizados e abertos, para preparar nossos cursos, mas imbuídos do compromisso de oferecer aos alunos uma educação de qualidade, como eles têm direito e merecem.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, G. M. S.. Reflexões sobre o ensino de leitura e produção de textos acadêmicos. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILELA, Ana Maria Nápoles; COURA SOBRINHO, Jerônimo; SILVA, Rogério Barbosa da (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. 1ed. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 229-239.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, G. M. S.. Multiletramentos de alunos de Ciência da Computação da UFOP: possibilidades e práticas acadêmicas. In: REALI, Aline; MILL, Daniel. (Org.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. 1ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 229-246.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONILLA, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 20. ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IZUMI, Cláudia Emi. Mito ou verdade: especialistas esclarecem 11 dúvidas sobre EaD. **Uol Educação**, São Paulo, 20 mar. 2013.

JORGE, Gláucia e ANTONINI, Elizabeth. Articulações e tensões na configuração da tutoria em cursos de EaD: o caso do curso de Pedagogia do CEAD-UFOP. In: **Vertentes**, UFSJ, v. 19, n. 1, 2011.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

AUTORES E ORGANIZADORES

AHAD, Ana Maria Abdul. Mestranda em Linguística. Especialização em Designer Instrucional, Educação a Distância: Concepção e Planejamento e Educação Empreendedora. Professora de Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia e Prática Formativa da Universidade do Estado de Minas Gerais(UEMG/ Passos).

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. Mestrando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Graduação em Matemática (UNIMES) e em Geografia (UNIMONTES). Professor da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” (FaPP/CBH/UEMG).

ARAÚJO, Patrícia Maria Caetano de. Doutoranda em Educação pela PUC-Minas. Mestrado em Educação. Coordenadora da UAB na Universidade do Estado de Minas Gerais. Pedagoga. Professora de Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia UAB/UEMG. Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias Digitais e Educação do Diretório do CNPq.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em História pela UFMG. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, nos cursos de Pedagogia e Comunicação. Coordenador do curso de Pedagogia a Distância FAGED/UAB/UFU e responsável pela área de Tecnologia do Centro de Educação a Distância na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor na Faculdade de Educação da FaE/UFMG. Coordenador do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UFMG.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG). Especialização em Gestão de Processos Educativos pelo Centro de Estudos Educacionais de Minas Gerais. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais e em Comunicação Social (Relações Públicas) pelo Centro Universitário Newton Paiva. Diretora do Centro de Pesquisa em Educação a Distância da Universidade do Estado de Minas Gerais.

BRITO Lélis Maia. Doutorando em Administração pela Fundação Getúlio Vargas. Professor Assistente do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP).

CAETANO, João Carlos Relvão. Doutorado em Ciências Políticas pela Universidade Aberta de Portugal (UAb), Mestrado em Economia Europeia pela Faculdade de Economia/Coimbra. Pós-graduação em Direito Constitucional Comparado pela Universidade de Tilburg, nos Países Baixos. Licenciatura em Direito pela Faculdade de Direito de Coimbra. Pró-reitor para os Assuntos Jurídicos da UAb.

CASTRO, Renata Mayra de. Pós-Graduação em Educação Ambiental pela UFLA. Bacharel em Artes Plásticas e Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Experiência como tutora a distância do curso de Pedagogia da UAB/UEMG.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de. MBA em Gestão de Instituição de Ensino Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Especialização em Processos Gerenciais pela Fundação Dom Cabral. Graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Diretora e professora da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/CBH/UEMG).

CORRADI, Wagner José. Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com estágio no Copenhagen University Observatory do Niels Bohr Institute for Astronomy, Physics and Geophysics (Dinamarca) e no European Southern Observatory (Chile e Alemanha). Mestrado em Astrofísica. Graduação em Física pela UFMG. Professor associado do Departamento de Física da UFMG. Coordenador Adjunto da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES) na UFMG, representante da UFMG no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado de Minas Gerais (FORPROF). Diretor de Educação a Distância da UFMG.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Doutorado em Educação. Mestrado em Linguística. Graduação em Letras. (UFMG). Estágio de pós-doutorado na Universidade do Minho, em Portugal, no Instituto de Educação.

DIAS, Renato Mendes. Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e graduação em Superior de Tecnologia em Processamento de Dados pela Fundação Mineira de Educação e Cultura. Professor de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio nos cursos de Eletromecânica, Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação, Informática e Produção de Moda (CEFET). Professor do Curso de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (FACED). Coordenador dos Cursos Tecnológicos de Gestão (FUNEDI/UEMG). Pesquisador e Orientador de Projetos de Pesquisa. Supervisor do Núcleo de Educação a Distância da FUNEDI/UEMG.

FAGUNDES, Alan Cordeiro. Especialização em Gestão Pública pela Escola de Governo (FJP MG). Graduação em Administração pela Faculdade IBS - Business School de Minas Gerais. Servidor da FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, com o Cargo de Técnico em Atividades de Pesquisa. Atua no Centro de Pesquisas e Educação a Distância, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Pós-doutorado na Université Paris X e na Universidade do Porto. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Editor da revista Trabalho & Educação. Orientador de alunos de mestrado e de doutorado. Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenador de Projetos de Pesquisas.

FONTES, Priscila Rondas Ramos Cordeiro Torres. Especialização em Educação a Distância pelo SENAC-MG. Especialização em Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em História pelo Centro Universitário UNI-BH. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

FRANÇA, Cristiane Silva. Pedagoga, Mestre em Administração – Gestão de Pessoas, Doutoranda em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pró Reitora de Ensino da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia UAB/UEMG.

GOBIRA, Pablo Alexandre de Souza Ricardo. Professor da Escola Guignard (UEMG) e do Programa de Pós-Graduação em Artes (UEMG). Membro pesquisador e gestor de serviços da Rede Brasileira de Serviços de Promoção Digital do IBICT/MCTI (Rede Cariniana). Coorganizador dos livros *Jogos e sociedade e Lado B[enjamin]*. Coordenador do grupo de pesquisa do Laboratório de Poéticas Fronteiriças (LAB|FRONT/CNPq). Coordenador do Programa Institucional de Extensão (PROEX/UEMG): Direitos à Produção e ao Acesso à Arte e à Cultura.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professora na Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” (FaPP/CBH/UEMG).

JORGE, Gláucia Maria dos Santos. Doutorado e Mestrado em Educação e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Autora de trabalhos sobre letramento, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

MARTINS, Lídia Gonçalves. Mestrado e Graduação (licenciatura e bacharelado) em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Supervisora do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade

Federal de Ouro Preto. Membro do grupo de pesquisa “Justiça, Administração e Luta Social” - CNPq.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal (UAb). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Docente e Gestor de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Líder do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens).

MOREIRA, Priscila Rezende. Doutoranda e Mestrado em Educação. Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC/FAE/UFMG). Assessora pedagógica de cursos a distância com experiência na formação de profissionais para a EaD. Desenvolvedora de pesquisas sobre tecnologias e mídias digitais.

NEVES, Inajara de Salles Viana. Pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal (UAb). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a temática: Gestão da Educação a Distância. Mestrado em Educação, Administração e Comunicação Universidade São Marcos (UNIMARCOS). Especialização em Pedagogia Empresarial - CEPEMG. Graduação em Pedagogia pela FaE/UFMG. Ex-docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do Colegiado do Curso de Educação Física/Bacharelado UFOP e do Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CEAD da UFOP.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Pedagoga. Professora do Departamento de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosóficos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FaE/UEMG. Pesquisadora da História da Educação. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (NEPHE).

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em Ciências Econômicas pela UFMG e em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro. Professor Adjunto do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador Geral do Programa Escola de Gestores na UFOP e do curso de Especialização em Gestão Escolar. Vice-coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional. Experiência nas áreas de avaliação

e implementação de políticas públicas, política educacional e formação continuada de professores.

OLIVEIRA, Luciano Batista de. Doutorando em Administração pela Fundação Getúlio Vargas. Professor Adjunto do Centro de Educação Aberta e a Distância, da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP).

PAULA, Helton Cristian de. Doutorado em Administração pelo CEPEAD/UFMG. Mestrado e Graduação em Ciências Contábeis na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Curso Técnico em Administração pela Escola Técnica de Formação Gerencial do SEBRAE-MG. Professor Assistente do Centro de Ensino a Distância - CEAD da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

PAULO, Jacks Richard de. Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestrado em Evolução Crustal e Conservação de Recursos Naturais pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialização em Geografia pela PUCMINAS. Especialização em Tutoria na Educação a Distância pela UFOP. Bacharelado/Licenciatura em Geografia pela PUCMINAS. Professor do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP.

REZENDE, Márcia Ambrosio Rodrigues. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Centro de Educação Aberta e a Distância, da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP). Chefe do Departamento de Educação e Novas Tecnologias. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas e Presidenta do Núcleo Docente (NDE) do curso de Pedagogia (CEAD/UFOP).

ROCHA, Kátia Gardênia Henrique da. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialização em Métodos e Técnicas Educacionais. Pedagoga formada na Universidade Federal de Viçosa. Professora na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) vinculada ao Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE), no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

SANTOS, Márcio Miranda. Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela FVC - São Mateus. Especialização em Coordenação e Supervisão Pedagógica pela PUC-MINAS. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC). Especialização em Sociologia para o Ensino Médio pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro. Coordenador de Polo UAB de Nanuque/MG.

SCHENATZ, Biancca Nardelli. Doutoranda em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP). Mestrado em Engenharia de

Produção - Especialização em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialização em Tecnologia da Informação na Gestão Integrada de Negócios pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Licenciatura em Informática e Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Bacharelado em Ciências da Computação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do Magistério Superior no Departamento de Gestão Pública/Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP).

VIEIRA, Marcelo Mendonça. Mestrado em Administração. Especialização em Gestão de Recursos Humanos. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).