

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Roseli Zen Cerny

**Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de
uma experiência na perspectiva da gestora**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2009**

Roseli Zen Cerny

Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na
perspectiva da gestora

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação sob a
orientação da Profa. Doutora Maria Elizabeth
Bianconcini Trindade Morato Pinto de
Almeida.

SÃO PAULO
2009

Banca examinadora

Dedico esta tese:

À minha mãe, Alzira (*in memoriam*),
especialmente por ter me ensinado o valor
do trabalho.

Aos meus anjinhos Eduardo e João Victor e
ao Rodolfo pelo carinho, incentivo e
compreensão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Beth Almeida, pelas inestimáveis contribuições nos diferentes momentos deste trabalho, pelo acolhimento, generosidade e parceria constantes.

À Banca Examinadora desta tese, pelas contribuições.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Educação Currículo da PUC-SP pela oportunidade de estudo e aprendizagem.

A Rita, Secretária do Programa de Pós-Graduação Educação Currículo da PUC-SP, pela gentileza e cuidado com que nos acompanha.

Aos grandes amigos que fiz no Doutorado: Adriana, Fernando, Maju, Maria Célia e Valéria. São Paulo tem um doce sabor com vocês.

A Elisa, por ter compartilhado e contribuído generosamente em todas as etapas deste trabalho, apontando caminhos com descobertas preciosas.

A Claudia e Juliana Steil, pela revisão cuidadosa e pelo estímulo para que este trabalho pudesse ficar melhor e mais bonito.

A Andréa, Nilza e Isabella, por acreditarem e compartilharem cotidianamente a construção de uma gestão colaborativa na EaD. Amigas sempre presentes nos nossos excessos de trabalho.

A Aluizia minha amiga, companheira dos saberes e lazeres.

A Ana Luiza e Ivone pelo aconchego e incentivo.

A Sonia Maria, pela parceria incondicional nas ações de EaD e por acreditar junto comigo que é possível a construção do novo.

Aos coordenadores dos Cursos de Licenciatura, especialmente Sonia, Ronice e Neri pela construção cotidiana do trabalho colaborativo.

Aos colegas do Lantec, em especial, Luiz, Jéssica, Vanessa M., Débora e a todos que atuam ou atuaram neste espaço: aprendi um pouco com cada um de vocês.

À Direção do Centro de Ciências da Educação, Prof. Carlos Alberto Marques e Profa. Ana Maria Borges de Souza, por acreditarem e viabilizarem a proposta de gestão pedagógica neste Centro.

Aos Colegas e amigos do Centro de Ciências da Educação que me incentivaram a concluir esta etapa tão preciosa da minha vida.

Aos Gestores entrevistados, pela generosidade em dedicar um espaço do pouco tempo que têm, fornecendo informações preciosas para realização da pesquisa.

À Equipe do Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Coordenação Pedagógica / CED, pela disponibilidade das entrevistas.

Muito Obrigada!

RESUMO

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. Tese de doutorado apresentada ao Setor de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2009.

O presente estudo propõe-se a analisar um sistema de gestão pedagógica desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior durante a implantação dos primeiros cursos de licenciatura a distância. Os pressupostos teóricos embasam-se no referencial da gestão dos sistemas educacionais e na perspectiva dos sistemas de educação a distância. A metodologia de pesquisa adotada para a análise é a pesquisa qualitativa, com suporte da teoria enunciativa da linguagem e o método da auto-observação. O sistema de gestão pedagógica foi construído a partir da ideia de trabalho colaborativo e ancora-se na tríade *formação, produção de materiais e pesquisa e avaliação*. Na análise sobre o sistema de EaD, ficou evidenciado que as principais dificuldades para a implantação de cursos de graduação a distância são: a história da EaD na instituição, a cultura do presencial, o modelo pouco flexível de organização institucional, o modo como os financiamentos são descentralizados e administrados, as políticas públicas e a burocracia. Na organização das equipes, há a percepção de que a gestão pedagógica reproduz em parte o modelo vivenciado no presencial no que se refere à parceria entre os centros formadores de professores. O estudo mostra que formação das equipes constitui um espaço privilegiado para minimizar os preconceitos contra a modalidade, promover a troca de experiências entre os pares, repensar as ações didáticas pedagógicas e proporcionar acolhimento aos integrantes das equipes. A pesquisa e a avaliação são apontadas como uma das condições determinantes para a atuação da universidade na EaD, auxiliando na parceria colaborativa entre os centros. Evidenciou-se que a construção coletiva do trabalho demanda tempo e abertura por parte das equipes para construção do novo. É possível concluir que, não obstante as tensões e desencontros vivenciados nesta proposta de gestão pedagógica, o trabalho integrado de formação, produção de materiais e de pesquisa e avaliação contribui para uma atuação mais orgânica na educação a distância, quebrando os paradigmas fordistas encontrados nas experiências com esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Gestão na educação a distância. Gestão pedagógica. Mídia Educação. Ensino superior. Formação de professores.

ABSTRACT

The present study attempts to analyze a pedagogical management system developed in a public institution of higher education during the implementing of one of the first distance education licentiate courses. The theoretic principals are based on the referential management of educational systems and the perspective of distance education systems. A qualitative methodology was utilized for this research, with the support of the enunciation theory of language and the method of self observation. The pedagogical management system was created based on the idea of collaborative work and anchors itself on the triad formation, materials production and research and evaluation. In the analysis of the distance education system it became clear that the main difficulties for the implementation of undergraduate courses are: the history of distance education in the institution, the culture of presence, the somewhat inflexible model of institutional organizations, the way by which financing is decentralized and administrated, the public and bureaucracy politics. In the organization of the teams there is the perception that the pedagogical management reproduces in part the presential model referring to the partnership between the centers of teacher formation. The study illustrates that the formation of the teams constitutes a privileged space for minimizing the prejudice against this modality of learning, promoting the integration between members, rethinking the didactic pedagogical action and providing reception to team members. Research and evaluation are pointed out as decisive conditions for the university's participation in distance education, aiding the partnership between centers. It has been made evident that the collective construction of work demands time and openness by part of teams for new constructions to arise. It is possible to conclude that, even with the tensions and troubles lived in this proposal of pedagogical management, the integrated work of formation, material productions and research and evaluation contribute to a more organic performance in distance education, breaking the fordist paradigms found normally in the experiments with this modality of learning.

KEYWORDS: Distance education management. Pedagogical management. Media education. Higher learning. Teacher formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Instituições e Cursos do Redisul	17
Quadro 2: Evolução do número de vagas em vestibular e/ou processos seletivos para ensino superior (período 1980-2006).	35
Quadro 3: Localização da EaD na instituição: vantagens e desvantagens	80
Quadro 4: Vinculação da EaD na estrutura das IPES	85
Quadro 5: Ordem cronológica da coleta de dados.	118
Quadro 6: Universidades e CEFETs que integram o Consórcio Redisul	130
Quadro 7: Cursos Redisul	131
Quadro 8: Equipe profissional para o polo regional.....	139

LISTA DE SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BRASILEAD - Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
Cead - Centro de Educação Aberta Continuada a Distância
CECERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CED - Centro de Ciências da Educação
CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEFET- Pelotas – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CEFET-PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RS - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
CES - Câmara de Educação Superior
CFM - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CNE - Conselho Nacional de Educação
Consed - Conselho de Secretários de Educação
Crub - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
D.O.U. – Diário Oficial da União
DEAD - Departamento de Educação a Distância
DEPEAD – Departamento de Política de Educação a Distância
EaD – Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Eletronorte - Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
FFCMPA - Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FSC - Física

FUFRG - Universidade Federal de Rio Grande
FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
Lantec - Laboratório de Novas Tecnologias
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC - Ministério das Comunicações
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
MinC - Ministério da Indústria e Comércio
MOODLE – Modular Object – Oriented Dynamic Learning Enviroment
MTM - Matemática
NEAD - Núcleos de Educação a Distância
NTEs - Núcleos de Tecnologia Educacional
NUPA - Núcleo de Pesquisa e Avaliação
OPM - Oficina Pedagógica de Multimídia
OTI - Organização Internacional do Trabalho
Petrobrás – Petróleo Brasileiro S/A
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PREG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Profor - Programa de Formação Docente da UFSC
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação dos Professores em Exercício
PRO-INFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio

ProUni – Programa Universidade para Todos
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Redisul - Consórcio de Universidades do Sul do Brasil
Rived - Rede Interativa Virtual de Educação
SEC-BA - Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEED - Secretaria de Educação a Distância
Serpro - Serviço Federal de Processamento de Dados
SESu - Secretaria de Educação Superior
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF - Universidade do Distrito Federal
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAL – Universidade Federal do Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFGO – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE – Universidade Federal da Região de Pernambuco
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNAM - Universidade Nacional Autónoma do México
UnB - Universidade de Brasília
Undime - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Cultura e a Educação
UNICEF - Fundo Internacional das Nações Unidas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Carlos
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UniRede - Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro
Univali - Universidade do Vale do Itajaí
Univima - Universidade Virtual do Maranhão
UPE – Universidade de Pernambuco
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O interesse pela Educação a Distância: a trajetória da pesquisadora	11
Educação a Distância nas universidades federais: um novo desafio para a educação superior brasileira.....	15
O tema da tese.....	15
O contexto da pesquisa.....	16
A emergência da formação de professores	19
Problema e questões de pesquisa.....	23
Objetivos	25
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR	30
1.1 Ensino superior no Brasil.....	30
1.2 Políticas públicas que permitem a emergência e a consolidação da EaD no Brasil: da LDB a UAB.....	37
1.3 Educação a Distância e ensino superior.....	54
1.3.1 O cruzamento das áreas: a Educação e a Comunicação.....	58
1.3.2 Educação a Distância: uma modalidade em construção	62
CAPÍTULO 2: GESTÃO DE SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	71
2.1 Gestão na Educação	71
2.2 A gestão na Educação a Distância	75
2.2.1 Sistema de Educação a Distância.....	77
2.2.2 Gestão pedagógica na Educação a Distância.....	93
CAPÍTULO 3: A PERSPECTIVA METODOLÓGICA	98
3.1 Os fundamentos da pesquisa	98
3.2 O método: a auto-observação	111
3.3 O diálogo com o outro	115
3.4 Procedimentos de organização e análise de dados.....	119
CAPÍTULO 4: A EaD NA UFSC: CONTEXTO	122
4.1 Ano de 2004: cursos de graduação a distância.....	122
4.2 O Grupo de Trabalho do CED.....	125
4.3 O Programa Pró-Licenciatura na UFSC.....	126
4.3.1 O consócio Redisul	130
4.3.2 O Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática.....	136
CAPÍTULO 5: SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVO NA EaD	151
5.1 O Núcleo de Formação	155
5.2 O Núcleo de Produção de Materiais	162
5.3 O Núcleo de Pesquisa e Avaliação	167
CAPÍTULO 6: A CONSTRUÇÃO DAS CERTEZAS E DOS SENTIDOS A PARTIR DO DIÁLOGO COM O OUTRO	172
6.1 Criação do sistema EaD/UFSC para os cursos de licenciatura	173
6.2 Dificuldades para a implantação de um sistema de EaD.....	177
6.3 É possível formar professores utilizando EaD?	182

6.4 O Sistema Colaborativo de EaD	187
6.4.1 A equipe multidisciplinar da Coordenação Pedagógica	188
6.4.2 O Núcleo de Formação	191
6.4.3 O Núcleo de Produção dos Materiais	205
6.4.4 O Núcleo de Pesquisa e Avaliação	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
De volta ao começo: o texto sobre o texto	219
REFERÊNCIAS.....	227
ANEXO 1 – Equipe Coordenação Pedagógica.....	248
ANEXO 2 - Formação Inicial dos Docentes.....	254
ANEXO 3 - Fluxograma de Desenvolvimento dos Materiais.....	257

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras pessoas
E é tão bonito, quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar!*

Gonzaguinha

O interesse pela Educação a Distância: a trajetória da pesquisadora

A escolha de uma temática para reflexão acadêmica não acontece dissociada do percurso que fazemos em nossa vida profissional e pessoal. É, acima de tudo, um grande desejo de aprofundar questões que são preciosas no nosso cotidiano.

Meu encontro com a modalidade de educação a distância aconteceu enquanto aluna nesta modalidade: no ano de 1996, realizei o Curso de Especialização em Avaliação, coordenado pela Universidade de Brasília, oferecido para as Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil. O Curso estava baseado unicamente no material impresso e na oferta de tutoria local; eu estudava a distância com os textos, enviava as atividades por correio postal e realizava as provas presencialmente. Para esta experiência, foi de grande valor o grupo de estudos organizado entre os onze alunos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) participantes do programa, pois encontrei no grupo motivação e apoio para concluir o Curso.

Esta experiência foi marcante e muito interessante, despertando em mim um grande interesse em conhecer mais sobre esta possibilidade de aprender. Achei fantástico poder decidir meus horários de estudo, e isto não significava que estudasse menos; pelo contrário.

Neste mesmo ano, 1996, passei a participar da Oficina Pedagógica de Multimídia (OPM), primeiro espaço criado no Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, com o objetivo de inserir e estimular a pesquisa sobre o uso das tecnologias na educação. Os trabalhos de pesquisa tinham como foco a formação de professores e as tecnologias de comunicação e informação. Na OPM, posteriormente designado *Laboratório de Novas Tecnologias* (Lantec), acompanhei de perto a chegada dos primeiros computadores e, com eles, a estranheza e a rejeição dos professores ao uso das tecnologias. Nesta época, tornou-se célebre a frase “Educação a distância é bom que fique bem distante”, enunciada pelos gestores do Centro de Educação.

A experiência profissional e acadêmica vivenciada no CED/Lantec foi decisiva em minhas escolhas profissionais subsequentes. Em 1999, ingressei no mestrado, durante o qual investiguei a “Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância”, interligando os temas da minha especialização e a educação a distância. Integrei, então, a primeira turma da linha de pesquisa “educação e comunicação”, criada no PPGE / CED / UFSC ainda no ano de 1999. Esta formação foi fundamental para minha trajetória acadêmica, trazendo respostas e questões mais consistentes, em especial no estudo e definição do campo “educação e comunicação”, ponto principal das discussões desta linha de pesquisa naquele momento. Tais discussões possibilitaram o entendimento de questões basilares para a inserção das tecnologias na educação. Neste mesmo ano, foi criado o Grupo de Pesquisa Comunic¹, onde sou pesquisadora até hoje. Na mesma direção da linha de pesquisa da pós-graduação, “educação e comunicação”, o grupo ocupava-se com o estudo e a pesquisa da área de “mídia e educação”. O fato de o grupo estar diretamente ligado ao Lantec, nosso espaço de trabalho, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa e atuação neste Laboratório.

Após a conclusão do mestrado, no início do ano de 2001, e concomitantemente a minhas atividades no CED/Lantec, acompanhei, no

¹ O Grupo de Pesquisa Comunic foi criado no final de 1999, vinculado ao CED/Lantec. Este grupo é resultado do trabalho e da pesquisa da Professora Maria Luiza Belloni, que desenvolve pesquisas na área de tecnologias na educação e formação de professores. O histórico do Grupo Comunic está disponível no site <www.comunic.ufsc.br>. As discussões iniciais do grupo voltavam-se à definição do campo “mídia e educação”.

Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, a experiência de execução do Programa de Formação Continuada a Distância de Complementação para as Licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia desenvolvido em parceria com a Secretaria do Estado de Educação da Bahia². Nesta fase, experimentei o “fazer” educação a distância, como *designer instrucional*³, tendo a oportunidade de confrontar a teoria estudada com a prática.

Neste contexto, pude perceber os embates, rejeições e preconceitos entre os professores e os gestores da instituição em relação à modalidade a distância. Percebi, ainda, que é infinitamente mais difícil atuar nesta modalidade a partir de núcleos desvinculados dos centros de ensino afins. A parceria dos centros formadores de professores com o Laboratório de Ensino a Distância vinculado à Engenharia de Produção da UFSC mostrou-se problemática.

Também atuei, no mesmo período, como professora da disciplina de Educação de Adultos, na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), sendo esta uma das primeiras disciplinas oferecidas na modalidade a distância para o Curso de Pedagogia daquela instituição.

No início de 2004, retornei integralmente a minhas atividades no Lantec/CED, e no final daquele ano assumi a coordenação pedagógica dos cursos de licenciatura a distância que estavam sendo organizados na UFSC, mesmo período em que ingressei no doutorado em Educação-Currículo da PUC-SP. A experiência de coordenadora pedagógica e de pesquisadora de doutorado está

² O Projeto “Programa de Formação Continuada a Distância – Curso de Complementação para Licenciatura em Biologia, Física, Química e Matemática” foi executado na Bahia, em convênio firmado entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC-BA e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com objetivo de licenciar os bacharéis que atuavam na rede pública estadual. O Programa teve duração de quatro trimestres, com uma carga horária total de 720 horas por habilitação. O curso previu uma fase presencial, em sala de aula ou laboratório, 30% da carga horária total e uma fase a distância, com a carga horária equivalente a 70% do total. Na fase a distância, contou-se com material impresso, ambiente virtual de aprendizagem e teleconferências, acompanhado por tutores e monitores por e-mail, telefone, fax e correio postal. Para maiores detalhes deste programa, ver: ANGOTTI, José André Peres. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. **Rev. Bras. Ens. Fis.** [online]. v. 28, n. 2, 2006.

³ “O designer instrucional é responsável por planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino a fim de facilitar a aprendizagem” (FILATRO, 2004, p.135).

retratada nesta tese. Uma certeza levo comigo: foi muito significativo implantar e gerir uma coordenação de EaD com um olhar de pesquisadora, agregada à formação obtida na PUC/SP. As aulas e a convivência no grupo de pesquisa desta instituição foram fundamentais para as decisões dos caminhos adotados como coordenadora pedagógica.

Esta experiência constitui-se de um duplo desafio: trazer a modalidade a distância para o CED, centro tradicionalmente refratário a esta modalidade de ensino, e mostrar que os Centros responsáveis pela formação de professores são os que devem atuar em todas as etapas da modalidade, pois entendo que os docentes são sujeitos históricos, capazes de promover transformações no ensino, especialmente quando se sentem protagonistas das ações. A experiência tem demonstrado que os “professores são maus executores das idéias dos outros” (HERNANDEZ, 2000, p. 31), o trabalho colaborativo adquirindo, nestes termos, especial relevância. Partindo dessa idéia a hierarquização e a fragmentação do processo são os primeiros passos para o fracasso de um programa de educação. O desafio está em superar as visões fordistas de organização do trabalho, presentes no ensino presencial e a distância.

Ter vivenciado diferentes funções na educação a distância – as de aluna, professora, pesquisadora, design instrucional e coordenadora pedagógica – foi extremamente enriquecedor e constitui a base, hoje, de minha posição teórica sobre o assunto. Esta posição teórica inclui em primeiro lugar a ideia de que a educação a distância é uma modalidade de ensino – ela integra o campo da educação. Este princípio não pode ser esquecido ou negligenciado, a correr o risco de reproduzirmos a prática pela prática, sem a reflexão necessária e perdendo toda a riqueza da construção teórica da área educacional.

Esta tese foi produzida a partir da minha própria experiência acadêmica e profissional; ela corresponde a um retrato desta trajetória. Ouso, aqui, rememorar a metáfora utilizada por Bakhtin em sua obra *O autor e o herói* (1924): uma obra teórica pode ser comparada a uma obra de arte, e o pesquisador, a um retratista. E ocupando o lugar de retratista, neste momento, procuro dar sentido e acabamento em uma obra que não se conclui, totaliza-se provisoriamente.

No tópico a seguir, caracterizo o contexto no qual esta pesquisa se insere.

Educação a Distância nas universidades federais: um novo desafio para a educação superior brasileira

O tema da tese

É importante que eu assinale o percurso realizado para a definição do objeto de pesquisa. Quando candidatei-me ao Curso de Doutorado, minha proposta de estudo tinha como objetivo a pesquisa voltada para a educação continuada, até porque a universidade à qual estou vinculada não oferecia cursos de graduação na modalidade a distância, embora o meu interesse fosse realizar pesquisa sobre formação na modalidade a distância, e na minha instituição. Com as demandas que chegaram às universidades federais no final do ano de 2004, assumi a gestão pedagógica dos cursos de licenciatura a serem oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina. Esta nova função constitui um importante desafio e originou o repensar do meu projeto de doutoramento.

Estou imersa num processo diferente que geram novas práticas, podendo levar a um processo inovador que carece de pesquisa e de sistematização. Nesse sentido, optei por redirecionar meu projeto de tese, passando a abordar a gestão de cursos na modalidade a distância. Originou-se neste período a minha primeira inquietação: a busca de uma metodologia que contemplasse o meu envolvimento e atuação neste campo de pesquisa. Encontro nos teóricos Bakhtin e Gutierrez & Delgado o suporte teórico que orienta e apoia a metodologia do trabalho: utilizo como metodologia para a análise a pesquisa qualitativa, embasada na teoria enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2000) e no método da auto-observação (GUTIÉRREZ; DELGADO, 1998).

A metodologia escolhida justifica-se por minhas intenções de analisar os processos de gestão desencadeados nos cursos de licenciatura na modalidade

a distância da UFSC, com ênfase na gestão pedagógica, onde atuo desde 2004. Meu olhar está direcionado aos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática, por serem estes os primeiros cursos de graduação a distância oferecidos por esta universidade, o que implica uma reorganização do trabalho pedagógico e das estruturas administrativas. Minha análise compreende o período de 2005 a 2007⁴ – período de alta relevância, pois é neste íterim que as decisões sobre a gestão do sistema de EaD são implementadas na UFSC. Como coordenadora pedagógica dos cursos de licenciatura a distância, participei na proposição do sistema implementado e na execução do mesmo. São preocupações minhas neste estudo: analisar este sistema a partir do ângulo da gestão e da gestora, propor possíveis mudanças e criar referências para ações congêneres nesta área. Meu papel de pesquisadora não será o de avaliar e emitir juízos de valor, mas o de analisar, apresentar, ordenar e interpretar a situação a partir dos dados obtidos com os diferentes informantes da pesquisa, na perspectiva de construir as certezas e os sentidos dos fatos e atos descritos nesta tese. Minha pesquisa adota esta postura ao procurar analisar “por dentro” do contexto vivenciado na gestão pedagógica de cursos de licenciatura a distância em uma universidade federal.

O contexto da pesquisa

Os primeiros cursos de licenciatura a distância da UFSC provêm da candidatura da universidade em edital aberto pelo Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, na Chamada Pública 01/2004. O programa, denominado Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura, propunha a organização de licenciaturas para formar “professores que atuam nos

⁴ No que se refere aos Cursos de Física e Matemática, o ano de 2005 foi dedicado ao desenvolvimento de materiais e a formação das equipes (docentes, tutores, coordenadores de polo e multidisciplinar). O início dos Cursos estava previsto para agosto de 2005, porém, como os polos regionais não foram concluídos, tivemos o oferecimento de duas disciplinas para 250 alunos no primeiro semestre de 2006, e os outros 250 alunos iniciaram as atividades em junho de 2006. Em 2007, os alunos cursaram o segundo e terceiro período do Curso.

sistemas públicos de ensino, nos anos / séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura)” (BRASIL, 2005b, p. 3). Os objetivos deste Programa seriam “a melhoria da qualidade de ensino na escola em que atuam os professores e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos” (Ibid., p. 10).

Para o Programa Pró-Licenciatura, a SEED selecionou treze Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) – nove federais e quatro estaduais –, organizadas em Consórcios, com o objetivo de ofertar 17.585 vagas em cursos de licenciatura a distância em Física, Química, Biologia, Matemática e Pedagogia para Educação Infantil, Jovens e Adultos e Educação Especial.

A expectativa foi superada e as treze instituições classificaram 19.547 candidatos, com ingresso previsto para o segundo semestre de 2005. A SEED propôs que o primeiro semestre do ano de 2005 fosse reservado ao planejamento e produção dos materiais que seriam utilizados nos cursos, dentro das exigências da modalidade a distância. As instituições e os cursos são os seguintes:

Curso	Instituição
Pedagogia	UFRGS
Pedagogia Educação Infantil	UFOP
Pedagogia Normal Superior	UEM
Pedagogia Educação Especial	UFSM
Licenciatura em Física	UFRN, UFRPE, UFSC, CECIERJ
Licenciatura em Matemática	UFRN, UFPA, UFPEL, CECIERJ
Licenciatura em Biologia	UNICENTRO, UPE, UnB, CECIERJ

Quadro 1: Instituições e Cursos do Redisul

Para candidatar-se ao edital do Pró-Licenciatura, a IES deveria “a) ter experiência no desenvolvimento de cursos de licenciaturas e apresentar, no mínimo, uma turma formada em curso presencial equivalente ao curso a distância proposto; b) ser credenciada pelo Conselho Nacional de Educação para a oferta de educação a distância”. Contudo, abriu-se uma ressalva: “as instituições ainda não credenciadas poderão apresentar protocolo de solicitação de credenciamento”

(BRASIL, 2004d, sem paginação). Outra exigência deste edital era, também, a formação de consórcios entre as universidades. Para atender este quesito, foi criado no Sul do Brasil o Consórcio de Universidades do Sul do Brasil – Redisul⁵, do qual a UFSC é integrante.

Na UFSC, foi estabelecida, no ano de 2004, a Secretaria de Educação a Distância, ligada diretamente ao Gabinete do Reitor, como órgão responsável pelos cursos na modalidade a distância. Para a realização dos cursos de licenciatura nesta modalidade educacional foi criada, ainda, uma estrutura sob a responsabilidade do Centro de Ciências da Educação (CED) em parceria com o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. No CED, esta unidade está localizada junto ao Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) e denomina-se Coordenação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura a Distância, onde sou responsável pela gestão pedagógica dos cursos de licenciatura a distância da UFSC. Esta proposta de parceria entre o CED e as unidades que oferecem os cursos faz parte de um acordo entre os dirigentes dos cursos de licenciatura da UFSC. Neste acordo, ficou definido que todas as licenciaturas oferecidas pela instituição nesta modalidade deveriam seguir e manter a mesma estrutura.

Cabe salientar que é neste período e no âmbito do Pró-Licenciatura que o Centro de Ciências da Educação passa a discutir, pesquisar e fazer educação a distância. Não é, ainda, uma posição hegemônica no Centro, mas abre-se um espaço importante de atuação e discussão sobre a educação a distância neste Centro – o que é muito positivo, uma vez que esta iniciativa comporta vários desafios e possibilidades no terreno da formação de professores e da gestão de cursos na modalidade a distância, uma realidade nova para muitas equipes e universidades.

Nesse sentido, este estudo visa contribuir para a discussão da educação a distância e sua gestão, no contexto do ensino superior para a formação de professores, ao analisar uma experiência em sua complexidade e dinamismo. Entendo que o movimento ocasionado pela crescente demanda por

⁵ O Consórcio de Universidades do Sul do Brasil – Redisul será descrito mais detalhadamente no capítulo 4 desta tese.

esta modalidade nas universidades públicas brasileiras a partir de 2005 constitui um momento histórico importante para a investigação e análise das experiências realizadas. Certamente, as ações desencadeadas com as políticas implementadas pelo atual Governo brasileiro para a expansão do ensino superior geram transformações nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal que precisam ser analisadas e repensadas a partir de pesquisas na área.

A emergência da formação de professores

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, em 1996, institui a Década da Educação e estabelece, entre outros objetivos, a formação em nível superior de todos os professores em efetivo exercício.

Desde a aprovação da LDB passaram-se mais de dez anos e o número de professores sem formação de nível superior continua elevado. Segundo dados do INEP, Censo Escolar, 2004⁶, havia no Brasil:

- 698.776 professores atuando no ensino fundamental (5^a. a 8^a. série). Destes, 183.162⁷ (26%) não possuem licenciatura. As diferentes regiões do Brasil apresentam números díspares desta demanda, com destaque para a região Norte, que conta 51% de professores não licenciados. Na região Sul, os professores a serem licenciados somam 19.724, ou seja, 16% do total.
- 385.082 professores atuando no ensino médio. Destes, 56.767 (15%) não possuem a licenciatura. Neste nível de ensino, a região Nordeste é a que apresenta o maior índice de professores não licenciados,

⁶ Utilizo intencionalmente os dados do Censo Escolar de 2004, pois foi neste ano que o MEC/SEED lançou os primeiros editais para as universidades se candidatarem ao oferecimento de cursos de licenciatura a distância.

⁷ Incluem-se professores com formação de ensino médio sem magistério, médio com magistério e superior sem licenciatura.

com 22.257 (24%) do total das funções docentes. Na região Sul, a demanda por formação em licenciatura é de 8.795, ou seja 14% do total de professores necessitam de formação.

- As áreas com maior demanda por formação são as de Física, Matemática, Química e Biologia.

É neste ano, 2004, que o Governo brasileiro lança um amplo programa para formação de professores direcionado às áreas de Biologia, Física, Matemática, Química e Pedagogia, áreas consideradas as mais carentes de formação em licenciatura.

O Conselho Nacional de Educação publicou um relatório⁸ em maio de 2007, intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, que apresenta “a dramática situação do Brasil, frente aos problemas do ensino fundamental e médio”. O relatório apresenta os índices de desempenho dos países, mostrando que o Brasil ocupa um dos últimos lugares da classificação no que se refere a desempenho dos estudantes, frequência e permanência dos jovens na escola e acesso ao ensino superior. Se comparado o nosso país aos vizinhos Argentina e Chile, os investimentos, por aluno, na educação básica são quase metade do que estes países investem.

O relatório aponta como um dos principais problemas a serem enfrentados nos próximos anos a falta de professores para atender as demandas geradas pelo aumento de matrículas nos sistemas de ensino. A escassez de professores é maior nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. Dois motivos principais são indicados como determinantes para a escassez de professores:

a) a baixa remuneração dos professores – o Brasil conta com uma das menores medias de remuneração de professores do ensino básico. Este dado foi demonstrado em pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OTI) e Unesco, em levantamento realizado em 38 países: “A pesquisa mostra

⁸ Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio. A comissão foi integrada pelos conselheiros Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel.

que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores: precisamente, é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados”.

b) formação dos professores – segundo dados do INEP, a rede de ensino vai necessitar de 235 mil professores para o ensino médio, nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia nos próximos anos, e as universidades não têm conseguido atender a esta demanda. Agregado ao reduzido número de vagas das licenciaturas somam-se o expressivo número de reprovações e a evasão nos cursos de Física, Matemática, Química e Biologia, fatos que parecem cristalizados e naturalmente aceitos. Os autores do relatório acima citado consideram que nos próximos anos teremos o “Apagão do ensino médio”, ocasionado, também, pela perda dos professores devido à baixa remuneração e pelo número de aposentadorias. O número de aposentadorias tende a superar o número de formandos: “Em um universo de 2,5 milhões de educadores, cerca de 60% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira”.

Diante deste quadro em que paralelamente há a necessidade de formar os professores em efetivo exercício nas redes de ensino e a de formar novos professores para atender a ampliação das redes de ensino, as universidades públicas são pressionadas a dar conta desta demanda, sem a ampliação da sua capacidade instalada, especialmente de recursos humanos.

A necessidade de formar novos professores para dar conta das crescentes e urgentes demandas por educação – a exemplo da explosão do ensino médio no nosso país, cuja população de matriculados cresceu mais do que o dobro na última década, enquanto que o contingente de egressos das licenciaturas cresceu timidamente – aponta também para a responsabilidade social de a rede federal de ensino superior assumir essa tarefa. Considerando que, historicamente, as políticas priorizaram a expansão do ensino superior por meio da iniciativa privada, sendo que mais de 80%⁹ deste nível de ensino no Brasil está sob a responsabilidade da iniciativa privada e, tradicionalmente, estas

⁹ Das 1.637 instituições de ensino superior no Brasil, 195 são públicas e 1.442 privadas. Fonte: MEC, Prouni, 2004.

universidades têm ofertas restritas de cursos de licenciatura, por serem cursos pouco rentáveis, a demanda recai sobre as universidades públicas, que precisam incorporar novas estratégias para atender a lacuna na formação de professores.

Segundo Ligia Leite:

Devido ao grande aumento da população mundial na segunda metade deste século, além do fator democratizante da educação neste mesmo período, é preciso ressaltar o fato de que hoje a demanda por educação nos diferentes níveis de ensino e de especialização é muito maior do que há décadas. Assim a EAD pode hoje se tornar uma alternativa de ensino viável se não nos descuidarmos da sua qualidade pedagógica. Qualidade esta que pode ser igualmente negligenciada pelas instituições de ensino presencial que optam pelo atendimento a um maior número de alunos sobrepondo o lucro comercial ao lucro pedagógico/educacional (LEITE, 2000, p. 1).

Concordo com o argumento acima no que se refere à educação a distância como uma opção viável para atingir a meta de formar um número expressivo de professores em um curto período de tempo. Esta é a estratégia adotada pelo Ministério da Educação nos programas de formação de professores. Neste sentido, vários programas estão sendo coordenados pelo MEC; dentre eles destacam-se: 1) o Pró-Licenciatura, lançado no final do ano de 2004 e, 2) a partir de 2006, a Universidade Aberta do Brasil.

Diante deste contexto, as universidades públicas são chamadas a participar desta iniciativa com mais intensidade do que se fez até hoje. Algumas universidades já possuem experiências consolidadas nesta modalidade, com oferecimento de cursos de graduação a distância, mas para a maioria esta é uma iniciativa pioneira.

É preciso cautela para não recair na reprodução de experiências mal sucedidas, pois, conforme assinala Belloni (2002, p. 124):

No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar "elefantes brancos", pela incúria do poder público e visão tacaña do setor privado), tem havido experiências de educação a distância nas quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocres, senão ao fracasso, ao

passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas.

Para as instituições e profissionais da educação, o desafio é atender cada vez mais alunos, durante mais tempo e com maior qualidade. Estas metas podem ser visualizadas na:

- convergência das modalidades presencial e a distância e consequentes transformações nos papéis dos dois atores principais: o “professor coletivo” e multicompetente e o estudante autônomo;
- integração das TICs de modo criativo, inteligente e distanciado, no sentido de desenvolver a autonomia e competência do estudante e do educador enquanto usuários e criadores de tecnologias, ao invés de meros receptores passivos;
- mediatização do processo de ensino/aprendizagem, aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos (BELLONI, 1999).

Neste cenário, as universidades estão convivendo com a necessidade de redefinir a sua missão e funções, os seus modelos de organização e de gestão, a natureza das suas atividades e práticas utilizadas para responder às necessidades atuais de formação de professores.

Problema e questões de pesquisa

Meu interesse neste estudo deu-se por dupla razão: o fato de exercer a função de coordenadora pedagógica dos primeiros cursos de graduação a distância implementados na Universidade Federal de Santa Catarina e a emergência de estudos nesta área.

Vivemos um momento em que as estruturas e paradigmas de ensino superior estão sendo repensados para abrigar uma nova demanda: a formação a distância. Considero importante discorrer sobre este tema, pois, apesar de sua

relevância, ele carece de pesquisas empíricas. A educação a distância tem se caracterizado por um ensino industrializado, marcado pela divisão do trabalho, massificação, standardização e centralização (BELLONI, 1999), cabendo aos pesquisadores propor ressignificações profundas na modalidade.

Um dos indicadores de pesquisas na área é o banco de teses e dissertações da Capes. Neste banco, a busca de trabalhos por meio da expressão “gestão na educação à distância” anuncia nenhuma tese ou dissertação sobre este assunto. Em outra pesquisa na mesma base, com a expressão “educação a distância no ensino superior”, são encontrados 101 registros. Os temas mais recorrentes nestas pesquisas são: ambientes virtuais¹⁰; formação de professores¹¹; docência na EaD¹²; projeto veredas¹³ e tecnologias¹⁴.

Uma busca com a expressão “planejamento na educação a distância”, traz 113 registros; destes, apenas dois têm uma relação próxima com o tema desta tese: SARTORI (2005) aborda a gestão da comunicação na educação a distância e DAHMER (2006) propõe um modelo para processos de cursos a distância.

Neste trabalho, opto por abordar o processo de gestão de cursos na modalidade a distância, mais especificamente em uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Federal de Santa Catarina. Interessa compreender de que forma esta instituição de ensino organizou os cursos de licenciatura nesta modalidade e como foi internalizado o processo dentro da estrutura existente, investigando os fatores que auxiliaram ou inibiram esta ação. Minhas inquietações partem inicialmente dos seguintes questionamentos:

¹⁰ SALGUEIRO, 2005; MARICATO, 2003; GUARISCO, 2002; CASTILHO, 2005; NOVACK, 2005; DIZERÓ, 1999.

¹¹ ALONSO, 2005; LIMA, 2003; BOPP, 2005; MARTINELLI, 2003; SILVEIRA, 2006; SILVA, 2001; GARCIA, 2004; CORNÉLIO, 2006; SANTOS, 2002.

¹² DORNELLES JR, 2003; HACK, 2004; MENDES, 2002; OLIVEIRA, 2001; DACOREGGIO, 1999; CAMAS, 2002; OLIVEIRA FILHO, 2006; SZWARC, 2002; WECKELMANN, 2003; SOUZA, 2006.

¹³ BORGES, 2006; MAGALHÃES, 2005; O'REILLY, 2005; VARGAS, 2005; BARBOSA, 2006.

¹⁴ CASTRO, 2001; RODRIGES, 2002; CARVALHO, 2005; ABUHAB, 2005; GUIMARÃES, 2001.

- Como estruturar um sistema de gestão pedagógica na educação a distância, rompendo com os modelos fordistas de organização do trabalho?
- Em que consiste o trabalho de coordenação pedagógica em cursos de educação a distância?

Como coordenadora da equipe de EaD, o estudo interessa para a compreensão de outras questões, tais como:

- Qual a metodologia adequada para analisar a realidade em questão estando diretamente envolvida?
- Como formar equipes para o trabalho na modalidade a distância, em especial docentes e tutores?
- Quais são os fatores que interferem na implantação de cursos de graduação a distância em uma instituição pública de ensino?

Em busca de respostas para estas questões, tracei meus objetivos de pesquisa.

Objetivos

Geral: Analisar a gestão pedagógica proposta para os cursos de licenciatura na modalidade a distância da UFSC, sob a perspectiva da gestora.

Específicos:

- a) Analisar como os cursos de licenciatura na modalidade a distância inserem-se na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

- b) Descrever o processo vivenciado na coordenação pedagógica de EaD, a partir dos núcleos de formação, produção de materiais, pesquisa e avaliação.
- c) Explicitar, a partir da prática, os saberes da trajetória profissional adquiridos no exercício da função de gestor pedagógico de EaD.
- d) Propor uma metodologia para gestão pedagógica de cursos na modalidade a distância nas universidades.
- e) Utilizar uma metodologia de pesquisa que permita a pesquisa do exercício da gestão, na qual a gestora torna-se o investigador de sua própria prática;
- f) Analisar, registrar, sistematizar e socializar os resultados das reflexões e discussões realizadas no diálogo com os pares e com o conhecimento científico sistematizado disponível.

É justamente buscando entender a gestão pedagógica na educação a distância e propondo um sistema colaborativo que desenvolvi este estudo, tendo como cenário de investigação o sistema de gestão da UFSC/CED. Escolhemos como sujeitos da pesquisa os integrantes do sistema de gestão EaD das licenciaturas da UFSC: gestores, professores, tutores e alunos. Assim, este trabalho está organizado em seis capítulos.

No Capítulo 1, “Educação a Distância no Ensino Superior”, apresento um breve histórico do ensino superior no Brasil, constatando que este é, ainda, jovem e marcado por várias crises e falta de investimento. Historicamente, este nível de ensino recebeu em primeiro lugar políticas públicas que priorizaram o crescimento do ensino superior privado em detrimento de políticas que priorizassem a expansão do ensino público. Atualmente, este quadro reverte-se, e é possível verificar que sua expansão leva ênfase na área de educação na modalidade a distância, com oferecimento de cursos de licenciatura. Na sequência, descrevo e analiso as principais políticas públicas implementadas para regulamentar a educação a distância no Brasil, da LDB até a mais recente política do governo Luiz Inácio Lula da Silva – a Universidade Aberta do Brasil. Verifica-se que o MEC interessou-se, desde a promulgação da LDB, pela criação de uma

política para o fomento da educação a distância, com mais ênfase a partir do ano de 2005, apregoando como objetivo principal a democratização e ampliação do ensino superior. Abordo ainda neste capítulo as tecnologias na sociedade atual, visto que seu avanço impulsiona fortemente a educação a distância em nossos dias, mesmo esta modalidade existindo de longa data. Discuto e delimito o campo de atuação de quem atua na EaD – a educação e comunicação, adotando a mídia-educação como o conceito que traduziria a integração das duas áreas.

No Capítulo 2, “Gestão dos Sistemas Educacionais”, abordo a temática da gestão nos sistemas de ensino e a gestão dos sistemas de educação a distância. Entendo que os sistemas educacionais, independentes do nível de educação em que atuam, se diferenciam de outras instituições, em vários aspectos, em especial no trabalho pedagógico, e por isso precisam ser estudados na sua especificidade. A gestão destes sistemas é compreendida como um “modelo de orientação para ação” (LIMA, 1996), visando “dar vida a algo novo e bom” (ALMEIDA F., 2005, p 68). Para a gestão da educação a distância, opto por trabalhar com o conceito de *sistema*. Este sistema é “formado por todos os processos e componentes que operam quando ocorre o ensino e aprendizado a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 9). Concluo o capítulo procurando conceituar *gestão pedagógica*, partindo da ideia ampliada de gestão de sistemas educacionais e privilegiando a intersecção entre a gestão e a pedagogia.

No Capítulo 3, exponho sobre a “Perspectiva Metodológica para o desenvolvimento da Pesquisa”, procurando trazer referenciais da pesquisa qualitativa que me auxiliam na organização e discussão dos diálogos com os pesquisados. Utilizo as referências da pesquisa em ciências humanas da teoria de Bakhtin. Esta perspectiva assume a interação como fundamental nos estudos das ciências humanas, evidenciando o caráter interpretativo dos sentidos construídos como essencial no processo de pesquisa. O método da pesquisa é a auto-observação, o pesquisador aprende a ser um observador da sua própria cultura, sendo um nativo desta cultura. Estas referências sustentam a proposta de pesquisa, que se constitui na análise da experiência de minha atuação enquanto gestora pedagógica em cursos de licenciatura a distância.

No capítulo subsequente, apresento a “Educação a Distância na UFSC”, procurando contextualizar a educação a distância na instituição onde a pesquisa foi realizada, seu histórico e contexto, e discuto de forma mais contundente os fatos que marcaram o início da atuação da UFSC em cursos de graduação a distância. Apresento, ainda, o projeto político pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática.

O Capítulo 5 versa sobre o objeto de análise desta tese: a proposta de um sistema de gestão pedagógico colaborativo na educação a distância, desenvolvido no Centro de Ciências de Educação da UFSC, ancorado na tríade formação, produção de materiais e pesquisa / avaliação. No sistema proposto, a formação e a pesquisa e avaliação são ações planejadas intencionalmente, estão presentes em todos os momentos dos projetos dos cursos a distância, retroalimentando todo o sistema. Esse sistema pretende superar a visão fragmentada do trabalho na EaD, ultrapassando os modelos fordistas presentes nesta modalidade.

No sexto e último capítulo, teço a análise do sistema estudado a partir do diálogo com os participantes do sistema de educação a distância – gestores, docentes, tutores e alunos –, procurando evidenciar as certezas e sentidos sobre o contexto estudado. Apresento, analiso e interpreto a trajetória da pesquisadora enquanto gestora pedagógica. O desafio maior constitui-se em realizar a “exotopia” necessária para trazer a voz da pesquisadora na análise da realidade estudada.

Nas considerações finais retomo, ainda que brevemente, a discussão dos objetivos a que me propus neste estudo procurando uma distância e maior reflexão sobre os fatos e atos presentes nesta análise. Apresento os avanços e tensões vivenciadas no processo enquanto coordenadora pedagógica e enquanto pesquisadora.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar os principais fatos e políticas que permearam a constituição do ensino superior no Brasil e as políticas públicas que permitem a emergência e a consolidação da educação a distância no Brasil. Este capítulo discute, ainda, a educação a distância aliada ao desafio de integrar as tecnologias aos processos de formação por meio da intersecção de duas áreas: a Educação e a Comunicação.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

[...] como podem conceitos, que por definição devem ser transcendentais (no sentido de serem independentes de qualquer experiência particular se pretendem organizar a experiência em geral), relacionarem-se com a minha experiência subjetiva em toda a sua unicidade?

Bakhtin, *Filosofia do Ato*

1.1 Ensino superior no Brasil

Apresento inicialmente uma breve discussão sobre a constituição do ensino superior no Brasil¹⁵, com a intenção de situar as principais questões e políticas que permearam essa constituição. Procuro entender, também, o ensino superior na atualidade e, dentro dele, como se insere a política de forte investimento na educação a distância como estratégia prioritária para a formação dos professores.

A criação e organização do ensino superior no Brasil teve início em 1808, quando da transferência da corte portuguesa para este país, com as escolas superiores – duas escolas médico-cirúrgicas, a Academia da Marinha, a Academia Militar, a Academia de Belas Artes e a Escola de Comércio. Como afirma Oliven (1990), a universidade brasileira foi criada tardiamente, tanto em relação às universidades latinas e norte-americanas como às europeias. Inicia-se a criação de universidades somente na segunda metade do século passado, precedidas por uma estrutura de ensino superior formada por escolas superiores isoladas, que tinham como principal objetivo a formação profissional de seus alunos.

Dentro do contexto latino-americano, o Brasil pode ser considerado um caso atípico se comparado a seus vizinhos, pois, enquanto a Espanha criava

¹⁵ Há uma série de estudos que abordam com profundidade este tema (MONLEVADE, 1997; CHAUI, 2001; CUNHA, 1980; FÁVERO, 2000).

universidades nas suas colônias¹⁶, Portugal, dentro de outra proposta de colonização, deixava o Brasil dependente das universidades portuguesas, tanto em aspectos econômicos quanto culturais. Para obterem formação em nível superior, os altos funcionários da Igreja e da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários brasileiros viajavam à Europa, sendo o seu destino principal a Universidade de Coimbra (CUNHA, 1986).

Passaram-se mais de 100 anos, da criação destas escolas superiores até as primeiras universidades começarem a formação de profissionais de nível superior. Somente em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo (USP), seguida, em 1935, da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro. Em 1946, inaugura-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) (BAUER; JARDILINO, 2005). No Brasil, as universidades têm uma história recente em relação às centenárias universidades europeias. Segundo Bazzo (2007, p. 43), uma característica da universidade brasileira é o afastamento das grandes questões nacionais, tendo se mantido “fortemente elitista e alheia aos interesses da maioria da população, que naquele momento se urbanizava impelida pelo início da industrialização”.

Nas décadas de 50 a 70 são estabelecidas as universidades federais em todo o país, pelo menos uma em cada Estado. Nesta época, surgem as primeiras universidades estaduais, municipais e particulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), de 1961, traz como vertente a flexibilização da organização do ensino universitário.

Não poderia deixar de destacar a reforma universitária imposta durante o regime militar, mais especificamente em 1968. Essa reforma pode ser considerada um grande marco na história das universidades brasileiras, “reorganizou o sistema universitário, implantou a pós-graduação e suas formas de financiamento público” (TRINDADE, 2004, p. 819). O objetivo desta reforma era modernizar as universidades, para atender o projeto de desenvolvimento econômico:

¹⁶ A Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) foi fundada em 21 de setembro de 1551.

No Brasil, a criação de IES sempre esteve associada à ideia de modernização. Inicialmente mantidas e controladas pelo Estado, elas atendiam a demandas pontuais de formação de mão-de-obra e foram, aos poucos, vinculadas ao 'ideal' de levar o país à 'modernidade do primeiro mundo' por promoverem o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia (MENEZES, 2002, p. 2).

No entanto, o que esta reforma trouxe foi, principalmente, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e a institucionalização da pós-graduação.

No final da década de 70, anunciando uma crise por falta de investimentos, as IES deixaram de ser centrais nas políticas dos governos. Criticadas por deficiências que a própria política governamental implementará, as universidades foram acusadas de: i) ineficiência na implantação da Reforma Universitária de 1968; ii) prover uma formação ineficiente para o mercado e para o Estado; iii) acesso privilegiado à elite que concluía o 2º grau; iv) altos gastos, consumindo os recursos do ensino fundamental e médio.

Nas décadas seguintes, as universidades públicas mergulham numa profunda crise, vinculada ao corte de recursos, o que faz com que seus dirigentes e corpo docente solicitem melhores distribuição das verbas de pesquisa para crescer com qualidade. A crise nas universidades tem o adicional da recessão econômica do país, o que as torna "distantes da realidade das demandas de ciência e tecnologia". A sociedade, neste momento, tem uma visão de que as universidades pouco contribuem para o desenvolvimento da nação; pelo contrário, "mostravam-se dispendiosas e inadequadas a um país periférico. "Desfuncionais" para o Estado, tornaram-se um custo, não mais um investimento, na visão dos governantes (DAGNINO, 1985, p. 15).

Está posto o cenário ideal para o avanço das propostas e políticas de privatização do ensino superior, intensificado na década de 90 do século passado – ocorre, então, o sucateamento do ensino superior público, com consequências diretas na qualidade do ensino e da pesquisa. Paralelamente, as políticas de governo priorizam o investimento nas universidades privadas. Como analisa Trindade (2004, p. 824),

num *ranking* internacional dos anos de 1990, o Brasil era o terceiro país em privatização do ensino superior na América Latina, excetuando-se alguns pequenos países da América Central, e o sétimo em termos mundiais, antecedido de alguns países Asiáticos.

Nesta mesma ótica, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) priorizou o ensino básico em detrimento do ensino superior e prosseguiu com o não investimento nas IES públicas. Assim, segundo Dourado (2008, p. 894),

Na década de 1990, a opção preferencial do governo federal foi estimular a universalização do ensino fundamental, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). O resultado de tais políticas propiciaram o incremento do número de matrículas nesta etapa, em detrimento das demais.

No governo FHC, as ações e políticas visando a institucionalização da EaD no ensino superior criaram as bases para sua regulamentação, mas ainda sem uma política definida para as IFES. Nesse período, respaldado pela legislação aprovada¹⁷, o avanço da EaD no ensino superior acontece por meio das instituições educacionais privadas, com crescimento sem precedentes de universidades e centros de ensino, com uma oferta diversificada de cursos.

O caráter econômico e pragmático conferido à educação pelas políticas públicas pode ser considerado uma das características mais marcantes da educação superior neste período. Para atingir esse objetivo, as universidades deveriam “estabelecer uma ‘verdadeira parceria’ entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (CUNHA, 2003, p. 39). A exemplo de seus antecessores, este governo atribuía à rede federal de ensino a necessidade de ser completamente revista, ao ser vista como altamente ineficiente, em especial no que se refere ao uso dos recursos. Tais políticas caracterizaram-se por ampliar significativamente o poder do Estado como avaliador e não mais como responsável pela manutenção e ampliação do ensino

¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Decreto nº 2.494/98, Portaria nº 301/98 e Portaria 2253/2001. Discutiremos essas legislações no próximo item.

superior público. Configura-se um discurso governamental onde o pressuposto básico em relação ao financiamento é de que: “os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos” (PINTO, 2002, p. 124).

Na opinião de Cunha (2003, p. 39), a política para o ensino superior neste período deveria

[...] promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber a avaliação de desempenho.

Nos dizeres de Marilena Chauí, concebe-se a “universidade operacional”, passando da condição de instituição social à de organização social¹⁸. Segundo a autora, numa primeira etapa, a universidade tornou-se funcional; na segunda, uma universidade de resultados, e na terceira, operacional (CHAUÍ, 2001, p. 219-220). Esta alteração nas universidades faz com que elas se voltem para si mesmas, competindo internamente e trabalhando para atender prioritariamente os critérios de avaliação que condicionam a sua própria existência acadêmica¹⁹. Este cenário nos permite analisar as mudanças que há alguns anos

¹⁸ “A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que o onde existe” (CHAUÍ, 1999, p. 2) .

¹⁹ “A universidade operacional está alinhada aos interesses das empresas e com as quais desenvolve diversos projetos, por meio de parcerias. Esta universidade faz parte de uma realidade que vem se constituindo nos últimos anos dentro da mesma lógica de

atravessam a universidade brasileira, em particular como resultado da reforma do Estado realizada no governo do período de 1995 a 2002.

Esta política contribuiu para ampliar a exclusão de grande parcela da população do ensino universitário. Neste período, temos apenas 11% dos jovens frequentando as universidades. Segundo Schmidt, este percentual: “[...] põe o Brasil muito abaixo de países como Estados Unidos, França, Coreia, Japão, Argentina, México, Uruguai, entre outros” (SCHMIDT; OLIVEIRA; ARAGON, 2000, p. 244). É neste governo que as instituições de ensino superior privadas têm um crescimento sem precedentes. No entanto, o baixo índice de brasileiros ingressantes no ensino superior não era o ideal e carecia de uma solução, demandada inclusive por organismos internacionais. A resposta seria a criação e ampliação de universidades privadas. Os dados dos censos do ensino superior permitem visualizar onde estão localizadas as vagas para este nível de ensino e o seu crescimento nas redes, conforme demonstrado no quadro 2.

Ano	Total	Categoria Administrativa			
	Nº de vagas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	404.814	65.406	33.618	27.916	277.874
1985	430.482	67.307	41.055	32.912	289.208
1990	502.784	70.881	55.232	28.896	347.775
1995	610.355	84.814	61.352	31.979	432.210
2000	1.216.287	120.486	96.179	28.967	970.655
2002	1.773.087	124.196	132.270	38.888	1.477.733
2006	2.629.598	144.445	125.871	60.789	2.298.493

Quadro 2: Evolução do número de vagas em vestibular e/ou processos seletivos para ensino superior (período 1980-2006). Fonte: Censos INEP/MEC

Os dados permitem constatar que o ensino superior privado era responsável, em 1980, por 68,64% do total das vagas disponíveis no sistema; em 1995, esse percentual passa para 70,81%; em 2000, para 79,8% e chega, em

aproximação dos interesses das empresas ao trabalho de formação realizado pelas e nas universidades” (QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 42).

2006, a 87,41% do total das vagas deste nível de ensino. Merece também destaque o fato de que a expansão das matrículas nas instituições públicas se deu “por meio da criação de centros de educação tecnológica, que passaram de 6 mil matrículas, em 2002, para 50 mil, em 2006” (DOURADO, 2008, p. 898).

É importante lembrar que no ano de 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que regulamentou e oportunizou condições favoráveis ao desenvolvimento do ensino superior em outros espaços que não as universidades. É o caso dos centros universitários, voltados somente ao ensino. A LDBN regulamenta a educação a distância, que se torna uma estratégia para a expansão da rede privada de ensino superior. Segundo dados do INEP (2008), em 2007 são 104 as instituições credenciadas para o oferecimento de cursos a distância; destas, 59,61% são do setor privado de ensino. A partir da LDBN, modifica-se a configuração do ensino superior no país, caracterizando-se por uma maior flexibilização das estruturas e das formas de instituições de ensino.

O governo brasileiro do período subsequente (2003-2006, reeleito até 2010) mantém a mesma política para o ensino superior instituída no país: “os indicadores educacionais relativos às matrículas em cursos de graduação presenciais, em 2006, registram a manutenção da lógica privatista da educação superior [...]” (DOURADO, 2008, p. 895). No entanto, há um investimento deste governo na educação a distância para a formação de professores, dentro de uma política de expansão e democratização do ensino superior público. A expansão das universidades configura-se na abertura de novos *campi* e, especialmente, na interiorização das universidades existentes por meio da educação a distância, com maior predominância a partir de 2006.

A expansão do ensino superior tem como ênfase a área de educação, o oferecimento de cursos de licenciatura, na modalidade a distância. Para viabilizar esta política, ancorada na expansão das IFES e na formação de professores o Ministério da Educação, amplia a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e atribui a esta coordenação a responsabilidade pela criação e desenvolvimento de um sistema nacional de

formação de professores. Este sistema é viabilizado fortemente por meio de ações de formação geridas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado a partir de 2006²⁰.

A análise da constituição histórica do ensino superior no Brasil revela a prioridade das políticas públicas para crescimento do setor privado²¹ em detrimento de políticas que priorizem a expansão do ensino público, indicando complexos desafios a serem superados nos próximos anos, em especial no que se refere à garantia de acesso a este nível de ensino.

É este o cenário atual possível para as universidades públicas: o desafio de democratizar o ensino superior público por meio da educação a distância. É o movimento ocasionado por essas novas demandas que analiso neste estudo, a partir do olhar sobre uma das instituições federais de ensino que encampa as atuais políticas de expansão via EaD: a Universidade Federal de Santa Catarina. No próximo item discuto as principais legislações implementadas para a operacionalização dessas propostas.

1.2 Políticas públicas que permitem a emergência e a consolidação da EaD no Brasil: da LDB a UAB

As políticas educacionais apregoam o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino. No ensino superior, a ênfase está na formação de professores, realizada por meio da educação a distância. Facilmente percebe-se

²⁰ O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Detalharemos este tema no item seguinte desta tese.

²¹ Exemplo desta política é o ProUni – Programa Universidade para Todos. Este Programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (BRASIL, 2009, sem paginação).

nestas propostas a ótica da educação como garantia de promoção social e econômica.

Já faz algum tempo que os organismos internacionais têm divulgado em suas políticas as potencialidades da educação a distância como meio de democratizar o ensino, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Cultura e a Educação (UNESCO) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ao defender a ideia da educação continuada, considerada fundamental para a proposição das políticas educacionais do futuro. Estas agências “configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980” (DOURADO, 2002, p. 238).

Como enfatizei no item anterior, as reformas educacionais brasileiras realizadas nas décadas de 80 e 90 do século passado trazem fortemente a ideia de que “os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos públicos”. Essas reformas estão em consonância com os ditames dos organismos internacionais²² (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 42).

Em 1993, a UNESCO, juntamente com o Fundo Internacional das Nações Unidas (UNICEF), apoiou iniciativas sobre educação a distância, para nove países com maior índice populacional: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Segundo Shiroma (2003, p. 61), a década de 90 foi “profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira”. Shiroma cita o documento da Unicef (2000), redigido por Peter Buckland, intitulado *Making quality basic education affordable: what have we learned*, destacando deste a sugestão de formação de

²² Exemplo disso é o documento do Banco Mundial, de 1994, “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia”, com as diretrizes para os sistemas de educação superior da América Latina, Ásia e Caribe, no qual são apresentadas quatro estratégias para a reforma da educação superior. A primeira delas prevê a diversificação das instituições de ensino superior, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a educação a distância através das universidades abertas com seus modernos meios eletrônicos.

professores em serviço por meio da educação a distância. Para Sá (2003, p. 76), a adoção da educação a distância, na visão da UNESCO,

[...] facilita o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade. Leva a educação a grupos sociais com poucas possibilidades de acesso ao ensino: populações dispersas e alijadas geograficamente, com escassos recursos financeiros e grupos em condições desvantajosas, bem como explora as possibilidades das novas tecnologias da informação e da comunicação (SÁ, 2003, p. 76).

Merece ser citado, também, o documento da UNESCO “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”, de 1995. Este documento enumera uma série de problemas mundiais, apesar dos avanços em diferentes esferas e atribui à educação superior a resposta adequada e necessária para o enfrentamento desses problemas. Os governos, assim, “precisam adotar novos modelos de cursos universitários e permitir a abertura de mais vagas na graduação de instituições privadas” (CASTRO, 2006, p. 112).

Os documentos acima são uma pequena amostra de quanto as políticas para o ensino superior no Brasil estão em sintonia com as propostas dos organismos internacionais. Em termos da educação superior pública, fica evidente que a expansão de vagas para o setor deve colocar a ênfase no ensino a distância e em contratos de parceria com a iniciativa privada para captação de recursos. Há uma ascendência da concepção expressa nos documentos desses organismos nos rumos tomados pela educação superior brasileira nos últimos quinze anos²³.

No que se refere à educação a distância, esta modalidade ganha mais visibilidade no Brasil na década de 70, com pequenas ações isoladas nas instituições públicas e privadas, porém, quanto a sua regulamentação, é somente no final da década de 80 que surgem as primeiras medidas do governo brasileiro para o reconhecimento da EaD, ainda sem uma legislação específica. Entre essas medidas destacam-se:

- O Protocolo de Cooperação nº 3/93, assinado entre o MEC e o Ministério das Comunicações, com participação do Conselho de Reitores das

²³ Sobre este aspecto, vale conferir a análise realizada por SGUISSARDI, V., 2006; SILVA JÚNIOR, J., 2005; SHIROMA, E; EVANGELISTA, O; TERRIGLIA, P., 2003, entre outros.

Universidades Brasileiras (Crub), do Conselho de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), tendo como objetivo o desenvolvimento de um sistema nacional de EaD. Houve a indicação positiva para a criação do sistema; contudo, na prática nenhuma ação foi desenvolvida;

- O Convênio nº 6/93, firmado entre o MEC e o Ministério das Comunicações (MC), por meio da Embratel, com a participação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Ministério da Indústria e Comércio (MinC), Crub, Consed e Undime, para garantir a viabilização do EaD em todo o Brasil;
- A assinatura de decreto pelo presidente da República e ministros da Educação e das Comunicações criando a Televisão para a Educação, garantindo dedução do valor de tarifas nos meios de comunicação para programas educacionais gerados por meio da educação a distância;
- O Acordo de Cooperação Técnica nº 4/93, estabelecido entre o Ministério da Educação e a Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de criar um *Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância* (BRASILEAD), como suporte técnico e científico para a educação básica em todo país, utilizando os recursos da Educação a Distância. Este consórcio foi sediado e coordenado pela UnB devido a sua experiência anterior na área de EaD²⁴. Esta ação, apesar do envolvimento de diversos grupos, não se efetivou, e o saldo final foi o envio de computadores obsoletos às universidades;
- O Decreto nº 1.237, de 06/09/94, que cria o Sistema Nacional de Educação a Distância (SARAIVA, 1996, p. 25).

²⁴ A Universidade de Brasília (UnB) tem uma experiência em EaD desde 1979, atuando no oferecimento de cursos de extensão e especialização. O Programa de Ensino a Distância da UnB transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância, em 1985, ligada ao Decanato de Extensão, e, mais tarde, em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (Cead). (SARAIVA, 1996)

Estas ações não passaram do âmbito das intenções; no entanto, é importante citá-las, pois constituíram espaços privilegiados de discussão da educação a distância no país e foram as bases para as políticas implementadas posteriormente.

O marco zero da legislação da educação a distância é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, que desencadeou o processo de reconhecimento da EaD no Brasil, gerando uma série de legislações e políticas para esta área. Esta Lei introduz a educação a distância como alternativa de formação regular, em especial nos seus artigos 80 e 87. O *caput* do artigo 80 dispõe que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O artigo 87, inciso III, das disposições transitórias, prevê que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Na mesma Lei, em outros artigos, há referenciais à educação a distância como, por exemplo, os Arts. 32, 47 e 87. A LDB oficializa a educação a distância como uma alternativa de formação regular.

Os artigos da LDB que tratam da EaD foram regulamentados dois anos após sua promulgação, por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998, e, como preconiza sua própria ementa, “regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, e dá outras providências”. A partir da publicação deste decreto são definidos alguns pontos que permitem a imediata aplicação da EaD. Neste Decreto, a EaD é definida como

Uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, 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, 1996, sem paginação).

Um ponto a ser destacado nessa legislação é a normatização do credenciamento das instituições para oferta de educação a distância. Neste documento, temos a adoção da expressão “educação a distância”, e não mais “ensino a distância”, como aparece na LDB, enfatizando a EaD como uma forma

de auto-aprendizagem e não de ensino. A EaD deixa de ter um caráter apenas supletivo, emergencial, presente nas legislações anteriores e adquire reconhecimento a partir de suas próprias especificidades e como instância regular de educação. Tardelli (2006, p. 95), ao realizar uma análise sobre esta legislação, aponta a ausência de atores como responsáveis pelo processo educativo: “são objetos inanimados que são postos como actantes do processo educacional”. Nos dizeres de Tardelli, neste “decreto o professor não é posto em cena”, nem tampouco como “participante ativo, consciente e responsável por uma série de atividades”. Tardelli conclui que a tecnologia ocupa o lugar central, ou seja, “a tecnologia em si geraria a educação e a diminuição de desigualdades”.

Ainda que as políticas governamentais para o ensino superior realizado por meio da EaD tenham sido mais acanhadas no governo FHC, a partir da promulgação da LDB segue-se uma série de regulamentações que estimularam o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. Neste período, uma estrutura jurídico-legal foi aprovada para dar sustentação ao sistema de EaD, visando sua implementação como um canal de democratização para o ensino superior.

No ano de 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) como parte da estrutura do MEC. Esta Secretaria substitui a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, criada em 1992. O objetivo inicial da SEED é “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (BARRETO, 2004, p. 1193)²⁵. Em 2004, as funções e metas da SEED foram redefinidas. A partir desta data, a Secretaria propõe-se a exercer funções normativas, redistributivas, supletivas e coordenadoras entre as instâncias educacionais envolvidas na oferta de cursos e programas desenvolvidos na modalidade a distância, isto é, passa a

²⁵ A ênfase neste período é o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), destinado-se grandes investimentos neste programa, visando a modernização da escola pública, por meio da inserção de computadores neste espaço educativo.

atuar como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2008b, sem paginação).

A SEED/MEC é o órgão governamental exclusivo para as políticas de educação a distância até o ano de 2007, quando é criada na Capes uma coordenação que vai se ocupar desta discussão especificamente para a formação de professores. A proposição e gerenciamento de cursos EaD são realizados pelas secretarias específicas.

Dentre os projetos voltados à formação de professores desenvolvidos pela SEED/MEC, podem-se destacar, além do TV Escola²⁶, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)²⁷, o Programa de Formação dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)²⁸, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PRO-INFANTIL)²⁹, o

²⁶ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação para capacitar e atualiza educadores da rede pública. Na implantação do Canal, cada escola pública com mais de 100 alunos recebeu um kit, composto por uma antena parabólica e um DVD. Sua programação exhibe, durante 24 horas diárias, séries e documentários. Existe ainda, em horário especial, uma faixa destinada a cursos para a formação continuada de educadores, com oferecimento de cursos de aperfeiçoamento das línguas inglesa, espanhola e francesa.

²⁷ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. É desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O Programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

²⁸ É um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país.

²⁹ É um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO)³⁰ e, mais recentemente, o Pró-Licenciatura, objeto de minha análise nesta tese, e a Universidade Aberta do Brasil.

Para regulamentar o processo de credenciamento das instituições, é publicada a Portaria nº 301 do Ministro da Educação e do Desporto, assinada em 07 de abril de 1998. Esta Portaria traz: a) os critérios de credenciamento das instituições; b) o conteúdo de informações do projeto que deve acompanhar a solicitação de credenciamento, e c) as etapas do processo de credenciamento. É a partir do preenchimento dos critérios desta legislação que as instituições de ensino superior são autorizadas a oferecer cursos superiores a distância, e é nas universidades particulares que acontece um acelerado oferecimento de cursos na modalidade a distância. É necessário destacar que os proponentes do Relatório Delors³¹, publicado no Brasil em 1998, mas formulado originalmente no período de 1993 a 1996, recomendam que a formação de professores em serviço seja realizada principalmente a distância, ao considerarem que esta metodologia “pode ser uma fonte de economia e permite que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (DELORS, 1998, p. 160). As recomendações contidas no Relatório sobre como o Estado deve promover a formação inicial e continuada de professores passa a integrar fortemente as políticas públicas no Brasil.

Em dezembro de 1999, há a criação de um consórcio interuniversitário entre instituições públicas de ensino superior, denominado “Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede”. Sua função é congregar as várias Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), com a finalidade de potencializar o acesso ao

³⁰ um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

³¹ Trata-se, o *Relatório Delors – Educação, um Tesouro a Descobrir*, de uma obra de referência mundial que expressa o pensamento da UNESCO no campo da educação. Ela é resultado do Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, concluído em meados dos anos noventa.

ensino público universitário e contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura, em todos os seus níveis e modalidades. Em 2006, o consórcio passa a ser associação, denominando-se “Associação Universidade em Rede”. A associação conta, atualmente (2007), com a participação de 80 instituições públicas de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e centros federais de educação tecnológica, e tem o objetivo de “democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância” (UNIREDE, 2008, sem paginação).

A experiência da Unirede não teve menos problemas que o primeiro consórcio desta natureza – o Brasilead –, mas de modo diferente vem conseguindo consolidar-se como uma instância importante para as instituições públicas de ensino superior. A sua atuação mais significativa é o acompanhamento dos projetos de EaD em andamento no país e a discussão das políticas a serem implementadas nesta área. Concordo com Moran (2003, p. 257) quando ele afirma que a criação de um consórcio como a UniRede “possibilita que as melhores instituições públicas unam competências para um trabalho em rede, baseado no uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação evitando iniciativas duplicadoras e a dispersão de recursos”.

Em 2001, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) normatiza o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* a distância, por meio da Resolução CNE/CES nº 01/01, de 03 de abril de 2001. Esta Resolução foi posteriormente reformulada em seus artigos 6º a 12º pela Resolução CNE/CES 01/07, que passou a exigir provas e defesa de trabalho de conclusão presenciais (BRASIL, 2001b).

As regulamentações que se seguem nos cinco anos subsequentes à publicação da LDB evidenciam a política do MEC de tratar a modalidade a distância como um sistema paralelo ao sistema presencial, com credenciamento institucional específico até mesmo para as universidades com experiências consolidadas na área. Uma primeira mudança nessa política é evidenciada com a Portaria 2253/2001, que normatiza a oferta de disciplinas total ou parcialmente não-presenciais, respeitando o limite de 20% do tempo previsto para

a integração do respectivo currículo, em cursos superiores presenciais reconhecidos. Esta Portaria é reformulada pela Portaria MEC 4.059/04, que dispõe que instituições interessadas em utilizar esta estratégia deverão inseri-la no projeto pedagógico do curso e comunicar as modificações efetuadas à Secretaria de Educação Superior – SESu.

A Portaria MEC 4.059/04 é um marco importante porque traz a possibilidade da combinação entre educação presencial e educação a distância, posição apoiada por muitos pesquisadores da área (TAIT; MILLS, 1999. TORI, 2001, MORAN, 2002). Há consenso de que a integração entre as duas modalidades pode trazer benefícios para ambas, gerando a possibilidade de docentes experimentarem o uso das TIC na educação e criarem competências para a adoção da modalidade no ensino superior.

É no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) que uma série de políticas de expansão do ensino superior por meio da educação a distância são propostas visando a democratização e interiorização do ensino público. Uma das suas primeiras ações nesta área é a criação, em 2004, do Fórum das Estatais pela Educação, com o objetivo de “propiciar espaço de diálogo e interlocução entre o MEC, Governo Federal e Estatais brasileiras para análise e debate das questões estratégicas ligadas ao desenvolvimento sustentável do país, com especial destaque para a busca de soluções para os problemas ligados à educação” (BRASIL, 2004c, sem paginação). A criação do Fórum faz parte de um conjunto de políticas do atual Governo para a área educacional, apresentando como meta angariar investimentos para a educação, especialmente para os programas voltados para a expansão da educação superior. Trata-se do ponto de partida para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual considero uma iniciativa ambiciosa deste governo em relação às políticas para o ensino superior. Ambiciosa, porque é criada com o intuito de, em um curto período de tempo, conseguir a interiorização do ensino superior público a partir da parceria entre os municípios e as universidades públicas sem a necessária expansão da infra-estrutura e do quadro de pessoal. A iniciativa do Fórum das estatais demonstra que as recomendações dos organismos internacionais continuam

sendo seguidas pelo governo brasileiro, neste caso, a parceria com empresas para a captação de recursos³². Um fator preocupante nesta proposta é a falta de garantia da continuidade desta política, visto que, se as empresas decidirem não financiar mais esta iniciativa, todo o sistema estará comprometido. Sobre a UAB retomarei com mais detalhes no próximo item.

Na sequência, em 2005, são revogados os Decretos nº 2.494 e nº 2.561, ambos de 1998, substituídos pelo Decreto nº 5.622, publicado no D.O.U. em 20/12/2005. Este Decreto torna-se fundamental na normatização da EaD, pois traz parâmetros para a avaliação, para a realização de encontros presenciais e para as práticas de laboratório e, especialmente, garante a validade dos diplomas e certificados de cursos e programas a distância em todo o território nacional, bem como regulamenta a transferência dos estudantes de uma modalidade para outra. Em 2006 é publicado o Decreto nº 5.773/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Estes dois Decretos (5.622 e 5.733) foram alterados parcialmente em 2007, com a edição do Decreto nº 6.303, que modificou a sistemática de credenciamento das universidades, centros universitários e faculdades. O Decreto nº 6.303 estabelece exigências de uma infra-estrutura das instituições; para oferecerem cursos EaD, elas devem “comprovar a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação *in loco*” (BRASIL, 2007b, sem paginação). Esta exigência é importante, uma vez que inibe as instituições de ofertar cursos sem a estrutura adequada nos polos de apoio presencial, bem como cria parâmetros para a instalação desses polos, espaços essenciais para o desenvolvimento das atividades presenciais e para o acesso dos alunos às tecnologias de comunicação.

³² Exemplos destes programas são: Brasil Alfabetizado, Escola Aberta e a Universidade Aberta do Brasil, realizados em parceria com estatais, como as Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A (Eletronorte), o Banco do Brasil, o Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) e a Petrobrás.

O Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação a Distância, em 2007, disponibilizou os novos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, em substituição ao documento elaborado em 2003. Os proponentes do documento foram especialistas da área de EaD, que convidaram entidades da sociedade civil para apresentarem propostas e sugestões para redação final do documento. Os Referenciais

[...] têm como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007c, p. 2).

Estes Referenciais, também, explicitam que “não há um modelo único de educação a distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (Ibid., p. 7), e enfatizam a educação a distância como modalidade de ensino, quando afirma que “um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA (Ibid., p. 7, grifo do autor).

À primeira vista parece estranho que seja necessário disponibilizar um documento como os Referenciais de Qualidade para a EaD, pois, seja na modalidade a distância ou no presencial, os critérios de qualidade no ensino superior devem ser os mesmos e já estão estabelecidos. No entanto, os referenciais devem ser compreendidos como um auxílio para a organização e planejamento da EaD nas instituições, contemplando as especificidades desta modalidade. Embora seja um documento sem força de lei, é um referencial norteador que permite subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância. Porém, as orientações deste documento têm apenas a função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização dos sistemas de EaD. Este aspecto fica

explícito em seu item 08 do documento, dos “Convênios e Parcerias”, ao estabelecer que a fonte de financiamento dessas atividades virá das parcerias entre instituições públicas de ensino superior e setores privados brasileiros ou estrangeiros.

Em relação à gestão os sistemas de EaD, os Referenciais dedicam um item a este tema, e orientam as instituições a integrarem esta modalidade aos demais processos da instituição. Esta orientação é fundamental, já que muitas instituições criam estruturas paralelas dentro da universidade, o que gera problemas como o reforço dos preconceitos contra a modalidade e a não-otimização do ensino presencial. Quando as modalidades de ensino são separadas em estruturas paralelas e independentes perde-se a oportunidade do diálogo e crescimento conjunto.

No mesmo período da publicação dos Referenciais de Qualidade é publicada a Portaria Normativa nº 2/MEC, de janeiro de 2007, normatizando as indicações presentes nos Referenciais. É estabelecida a exigência de momentos presenciais obrigatórios e a existência de polos de apoio presencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas. A Portaria torna necessário o credenciamento prévio dos polos regionais, que devem possuir estrutura física, tecnológica e de recursos humanos, conforme indicação expressa nos Referenciais e na legislação em vigor. Os polos também passam a ser avaliados por comissões externas, a exemplo da sede da instituição.

Vou retomar aqui o que considero um dos projetos mais significativos do atual governo para a regulamentação e estabelecimento da EaD no Brasil: a UAB. De todas as políticas implementadas no Governo de Luiz Inácio da Silva, é a criação da UAB que viabiliza a educação superior a distância no Brasil. Mesmo os cursos inicialmente ofertados pelo programa Pró-Licenciatura são direcionados para a UAB a partir de 2007. Conforme já mencionei, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e oficializado em 2006 pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, para

a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar

as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas (BRASIL, 2008c, sem paginação).

A discussão sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil já fazia parte das prioridades do Ministério da Educação há muito tempo. Contudo, segundo Franco (2006, p. 28),

[...] como já houvera rejeição quanto a criação de uma universidade aberta brasileira, e mesmo pelo fato que em termos orçamentários, a criação de uma nova instituição nesses moldes seria algo extremamente complicado, era necessário adotar-se uma política que incentivasse a criação de universidades bimodais (presenciais e a distância).

A primeira ação da UAB é a criação de um projeto-piloto, para o oferecimento do curso de graduação em Administração, em parceria com o Banco do Brasil e demais bancos estatais. Este projeto conta com a participação de 18 universidades federais que iniciaram, no segundo semestre de 2006, o curso com os alunos selecionados em um processo seletivo especial, com abertura de 10.000 vagas ofertadas para as mais diversas regiões do país. Deste processo seletivo somente poderiam participar funcionários do Banco do Brasil e funcionários públicos da esfera federal, estadual ou municipal. Em dois anos de existência, a meta da UAB tem sido audaciosa. A notícia de 24/01/2008 traz as perspectivas para o ano de 2008:

UAB crescerá 93% em 2008

Destinado principalmente à capacitação de professores da rede pública de ensino, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) vai atingir a marca de 562 polos ao fim de 2008. O número representa um aumento de 93% em relação a 2007. Ao atingi-lo, o governo terá percorrido mais da metade do caminho (67%) para alcançar a meta de 830 polos até 2010, o que consolida o programa.

Segundo o secretário de educação a distância, Carlos Eduardo Bielschowsky, cada polo atende à população num raio de 100 quilômetros. “Por isso, estipulamos a meta de cerca de 830 polos”, afirmou. Ele ressaltou que, com o total de polos implantados, serão ofertadas 140 mil novas vagas em cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu) a distância (BRASIL, 2008c).

A meu ver, é no mínimo preocupante o fato de ter-se a expectativa de abertura de 140 mil novas vagas no ensino superior por meio do sistema UAB até o ano de 2010, quando o curso-piloto nem mesmo foi concluído em todos os polos regionais de educação a distância e em todas as Instituições de Ensino Superior.

O Boletim Eletrônico da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília de 26 de março de 2007 expressa a preocupação de uma parcela considerável de docentes das universidades com a acelerada expansão da UAB:

Um pecado original está, adicionalmente, colado à UAB, possivelmente também associado à pressa: as IFES e, provavelmente também as IEES já envolvidas com o curso-piloto, foram, e continuam sendo, pressionadas, por fora de seus mecanismos institucionais a aderirem à UAB. Na verdade cooptam-se as Pró-Reitorias de Graduação, com o aceno de novos docentes, além de grupos específicos de pesquisa, esses, primordialmente, com vantagens pecuniárias. Os Conselhos são apenas chamados em estágios adiantados das negociações para cancelar o que praticamente já fora decidido, informalmente, segundo interesses específicos de setores das IES, sem um aprofundamento da discussão e, principalmente, sem uma análise das consequências mais amplas das decisões tomadas (UNIVERSIDADE..., 2007).

Adicionado aos números gigantescos propostos pela UAB, o seu objetivo inicial – a formação de professores – também está sendo negligenciado, pois uma série de cursos de bacharelado e especializações em diferentes áreas estão recebendo financiamento para execução de projetos. Exemplo desta realidade é o próprio projeto piloto da UAB, que é um curso de bacharelado em Administração, com o financiamento do Banco do Brasil e oferecido para uma seleta parcela de funcionários públicos.

Segundo Pretto e Picanço (2005, p.16),

[...] A EaD no ensino superior está vinculada a uma forma de enfrentamento da própria crise da universidade. Existem perspectivas que ocultam esta crise, considerando a EaD como a solução para o ensino superior e, neste caso, ela vem sendo usada para aumentar a capacidade de atendimento das universidades sem que sejam alteradas as péssimas condições de financiamento das mesmas, sem que seja criada uma política justa para o corpo de professores, sem que sejam resolvidas as disparidades de condições do ensino superior entre as regiões do país, entre outras. Tal “solução inovadora” apenas amplia a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e

trabalhadores, mas está descomprometida da oferta de um ensino de qualidade quando não altera as precárias condições que atingem o ensino superior.

Não posso negar a importância das iniciativas governamentais que objetivam ampliar o acesso ao ensino superior público, notadamente no que se refere à abertura de cursos a distância; no entanto, não se pode perder de vista a preocupação constante com a qualidade do ensino, pois cada projeto deve ser avaliado em todos os seus aspectos para concluir se de fato está contribuindo para o processo de democratização da educação. Concordo com Shiroma (2000) quando ela analisa que as condições estabelecidas pelas reformas educacionais

[...] têm pressionado as IES públicas através da exigência de expansão de matrículas, redução da duração na carga horária de diversos cursos, criação de cursos noturnos e estabelecimento de redes e consórcios de EaD. Contraditoriamente, não se expandem os horizontes para realização de concursos públicos, há congelamento de salários e estímulo à venda de serviços, consultorias e cursos demarcando uma forma de autonomia limitada (SHIROMA, 2000, p. 91).

A situação descrita por Shiroma permanece inalterada até os dias de hoje, evidenciando a continuidade das políticas governamentais no nosso país. Preocupante também, nesta política de expansão do ensino superior por meio da UAB, é o aspecto relativo à participação dos municípios, responsáveis pela infraestrutura e manutenção dos polos. Há indícios que este tipo de política pode contribuir para aumentar as desigualdades entre os municípios mais pobres, pois estes não têm condições financeiras de instalar polos. Soma-se ao problema dos municípios a necessidade de as universidades darem conta da nova demanda com os mesmos recursos humanos que atuam no ensino presencial. Conforme analisa CLARK (1998, p. 129),

Como atores principais dentro desses sistemas, as universidades públicas e privadas entraram numa época de turbulências para a qual não se prevê término. A atual encruzilhada tem sua origem num simples fato: as demandas impostas às universidades superam sua capacidade de resposta.

Nesse contexto caso não sejam dadas as condições adequadas para as universidades e municípios manterem os cursos em andamento, poderemos estar repetindo os mesmos erros do passado, ou seja, grandes programas

governamentais com pouco alcance e sucesso. Teríamos, ainda, a inversão da propalada democratização do ensino superior, visto que somente os municípios com maior poder aquisitivo teriam condições de assumir e manter os programas de ensino superior regularmente. Do lado das universidades, a situação não é diferente, pois as condições atuais impedem que estas iniciativas se tornem permanentes. Nesse sentido, é necessário o nosso olhar crítico sobre as políticas vigentes.

Desde a promulgação da LDB é possível identificar que o MEC se interessou pela criação de uma política para o fomento da educação a distância, com mais ênfase a partir do ano de 2005, apregoando como objetivo principal a democratização e ampliação do ensino superior. É certo também que no Brasil há a intervenção de organismos internacionais na definição das políticas de educação, a exemplo dos demais países periféricos, em especial na América Latina. Nosso olhar sobre as políticas é fundamental para o entendimento dos sistemas de gestão para educação a distância propostos nas universidades, pois as legislações são consubstanciais ao trabalho pedagógico, são um aspecto constituinte deste trabalho, assim como são textos prescritivos (TARDELLI, 2006). Nesse sentido, não podem ser vistas como algo externo, mas como condicionantes em alguns aspectos da organização nas instituições, podendo favorecer ou inibir as práticas na modalidade a distância.

1.3 Educação a Distância e ensino superior

Vive-se hoje a rapidez das comunicações! Esta é uma das frases mais propaladas pelos adeptos do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação. Muitas vezes, as TIC aparecem como propulsoras de soluções para os problemas históricos da educação. Precisamos avançar, sim, mas com cautela. É inegável que as TIC evoluem celeremente em todos os campos, em especial no mundo do trabalho; no entanto, é necessário evitar certo deslumbramento que tem sido responsável pelo uso indiscriminado das potencialidades técnicas da tecnologia, em detrimento de suas possibilidades pedagógicas, sem descuidar de conhecer suas características e linguagens.

Mesmo parecendo contraditória a minha posição, ao não considerar que as tecnologias vêm em primeiro plano, inicio este texto discutindo as tecnologias por compreender que seu uso é inerente às necessidades da educação a distância e, nesse sentido, a familiarização com as suas linguagens é fundamental. A ideia é começar pelo fim, pelo que está mais próximo e, ao mesmo tempo, pelo que é mais controverso.

Sem negar a necessidade do domínio instrumental das tecnologias, mas com a certeza de que somente este domínio é insuficiente, é necessário que se criem condições para que a tecnologia possa ser compreendida em seus “modos de produção de forma a incorporá-la na prática” (ALMEIDA, 2007, p. 160). Ao utilizar a tecnologia na educação, precisamos compreendê-la a partir “das características constitutivas desse novo meio, de suas potencialidades e limitações em relação às formas de interação e construção de significados” (Ibid, p. 159).

O desenvolvimento da tecnologia em um período mais recente da história está intimamente subordinado à lógica do capital, pois as tecnologias não são ou foram inventadas para educação. Apropriamo-nos de ferramentas que foram criadas para, em geral, buscar a simultaneidade espaço-temporal, de modo a potencializar a acumulação do capital. Isto traz implicações nos espaços-tempos de vida, em especial na vida cotidiana, no trabalho, na educação e em nossa

relação com o conhecimento. Então, quando utilizamos as TIC na educação, a adoção de uma visão crítica, criativa e inovadora é aconselhável, superando visões parciais, dualistas e fragmentadas da realidade, em favor de uma compreensão do mundo como uma rede integrada de relações. Assim, é necessário assegurar condições para que estudantes e professores participem do processo educativo na condição de protagonistas ativos, e não apenas como consumidores e reprodutores (FIORENTINI, 2002). Neste enfoque, Almeida (2007, p. 159) recomenda que “o professor utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, protagonista da ação, de modo que possa analisar a efetividade das contribuições desse suporte para criação de experiências educativas significativas e relevantes para os aprendizes”.

Para compreender esta realidade e a inserção das tecnologias na educação é preciso retornar historicamente, rememorando o nosso entendimento sobre os processos que se instauram no cotidiano e exigem dos educadores um repensar contextualizado da prática. A inserção das TIC no trabalho do educador é um fenômeno amplo e complexo, exigindo serem cuidadosamente pesquisadas.

A transmissão das informações nos primórdios da sociedade era baseada na oralidade. Com a invenção da escrita, a geração, produção e representação do conhecimento assumiram formas completamente novas. A partir deste novo sistema, várias instituições surgiram, tais como a biblioteca, responsável pelo armazenamento e difusão das informações, e a escola, responsável pela sua geração e distribuição. A tecnologia da palavra impressa foi responsável por profundas transformações no sistema educacional e, até hoje, é a principal forma de registro e interpretação do mundo para uma parcela significativa da humanidade. Esta realidade, porém, vem se modificando.

No final do século passado, um novo modo de circular o conhecimento ganha corpo, potencializado pelo aparecimento das novas mídias e redes de computadores. O pesquisador Pierre Lévy (1999) acredita que a maioria das atividades cognitivas, tais como aprender, ensinar, informar-se, ler, escrever e expressar-se, estão sendo redefinidas pelas novas tecnologias, em especial a informática. Lévy compara esta mudança ao aparecimento da escrita.

Vários teóricos argumentam sobre o surgimento de uma nova era, da “sociedade da informação”, cunhando vários termos para determinar a emergência de um novo paradigma, como “pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial”, entre outros, cujas características principais apontadas são: indeterminações, fragmentação, superficialização, irrepresentabilidade, hibridização, participação (SANTOS, 1999, p. 102).

Kincheloe e Maclaren (2000) consideram um erro tornar equivalentes os termos *pós-modernismo* e *pós-modernidade*. Adotar essa postura, segundo eles, “é restringir o debate numa terminologia modernista ingênua que emprega oposições binárias, e que privilegia um grupo de termos contra outros”. Para Kincheloe e Maclaren, utiliza-se o termo *pós-modernidade* para descrever o que na verdade é a condição pós-moderna de “hiper-realidade”.

Segundo Giddens (1991, p. 12), apenas a invenção de novos termos não será suficiente para entender as mudanças que vêm ocorrendo, é preciso direcionar o olhar às próprias questões da modernidade, que foram insuficientemente abrangidas pelas ciências sociais. Há no horizonte a perspectiva de uma sociedade globalizada, embora este não seja um fenômeno recente, pois, segundo o autor, “a modernidade é inerentemente globalizante” (Ibid., p. 63). Giddens entende que “estamos num período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GIDDENS, 1991, p. 15). As transformações ocorridas no mundo atual são mais profundas e rápidas do que em períodos precedentes, instituindo modos de vida extremamente diferentes dos modelos anteriores. O autor aponta três características que identificam essas mudanças na sociedade. A primeira é o ritmo da mudança (extrema rapidez, com maior ênfase no campo tecnológico), a segunda é o alcance da mudança (interconexão global entre as diversas regiões do mundo) e a terceira trata da natureza específica das instituições modernas (formas sociais modernas que não se encontram em períodos precedentes). Giddens e Pierson caracterizam o cenário atual como uma “avalanche de mudanças na nova economia global eletrônica” (2000, p. 141).

A palavra *globalização*, odiada por alguns, adorada por outros, é recorrente nas discussões sobre a sociedade atual e por isso não pode ser ignorada, especialmente no cenário da investigação. Para Giddens, globalização é “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (GIDDENS, 1991, p. 64). A globalização gera um processo de interdependência, tornando-se indispensável observar cuidadosamente os cenários internacionais que se apresentam para o futuro; no meu caso, analisar como o Brasil se insere com suas políticas de educação a distância.

Para efeito deste estudo, o ponto que me interessa nesta discussão é entender que mudanças tão rápidas e profundas são estas que caracterizam a sociedade atual para compreender os processos educacionais em curso. O entendimento desses contextos sociais e históricos mais gerais, responsáveis em grande parte pelas transformações presentes na educação, pode ajudar a repensá-las, e neste caso a educação a distância, de modo a construir novos ambientes de aprendizagem, democratizar o acesso, produção e interpretação do conhecimento e trabalhar de maneira crítica e criativa com as tecnologias. Para os australianos Evans e Nation (1989), uma alternativa frutífera para esta modalidade de ensino está em conectar as teorias de educação a distância com as teorias da educação e das ciências sociais mais gerais, para que auxiliem a entender as transformações sociais, responsáveis pelas modificações no sistema de ensino.

É evidente, na sociedade atual, a rapidez dos meios de comunicação, que geram influências cada vez mais diretas na pesquisa científica, nas atividades produtivas e nos modos de vida. As mudanças são profundas e têm se manifestado e potencializado a partir de uma rápida combinação da informática com as telecomunicações, isto é, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Há, por exemplo, uma alteração significativa na transmissão da informação e o surgimento de serviços em “tempo real”. Convivemos com a circulação global de conhecimentos através de textos, imagens e sons, bem como com o uso de

ambientes virtuais que são tanto repositórios para informações como fonte criativa de novos mundos virtuais criados coletivamente (LARA, 2002).

Neste cenário, um novo modo de comunicação ganha força, impulsionado pelos produtos gerados pela microeletrônica e a informática, com desdobramentos inusitados que incluem a chamada “semiotização do real”. Como coloca Parente (1996, p. 13),

As tecnologias de produção, captação, transmissão, reprodução e armazenamento da imagem estão aí, como uma realidade incontornável[...] São as máquinas de visão, que à primeira vista funcionam, seja como meio de comunicação, seja como extensões da visão do homem, permitindo ver e conhecer o universo jamais visto porque era invisível ao olho nu[...] Um novo universo se descobre, se desvela, se cria.

O uso das TIC é responsável pela criação de novas formas de relacionamento, pesquisa, gestão, interação, entre outros, ao produzir mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam e interagem, ao mesmo tempo em que possibilitam novas perspectivas educacionais. Elas oferecem inúmeras possibilidades para o ensino superior e para a pesquisa, assim como para a promoção e a divulgação do saber (MAYOR, 1997). É o avanço das tecnologias que impulsiona fortemente a educação a distância em nossos dias, mesmo esta modalidade existindo de longa data. Para os educadores, um novo desafio: atuar na integração de duas áreas – a educação e a comunicação –, que precisam ser compreendidas para uma atuação crítica e de qualidade na educação a distância.

1.3.1 O cruzamento das áreas: a Educação e a Comunicação

A educação e a comunicação tradicionalmente competem, uma acusando a outra pela rapidez; em contrapartida, a outra pela lentidão. Esta rivalidade, segundo Pinto (2004, p. 59), diz respeito ao tempo para cada um dos saberes, pois, enquanto o saber escolar necessita de tempo para reflexão, no

saber midiático tudo é muito fugaz. Para a pesquisadora Geneviève Jaquinot-Delaunay (2006), “tudo opõe de fato a escola e os meios, estes dois ‘mastodontes’ em seus papéis concorrentes da transmissão da cultura e da formação dos sujeitos individuais e sociais”. No entanto, Jaquinot-Delaunay considera que, no contexto atual do plano educativo, um dos desafios é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento à “cultura mediática” dos alunos, para que a educação promova ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise dos estudantes. A proposta é aproximar a escola e os meios.

Kenski (2008, p. 648), em recente artigo intitulado “Educação e Comunicação: interconexões e convergência”, acredita que “os temas educação e comunicação são complexos e amplos”, e as possibilidades de pesquisas sobre as interfaces das duas áreas são inesgotáveis. Para Kenski, estas áreas têm uma estreita relação visível quanto mais há uma ampliação do sentido dos dois termos, educação e comunicação. A pesquisadora afirma, ainda, que “o ato da comunicação em educação é um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e de aprender” (KENSKI, 2008, p. 648). A proximidade entre educação e comunicação é alargada no contexto atual, pois as duas tornam-se prioritárias, em uma sociedade inundada pelas tecnologias. A sociedade contemporânea convive com um ambiente tecnificado que exige dos educadores o desempenho de novos papéis decorrentes, especialmente, do avanço das redes telemáticas e das novas modalidades de ensino, como a educação a distância.

Acreditar no cruzamento das áreas Educação e Comunicação é, em última instância, acreditar que as teorias da comunicação e as teorias da aprendizagem aliam-se para substituir o paradigma da “transmissão” de conhecimentos pelo da “mediação” (JACQUINOT-DELAUNAY, 2006).

Belloni, em seu artigo “Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática”, de 2002, propõe uma definição para este novo campo: “mídia-educação” seria o conceito que melhor traduziria a integração entre as duas áreas. A *mídia-educação* tem “objetivos amplos relacionados à formação

do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2002, p. 46). Na contracorrente das propostas que sugerem a criação de novos profissionais para a área, a exemplo do Educomunicador³³ proposto por Soares (1999), Belloni propõe a “formação de educadores capazes de realizar satisfatoriamente a integração aos processos educativos das novas e velhas tecnologias de informação e comunicação”, uma formação integradora para que educadores e comunicadores possam desenvolver as novas funções derivadas da combinação dos dois campos (BELLONI, 2002, p. 42). Concordo com Belloni no que se refere à afirmação de que é necessário

[...] evitar a segmentação desse novo campo em disciplinas e funções (carreiras) e buscar uma formação integrada e integradora, que considere efetivamente o caráter duplamente complexo dos campos epistemológicos da educação e da comunicação: a ambiguidade entre teoria e prática e caráter multidisciplinar dos dois campos.

Nesse sentido, os educadores necessitam compreender as mudanças geradas quando são trocados os meios de comunicação tradicionais utilizados no processo educativo, analisando os novos meios a partir das suas potencialidades e limitações (ALMEIDA, 2003). Assim, a “formação de educadores sintonizados com as novas linguagens presentes nas mídias” e a formação de comunicadores mais sintonizados com o papel das mídias na educação e sua responsabilidade social podem ser o caminho mais indicado (BELLONI, 2002, p. 38).

Para responder ao desafio de integrar as tecnologias aos processos de formação, a partir do viés da educação e comunicação, é preciso considerar as técnicas a partir de duas dimensões indissociáveis: (i) como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e (ii) como objeto de estudo, fornecendo meios para o domínio das novas

³³ A educomunicação é definida como sendo o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 1999). O Educomunicador seria um profissional especialista, formado no campo da comunicação para atuar no espaço escolar, isto é, no campo da educação (BELLONI, 2002, p. 39).

linguagens, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares (BELLONI, 2002, p. 34). É papel dos educadores refletir constantemente sobre o uso das mídias na prática pedagógica, trazendo alternativas inovadoras.

O uso das tecnologias pode potencializar os processos de formação se tiver como base um conhecimento que permita aos educadores interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia. É importante que o contato que os alunos têm com a tecnologia nas atividades educativas seja diferente daquele que os meios de comunicação de massa proporcionam, pois

Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, antes de mais nada, repensar a educação. Repensar a educação e repensá-la, a partir dos próprios educandos e, a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia (OROZCO GÓMEZ, 1988, p. 79).

Para que isso seja possível, os educadores devem ser capazes de analisar criticamente essas tecnologias, criar situações e experiências a partir da realidade do aluno, construindo e praticando novas propostas pedagógicas que auxiliam a construção do conhecimento e formação crítica do cidadão. O uso das tecnologias na educação pode proporcionar processos de comunicação mais participativos, tornando a relação professor-aluno mais aberta e interativa.

Portanto, o uso da tecnologia auxiliará o desenvolvimento de uma educação transformadora se estiver baseada no conhecimento crítico e no domínio das técnicas. A tecnologia pode auxiliar a prática de novas propostas pedagógicas, propiciando a atuação na realidade de maneira crítica e criativa.

Longe de pretender esgotar o tema, complexo e amplo, meu intuito foi delimitar e posicionar-me sobre as áreas que são a base da educação a distância – a educação e comunicação. No sistema de gestão pedagógica da EaD, objeto deste estudo, estas questões são determinantes sobre como será proposto e conduzido o sistema, levando a organização de sistemas paralelos ao ensino presencial ou a propostas que integram e convergem entre si. A ampliação e o aprofundamento das pesquisas neste campo contribuirá em muito para o desenvolvimento da educação a distância.

1.3.2 Educação a Distância: uma modalidade em construção

A educação a distância surgiu e consolidou-se a partir de cursos preparados com material instrucional impresso, distribuído aos estudantes pelo correio. Os estudantes, usando o mesmo procedimento, encaminhavam suas dúvidas, atividades realizadas e exercícios resolvidos. Tais experiências eram essencialmente voltadas a populações distantes geograficamente dos centros universitários.

Historicamente, a educação a distância está relacionada com a centralização técnica, ao supervalorizar a possibilidade de transmissão da informação. No entanto, as inovações, nesta modalidade, podem ser realizadas para sustentar as pedagogias e têm suscitado um número considerável de pesquisas científicas nos programas de pós-graduação. As experiências de formação na modalidade a distância exigem dos educadores uma forte associação entre a pesquisa e a ação.

Já existe um número considerável de trabalhos e estudos que abordam o histórico da educação a distância no mundo, a exemplo de Carmo (1997), Alves (1994) e Landim (1997). No que se refere à pesquisa sobre a educação a distância em nosso país, curiosa ou previsivelmente elas encontram-se em maior número originárias de programas de pós-graduação que não são da área de educação. Este dado foi detectado em pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa “Novas Tecnologias na Educação” da PUC-SP, durante o semestre de 2006-1, em levantamento de dados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre os trabalhos defendidos nos últimos dez anos (período de 1997 a 2006)³⁴.

O artigo de Almeida (2005), que apresenta um relatório das teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo,

³⁴ A pesquisa não foi publicada pelo grupo, mas foi útil para a visualização do cenário das publicações sobre EaD e sua vinculação com os programas de pós-graduação no Brasil.

na linha de pesquisa “Novas Tecnologias na Educação”, no período de 1995 a 2004, evidencia a existência de poucas pesquisas nesta área até o ano de 1999, com uma média de duas defesas por ano. Almeida também demonstra que, a partir de 2001, a média anual passa a ser de oito trabalhos. Este aumento na produção deve-se à atuação da instituição em projetos de educação a distância e à contratação de professores desta área para o programa de pós-graduação.

Em sua tese, Pinto (2004, p. 11) afirma ter realizado uma pesquisa semelhante no banco de teses e dissertações da Capes e encontrado 60 registros com a palavra-chave “educação a distância”. No entanto, apenas 14 tinham “uma relação mais direta com essa modalidade, mas nenhuma das teses retratava a formação de professores para EaD”.

Ao percorrer o mesmo caminho desta pesquisa no primeiro semestre de 2008, encontrei 579 registros para a palavra-chave “educação a distância”, o que indica o crescimento acelerado de pesquisas nesta área. Destas pesquisas, 196 foram realizadas em programas da Educação, ou seja, 34% do total. Chama a atenção nestes números o fato de que 157 pesquisas são de mestrado e apenas 39 são de doutorado, sugerindo que os Programas de Educação abriram-se recentemente para as pesquisas nesta área.

Referindo-se à realidade francesa, Alava (2002) nota que a pesquisa realizada nos últimos 20 anos sobre as novas tecnologias constata a ausência de investimento sério nas Ciências da Educação, com poucas teses e dissertações dedicadas ao tema. Alava acredita que a pesquisa nesta área passou por uma centralização na técnica, existindo um grande número de pesquisadores que se dedicam a esse tema, porém pertencentes a outras áreas do conhecimento:

É principalmente um olhar técnico que sustenta as reflexões no campo das técnicas modernas de educação ou das tecnologias educativas. As novas tecnologias originárias da era da informática oferecem novas possibilidades em termos de transferência de informações e de ampliação de possibilidades de comunicação. Conduzida por tecnólogos ou informáticos, essa reflexão superestima aspectos positivos ou negativos da técnica. Assim, ela deixa o estatuto de auxiliar para tornar-se o centro de uma outra forma de aprender (ALAVA, 2002, p. 54).

Alava lembra que, com o avanço da informática e da internet, a informação foi supervalorizada nos aspectos referentes aos dados quantificáveis e transmissíveis. Nesse movimento, as ciências da informação investiram muito na pesquisa nesta área, porém com um olhar linear à aprendizagem, entendida muito mais como a mera busca e recepção de informações.

No entanto, é importante ressaltar que o uso desta ou daquela tecnologia para o processo de ensinar projeta-se de acordo com o contexto cultural dos usuários, pois antes de escolher uma mídia é preciso escolher uma concepção pedagógica. Escolher uma concepção pedagógica é situar-se na sociedade e na cultura dos sujeitos e envolver-se com os problemas pedagógicos, que são, em um determinado nível de análise, problemas políticos (JACQUINOT-DELAUNAY, 2006).

Ao analisar as tendências nos estudos da educação a distância, Lobo Neto (1999) conclui que:

a) por muito tempo a EaD foi utilizada como reposição da escolaridade perdida (negada) – geralmente para atender a políticas governamentais. Nas últimas duas décadas do século passado, porém, está associada fortemente a educação continuada;

b) as pesquisas na EaD já têm realizado estudos de viabilidade, com foco nos objetivos educacionais e menos no falso avanço metodológico proporcionado pelo uso de produtos tecnológicos de última geração;

c) a formação de redes e consórcios de cooperação interinstitucional e internacional tem favorecido o intercâmbio de informações como o de ações, resultando em avanços para a modalidade.

No Brasil, as experiências de cursos de graduação a distância no ensino superior em universidades públicas são poucas até 2005. As experiências reconhecidas nacionalmente são a da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), responsável pelo primeiro curso de graduação a distância no Brasil, Pedagogia, em 1992 (PRETTI, 1996, 2000; ALONSO, 1996; NEDER, 1996), a do Consórcio CEDERJ, que reúne seis universidades do Rio de Janeiro e vem desenvolvendo cursos nesta modalidade, e da Universidade Estadual de Santa

Catarina, ambas iniciadas em 1999. A maioria das experiências de cursos de graduação a distância reconhecidos dedicam-se à formação de professores em exercício, refletindo a política governamental neste período.

Há muito tempo a EaD tornou-se tema frequente em programas educacionais, tanto no âmbito das instituições de ensino, quanto nas empresas, para a formação profissional. Esta modalidade tem seu reconhecimento em vários países do mundo, como o Reino Unido – pioneiro na criação de uma Universidade Aberta (Open University), em funcionamento desde 1962 –, Portugal, Espanha, Canadá e Austrália, entre outros, onde encontram-se megauniversidades com experiências consolidadas na promoção de cursos a distância.

A forma de organização e gestão das instituições que atuam na modalidade a distância, em nível mundial, varia de país para país, mas mantém dois modelos característicos: o primeiro emerge da construção de Universidades Abertas e a Distância, com instituições universitárias atuando exclusivamente com a modalidade a distância. O segundo caracteriza-se pela atuação de universidades com experiências consolidadas na modalidade presencial que passaram a ofertar cursos a distância. Belloni (2002) nomina estas instituições de “especializadas” (*single-mode*) e “integradas” (*dual-mode*). As instituições especializadas dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância e seus exemplos mais típicos são as grandes universidades abertas europeias. As instituições integradas são instituições convencionais públicas ou privadas – o modelo vigente no Brasil.

Embora a experiência brasileira com esta modalidade de ensino esteja avançando, a educação a distância ainda é vista com preconceito e insegurança pelos educadores e associada à educação de massa sem qualidade. Conforme afirma Reis (1996, p. 38), a educação a distância “ainda é olhada de forma simplista e, dessa maneira, vista como um ensino de terceira categoria ou ‘facilitário’”. No entendimento de Pretti (1996), esta falta de credibilidade está associada ao entendimento de que nos países do terceiro mundo não existe uma “cultura de autodidatismo”. Contribui e cria resistências a falta de compreensão do

que seja educação a distância, dificuldade encontrada na comunidade das próprias universidades.

Este modo de pensar está ligado ao forte processo de mercantilização do ensino superior no Brasil, com as instituições de ensino sendo consideradas empresas e os alunos clientes. Na opinião de Pretto e Picanço (2005, p. 32),

Sem deixar de lado a euforia, é fundamental pensar criticamente sobre a EaD e, assim, considerar que o movimento já desencadeado de expansão do ensino superior, presencial e a distância, envolve conflitos de interesses. O debate atual sobre o tema tem apontado, entre tantos outros pontos, para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado.

Concordando com este argumento, Belloni (2002, p. 120) destaca que a globalização tem favorecido a entrada de empresas multinacionais no ramo educacional. Empresas tradicionalmente voltadas à prestação de outros serviços voltam-se agora para um mercado promissor – o da educação. Os países periféricos, como o Brasil, tornam-se alvo fácil de ser cooptado, pois a dependência econômica dos grandes centros mundiais obriga, muitas vezes, a adoção de políticas advindas dos organismos internacionais para todas as áreas, e a da educação é estratégica. Segundo Belloni, a alternativa para países como o Brasil “situa-se no nível das escolhas políticas da sociedade, ou seja, da capacidade de a escola e os cidadãos acreditarem – e agirem, conseqüentemente – em uma concepção dos processos de educação e comunicação como meios de emancipação e não apenas de dominação e exclusão” (Ibid., p. 121). No Brasil, a partir do ano de 2005, por meio de uma série de políticas de governo, há uma “explosão” da educação a distância no país, com relevante aposta no uso das TIC.

A educação a distância pode ser uma possibilidade de ressignificação da prática educativa, e as TIC constituem o potencial reestruturante desta prática. A opção pelo ensino superior a distância é acima de tudo uma decisão política da instituição. É recomendável investir em *políticas para EaD que contemplem as características locais e uma visão sistêmica de gestão*.

Ora, se a educação a distância é uma decisão política da instituição, não é possível discutir esta modalidade separadamente da discussão do ensino

presencial. As tecnologias devem ser vistas como potencializadoras do ensino e da aprendizagem, pois “não há possibilidade de discutir uma ou outra modalidade sem termos definido muito claramente as concepções de sociedade, educação e universidade que estamos considerando” (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 33). A educação a distância não pode ser vista como sendo apenas uma complementação ou uma substituição pobre da educação presencial. A esse respeito, Almeida e Prado comentam que

não se pode conceber que a educação a distância e presencial estejam competindo entre si. São modalidades distintas, com características próprias e muito ricas que podem ser vistas e tratadas de maneira complementar em diversos contextos de ensino e aprendizagem em que essas modalidades se entrelaçam e realimentam, permitindo expandir o espaço físico da sala de aula ao tempo que integram novas possibilidades de interação e registro que propiciam compartilhar concepções, valores e sentidos (ALMEIDA; PRADO, 2006, p. 2).

Almeida afirma, ainda, que “é inadequado comparar uma educação presencial de qualidade com uma EaD ineficaz ou vice-versa”. O importante é “compreender as características, potencialidades e limitações de cada tecnologia que possa contribuir para os processos educacionais, presenciais ou a distância” (ALMEIDA, 2005, p. 1). A esse respeito, Neder (2004, p. 144), considera que “pensar educação a distância implica pensar a educação em toda a sua amplitude, situando-a num contexto sócio-econômico-político-cultural”. Neder enfatiza a necessidade de “compreender os processos constitutivos do conhecimento”, levando em consideração o entendimento da sociedade de forma mais ampla (Ibid, p. 144).

Outra ideia normalmente associada à educação a distância é o baixo custo por estudante (PERRATON, 1999; PETERS, 2001), apontado como uma das grandes vantagens desta modalidade. Fazer educação a distância com qualidade, porém, não tem baixo custo; pelo contrário. Disponibilizar uma infraestrutura adequada aos alunos, garantido o acesso à tecnologia e acompanhamento pedagógico demanda uma quantia significativa de recursos. Concordo com Coiçaud (2001, p. 59) quando ele enfatiza que “os espaços físicos para o suporte das aprendizagens dos alunos não é um aspecto que se deva

subestimar”. É preciso cautela, evitando o sofisma em relação à educação a distância: a sua adoção não é mais barata porque o seu custo deve ser calculado igual ao custo da educação de qualidade; a EaD não é mais ágil nem mais lenta, apenas demanda o tempo pedagógico, o tempo da aprendizagem; não é mais nem menos eficaz por ser ou não ser a distância. Cada formação deve ser avaliada a partir do seu projeto pedagógico (LOBO NETO, 2001).

Outro erro que não se pode cometer quando se adota a educação a distância como modalidade de ensino-aprendizagem é esquecer de considerar o contexto no qual os alunos estão inseridos. Afinal, quando o conhecimento é dissociado da realidade dos alunos, estes passam a fracassar na resolução de problemas, simplesmente porque as ideias foram aprendidas em contextos que não fazem parte da sua realidade, e deste modo têm dificuldades de atribuir sentido às informações e de aplicá-las a diferentes situações. A construção do conhecimento é estimulada quando o aluno tem oportunidade de interagir e cooperar, coordenar pontos de vista com outros colegas e relacionar os dados ao seu contexto. Ao defender a comunicação, Bakthin (2003) afirma que esta só adquire significado real quando inserida num contexto social concreto e preciso, do qual participam os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Almeida considera fundamental a atenção ao contexto quando se trabalha com EaD, lembrando que as tecnologias também fazem parte do contexto do estudante e que, portanto, a definição destas deve levar em conta a sua realidade. A teórica conceitua *contexto* como

um conjunto de circunstâncias relevantes que propiciam ao aluno (re)construir o conhecimento dos quais são elementos inerentes o conteúdo, o professor, sua ação e os objetos histórico-culturais que o constituem. O contexto é considerado em toda sua complexidade e multidimensionalidade, englobando as dimensões histórico-social, cultural, cognitiva e afetiva dos sujeitos que o habitam, bem como as tecnologias que dele fazem parte, cujas características devem ser compreendidas, para que se possa incorporá-las numa perspectiva crítica. As tecnologias são elementos relevantes do contexto, que reconfiguram a situação e criam possibilidades diferentes para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, além da expressão material de instrumentos, as tecnologias englobam as dimensões técnica, social e cultural envolvidas em sua produção, expandem o potencial humano e propiciam que, através da Internet, alunos, professores e membros

da comunidade, situados em diferentes territórios, possam compartilhar experiências educativas centradas nas relações que se estabelecem em contexto virtual (ALMEIDA, 2008, p. 6).

O texto de Almeida sugere buscar formas mais participativas e interativas de aprendizagem, oferecendo recursos e atividades que permitam e incentivem a interação, a colaboração e a autonomia dos alunos. O planejamento dos cursos a distância deve ter como um de seus pontos centrais a valorização do contexto social no qual as aprendizagens acontecem.

De acordo com Linard (2002), a experiência acumulada na área da educação a distância permite afirmar três pontos fundamentais para o funcionamento do sistema, que são: 1) uma relação de gestão institucional estreita e constante com os alunos, 2) a organização dos conteúdos concebida em função das necessidades de aprendizagem e de autonomia dos estudantes e não apenas do ensino e 3) um acompanhamento pedagógico permanente dos estudantes.

Cientes de que as tecnologias por si só não provocam *megamudanças* no sistema educacional, mas com o desejo de colocar em prática novas perspectivas de organização, a EaD pode contribuir na reorganização das práticas pedagógicas, ao compartilhar as decisões em todas as instâncias e com todos os sujeitos participantes do processo educativo. Minha opção é por uma organização que evite que os centros e departamentos que aderem à EaD na universidade se sintam usuários finais, meros executores das ideias de terceiros. O modo de organizar o sistema de gestão na educação a distância não deve ser o resultado de uma imposição administrativa arbitrária e solitária, mas um sistema que responda às necessidades de todos os participantes, segundo um enfoque colaborativo de gestão. Aprofundarei estes princípios no próximo capítulo, discutindo o tema desta tese na sua especificidade: a gestão do sistema de educação a distância.

Capítulo 2

GESTÃO DE SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Apresento e discuto, agora, os conceitos que embasam o referencial sobre gestão, abordando-os a partir da perspectiva: da gestão educacional, do sistema de educação a distância e da gestão pedagógica / colaborativa.

CAPÍTULO 2: GESTÃO DE SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A criação tecnológica de qualquer fase histórica influi sobre o comportamento dos homens. ([...]) Se reconhecermos ser tal fenômeno constante em todo o curso da evolução humana, só nos cabe investigar a natureza das transformações agora em andamento, transportando-as para o âmbito da análise histórica e filosófica serena e objetiva, sem estigmatizá-las nem endeusá-las.

Vieira Pinto, 2005

2.1 Gestão na Educação

O termo *gestão educacional* tem sido utilizado por alguns estudiosos como sinônimo de administração escolar; outros autores fazem a distinção entre os termos *gestão* e *administração* (BORDIGNON; GRACINDO, 2000). Essa distinção está aliada ao entendimento que se dá ao termo *gestão*. Se *gestão* for compreendido como processo político administrativo, é necessário abordá-lo a partir dos conceitos de gestão dos sistemas educacionais em uma perspectiva mais ampla. Para Almeida (2006, p. 103), “a concepção de gestão educacional supera e relativiza o conceito de administração escolar, embora não o despreze, porque ele se constitui uma das dimensões da gestão escolar”. Para esta autora o significado de gestão é

[...] mais abrangente, democrático e transformador, percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e de alternância de lideranças, de negociações entre interesses coletivos e projetos pessoais, em busca de consensos provisórios sobre suas necessidades, desejos e utopias, identificados na construção do projeto da escola (Ibid, p. 103).

Os sistemas educacionais, independentes do nível de educação em que atuam, diferenciam-se de outras instituições, em vários aspectos, em especial na particularidade do trabalho pedagógico. Tais sistemas distanciam-se em muito de organizações empresariais que visam o lucro, e, por esse motivo, as

instituições educacionais não podem ser compreendidas e estudadas a partir de teorias advindas da administração de empresas. Visto sob este ângulo, o sistema de educação seria uma organização em que o aluno é entendido como cliente, os docentes são considerados fornecedores e as instituições educacionais funcionariam como empresas (TACHIZAWA; ANDRADE, 2001).

No meu entender, a escola, a exemplo da instituição de ensino superior,

[...] é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo (PARO, 1998, p. 303).

Assim, entende-se que o trabalho pedagógico envolve o trabalho com o conhecimento e o saber, e “o saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele; ele se apresenta também como objeto de trabalho[...] O saber não pode ser expropriado do trabalhador sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico” (PARO, 1996, p. 15). Trabalhar com o saber envolve atitudes generosas, envolve partilhar e compartilhar cotidianamente todas as ações e conhecimentos dela advindos.

Um exemplo do conceito de gestão associado à administração é o proposto por Libâneo (2004, p. 97). Libâneo considera que “organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos”. O teórico também considera que os termos “gestão” e “direção” são apresentados como sinônimos em algumas situações; em outras, “gestão” aparece confuso a “administração”; e o termo “administração” aparece como um dos aspectos do processo administrativo. Libâneo conclui que “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Ibid., p. 101).

Ao abordar a questão sobre a gestão dos sistemas educacionais, Lima (1996, p.8) faz uma reflexão sobre os modelos teóricos propondo uma distinção tipológica entre aqueles que, segundo ele, são os modelos juridicamente consagrados, os modelos de orientação para ação e os modelos praticados. Os modelos juridicamente consagrados são embasados em princípios e orientações jurídicas fundamentais e expressos através de suportes oficiais. Modelos assim consagram “princípios e orientações de fundo que juridicamente constituem-se referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração do sistema escolar”, sendo orientados a partir das políticas de estado ou de governo – por exemplo, a LDB, os decretos e portarias.

Os *modelos de orientação para ação* comportam os “modelos teóricos de referência, regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a ação, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado” (Ibid, p.9). Já os *modelos praticados*, como o próprio nome anuncia, são plurais e diversificados e correspondem às regras efetivamente praticadas no interior da instituição escolar.

Lima propõe como alternativa a construção de modelos de gestão com base na autonomia, argumentando que “um modelo de gestão escolar só tem existência empírica *na e pela* ação e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação” (Ibid, p.14). O modelo com base na autonomia “é por natureza plural, diversificado, dinâmico, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferentes tipos, construídas e reconstruídas pelos actores envolvidos” (Ibid, p.14). Lima define gestão como um “modelo de orientação para a ação” (Ibid., p.13).

Para Lima, compreender um modelo de gestão como um modelo teórico é assumir o caráter geral e potencial, não necessariamente dependentes da ação e das práticas organizacionais efetivamente realizadas, mas abrindo um leque de possibilidades. Do contrário, apenas inscrito nos textos oficiais, um modelo de gestão teria uma espécie de vida vegetativa (LIMA, 1996, p. 17, grifo do autor). O modelo proposto por Lima não se furta dos modelos juridicamente consagrados, pois a instituição educativa segue parâmetros legais e normativos, a

exemplo das leis e decretos, nem tampouco do modelo de orientação para ação que comporta as práticas instituídas, mas avança no sentido de envolver todos os participantes na tomada de decisões.

Ao sentido defendido por Lima – um modelo de gestão com base na autonomia e no envolvimento dos participantes do sistema –, temos a contribuição de Fernando Almeida (2005), que caracteriza a gestão não apenas como um procedimento técnico, mas como uma ação política. Almeida observa que a palavra “gestão” é um termo que se tornou tão banalizado que acabamos esquecendo o seu verdadeiro significado. Historicamente, ela tem sido identificada com poder e controle, e o gestor, em muitos casos, assemelha-se ao burocrata e controlador de procedimentos da instituição. Almeida acredita que, ao contrário desta marca histórica, devemos retomar o sentido de “gestão” a partir de sua etimologia, que traz as ideias de *gestar*, *gerir*, *gesto*, *gerar*, *gestação*, *gerenciar* – “significa dar a vida, alimentar, proteger, fazer crescer, até o momento de dar à luz”. Trata-se da acepção “dar vida”. Assim, “é nesse sentido em que a boa gestão de uma escola dá vida a algo novo e bom” (ALMEIDA F., 2005, p. 68). Almeida define gestão

[...] pela forma de se comprometer com o todo de um empreendimento: responsabilidade, capacidade de observação e descrição diagnóstica, análise e síntese, tomada de decisão - conjunta e solitária – comunicação, democracia, memória, identidade e utopia: articulação de pessoas e projetos em torno de algo chamado vida: gerar, gestar, organização, generoso ato de viver.

A definição acima contempla aspectos essenciais na gestão de processos educacionais e constitui a base para a proposição de um sistema de gestão na educação a distância. Os conceitos de Lima (1996) e de Fernando Almeida (2005) sintetizam o meu entendimento sobre a gestão nos sistemas educacionais. Destaco nestes conceitos a especificidade do trabalho educativo, e ressalto que a gestão é compreendida como um “modelo de orientação para ação” (LIMA, 1996), visando “dar vida a algo novo e bom” (ALMEIDA F., 2005, p. 68). O gestor, na sua prática, constrói conhecimento, adquire novas habilidades e competências, reconstrói sua experiência e aumenta o grau de compreensão

sobre a realidade em que vive gerando novos significados. Os significados são construídos no diálogo com “sua equipe, com sua comunidade e com o projeto de seu país” (ALMEIDA, 2006, p. 85). Nesta abordagem “a concepção de gestão enfatiza a práxis humana, considerando que os sujeitos se constituem no trabalho. À medida que desenvolvem suas produções, os sujeitos se transformam, produzem sua realidade e são transformados por ela” (ALMEIDA, 2006). Com base nesses conceitos, discuto, no item seguinte, os conceitos de gestão voltados especificamente para a educação a distância.

2.2 A gestão na Educação a Distância

Se o objetivo primeiro das instituições educacionais é a aprendizagem de seus alunos, no contexto da educação a distância a gestão assume um significado muito particular. Para além dos aspectos administrativos e técnicos, a gestão na educação é ao mesmo tempo prática educativa, comunicativa e ação política, ao influenciar as aprendizagens, não só dos alunos, mas também dos professores e demais profissionais que atuam nos projetos, uma vez que todos os participantes exercem tarefas educativas na modalidade a distância.

Nesse sentido, o estilo de gestão adotado pela instituição determinará as práticas e formas de relacionamento entre todos os que atuam no sistema EaD, interferindo diretamente no ensino e na aprendizagem. No que diz respeito ao ensino superior na modalidade a distância, diversos fatores podem impedir uma atuação mais autônoma das instituições. Agregada as tradicionais críticas a esta modalidade, a instituição passa a trabalhar com uma série de fatores que não faziam parte do seu cotidiano no ensino presencial, e os que já faziam parte aparecem com outros contornos. Dentre os fatores que precisam ser explicitados antes que se tornem grandes problemas, destacam-se: nível de aprendizado dos alunos, diferenças regionais (acentuadas pela distância geográfica), faixa etária, adaptação à metodologia de ensino, uso das tecnologias de informação e

comunicação e, até mesmo, a variação do acesso que cada aluno tem às tecnologias utilizadas para realizar o estudo.

Nos dizeres de Mendes (2006, p. 112), na universidade, “a mudança imposta pelos tempos novos é entravada pelos velhos tempos”; assim, uma renovação acontecerá somente quando a universidade passar de uma instituição fechada a uma instituição aberta. Mendes conceitua como “aberta a instituição que se vincula realmente aos objetivos que a transcendem e a que se serve; e fechada, a que se absorve nos ritualismos destinados a defender os privilégios dos que a integram” (Ibid., p. 113). Agregar mudanças na gestão das universidades não é um processo tranquilo e, em se tratando da modalidade a distância, este processo se intensifica em complexidade, uma vez que ela normalmente desinstala rotinas de sistemas consolidados, modifica os meios para mediação e as práticas pedagógicas. Esta modalidade demanda um planejamento prévio rigoroso, uma logística muito bem organizada e, acima de tudo, um trabalho em equipe.

Nesse sentido, o sistema de educação a distância é compreendido a partir de fatores como, entre outros, o histórico e a cultura da instituição na qual se insere, agregando as práticas instituídas – ou, nos termos de Lima, os “modelos praticados” – e abrindo um canal para mudanças que contemplem as necessidades específicas da educação a distância.

Para Valente e Almeida F. (1997, p. 7), “As práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articuladora”. Para estes autores, a possibilidade está em trazer todos os envolvidos para atuar na concepção de todo o projeto.

Partindo destes pressupostos, opto por trabalhar com o conceito de *sistema*, por considerar que este conceito traz uma visão de gestão na educação a distância que contempla o meu entendimento sobre a prática educativa nesta modalidade. Moore e Kearsley (2007, p. 9) definem o sistema de educação a distância como

Um sistema formado por todos os processos e componentes que operam quando ocorre o ensino e aprendizado a distância. Ele

inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. [...] à medida que esses processos ocorrem são afetados e exercem um impacto sobre certas forças no ambiente que operam – os ambientes físico, político, econômico e social.

Nesta abordagem, a educação a distância traz a combinação de partes coordenadas entre si, formando um conjunto. O conceito de *sistema* proposto por Moore e Kearsley (2007) explicita e salienta sua natureza sistêmica, pois inclui todos os processos constitutivos dessa modalidade, desde a aprendizagem, o ensino, a comunicação, o design e o gerenciamento, até os processos aparentemente menos evidentes, como a história e a filosofia institucional.

Concordando com Moore e Kearsley, Bof (2006, p. 66) argumenta que um sistema de EaD divide-se em vários subsistemas, com certo grau de independência entre si, mas ao mesmo tempo interdependentes, de tal modo que o que ocorre em um deles afeta todos os outros e, conseqüentemente, o todo. Portanto, “não se trata de uma série de elementos ou processos justapostos ou que simplesmente se somam, mas sim de elementos que atuam de forma interdependente (sistêmica)” (Ibid, p. 66).

Nesse sentido, um sistema de EaD permite que sejam viabilizadas as ações de todos os envolvidos no processo, integrando a organização de ensino já existente na instituição, evitando o imediatismo e o paralelismo das ações, ao organizar a educação a distância como uma modalidade permanente da instituição.

2.2.1 Sistema de Educação a Distância

A organização de um sistema de EaD pode ser pensada de diferentes maneiras, dependendo da concepção que se tenha de educação. Mais estritamente, a organização de um sistema de educação a distância é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só o desenvolvimento de materiais didáticos específicos, mas também a integração das tecnologias e a presença de especialistas nesta área (PRETTI, 1996). Outros

fatores também contribuem para a sofisticação da gestão na educação a distância; entre eles, destaco a falta de cultura para atuar na EaD e a comunicação entre os docentes e alunos, que deixa de ser face a face e passa a ser mediada pelas tecnologias.

Um exemplo da abordagem de gestão como um processo administrativo, apontado anteriormente no texto de Libâneo, pode ser encontrado em literatura específica da educação a distância no livro de Rumble (2003, p. 15), *A gestão de sistemas de ensino a distância*. Rumble define *gestão* como:

um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las (RUMBLE, 2003, p. 15).

Ao analisar o conceito proposto por Rumble, veremos que o mesmo não contempla o meu entendimento de gestão para educação a distância, visto que caracteriza esta atividade basicamente como um trabalho administrativo.

Um conceito que sintetiza o que estamos discutindo é o de Almeida e Prado (2006, p. 50):

Os processos de gestão constituem a tessitura de redes de significados e sentidos, que articulam as competências e habilidades individuais daqueles que atuam na instituição com as práticas, valores e crenças desse contexto e, ainda, com inúmeros elementos que interferem continuamente em sua vida e funcionamento.

Os conceitos de Fernando Almeida (2005), citado no item 2.1 deste capítulo e de Almeida e Prado (2006) trazem um adicional importante ao considerar gestão também como “uma ação política”, e não apenas como um conjunto de procedimentos técnicos. Quando se discute a gestão em educação, o aspecto político é elemento fundamental a ser considerado, pois “educação é um ato político” (FREIRE, 1989).

Partindo deste princípio, a gestão na educação a distância é um processo que envolve a organização e a operacionalização de um sistema que viabilize as ações técnicas e políticas de todos os envolvidos. Pretto (2005, p. 46) reforça esta postura quando diz que “fazer opção pelo ensino superior a distância

é uma decisão política” da instituição. Ele considera que não podemos propor um projeto de EaD naturalizando a crise em que estão imersas as universidades, visto que os problemas “irão emergir no próprio contexto de produção e realização da EaD”. A educação a distância não pode ser utilizada como um subterfúgio e iniciar com a responsabilidade de resolver problemas antigos das instituições, em especial à falta de verbas. Pelo contrário, com a implantação da EaD, “novos problemas podem começar a fazer parte dos desafios das universidades, devido à impossibilidade de sobreposição da cultura de formação presencial sobre a cultura de EaD”. O caminho apontado por Pretto é a construção de um projeto institucional de EaD na universidade que envolva a singularidade local, além do caráter sistêmico necessário à sua realização. Nas palavras dele,

Ao projetar a EaD no ensino superior, é possível optar por uma outra lógica de comunicação, descentralizando a produção de conhecimento e considerando que os sujeitos sociais não são meros consumidores de informações e serviços. É evidente que para isso a democratização dos meios de produção da informação é fundamental, sendo necessário que as instituições de ensino superior tomem posição ao mesmo tempo *reativa* aos fatores determinantes de um ajuste e, também, *propositiva*, na relação que estabelecem com o mundo de comunicação e informação (Ibid., p. 47, grifos do autor).

Ao concordar que os sistemas de gestão da educação a distância são complexos e exigem uma organização diferenciada daquela do ensino presencial, pergunto: como incorporar os sistemas de EaD na estrutura das Universidades, em especial as públicas que possuem estruturas pouco flexíveis de administração? De forma bem simples: como integrar o “novo” ao “tradicional”? O que envolve um sistema de gestão na educação a distância?

Fernando Almeida (2005) aponta três dimensões principais como integrantes do sistema de gestão, lembrando que outras dimensões podem ser incorporadas – dependendo do histórico, necessidades e interesses da instituição – a saber: a político-administrativa, a logística operacional e a de conteúdos. Detalharemos cada uma dessas dimensões a seguir.

1ª Dimensão – Gestão político-administrativa

A primeira dimensão envolve é definir claramente o problema que se quer resolver, a partir das reais necessidades do público que se deseja atingir e dos objetivos e condições da instituição. Trata-se de uma etapa delicada, pois as decisões repercutem fortemente durante a execução do projeto a ser implementado. Neste momento, opta-se pelos departamentos de vinculação do projeto na instituição e os gestores do sistema. Esta deve ser uma decisão coletiva a ser coordenada pelo *staff* principal da instituição.

Segundo Franco (2005), algumas vantagens e desvantagens apresentam-se dependendo de como se organiza o sistema. Assim, cada instituição opta pela forma mais vantajosa, a partir de uma análise detalhada de todas as suas condições e do seu contexto. O quadro 3 (FRANCO, 2005) representa uma sugestão de localização dos setores de EaD na instituição e as principais vantagens e desvantagens, de acordo com a localização desse sistema:

Localização	Vantagens	Desvantagens
EaD vinculada a uma unidade acadêmica	Sintonia com o corpo docente	Identidade EaD / unidade; dificuldade para fazer outros cursos.
Vinculada a uma pró-reitoria	Agilidade administrativa	Desvirtualização da EaD enquanto ensino (graduação e pós-graduação) e extensão.
Vinculada ao Gabinete do Reitor	Fortalecimento político	Fragilidade nas mudanças administrativas.
Unidade Universitária	Agilidade (independente de colegiados externos)	Descaracterização dos cursos em relação aos presenciais.
Administração da EaD e Infraestrutura da EaD independentes	Agilidade administrativa e independência pedagógica e tecnológica.	Risco de desvinculação e problemas de execução.
Administração e Infraestrutura de EaD combinadas	Agilidade administrativa; uniformização dos cursos	Risco de ser “dono do curso”; uniformização dos cursos.

Quadro 3: Localização da EaD na instituição: vantagens e desvantagens (FRANCO, 2005)

Ao analisar o quadro 3, é possível verificar que a decisão dos gestores de onde localizar os setores da educação a distância na instituição torna-se um aspecto determinante para a sua implantação e para o seu desenvolvimento. De todo modo, cada instituição, ao analisar seu contexto histórico, instrumentaliza-se para tomar a melhor decisão. O importante é que os gestores tenham “autonomia administrativa e financeira para poder implementar uma política de EaD e consolidar os projetos, sem atrelamentos a interesses particulares” (PRETTI, 1996, p. 34).

Neste momento, a responsabilidade política dos gestores da instituição é de grande importância, sendo a ocasião de optar por parcerias frutíferas. É preciso detectar as necessidades internas e externas da instituição, deixando os objetivos evidentes e, a partir deles, construir, com o corpo docente, o projeto pedagógico do curso. É importante que algumas questões sejam observadas: 1) A missão da instituição contempla a educação a distância? 2) Quais são as metas estabelecidas para os próximos anos? 3) Há uma pré-disposição e credibilidade da comunidade acadêmica para esta modalidade de ensino? 4) Quais as prioridades da instituição para as formações a distância? Estas são reflexões iniciais para o planejamento do sistema de educação a distância. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 10),

A cultura e a missão da organização, sua estrutura, seu financiamento e o modo de ver a experiência de seu corpo docente irão, todos, entre muitas outras variáveis organizacionais, vir a campo à medida que a questão imediata da criação for abordada.

A organização da educação a distância pode ser adotada de duas formas pelas instituições de ensino:

1) Instituições com finalidade única ou unimodal – dedicam-se exclusivamente à educação a distância. Todos os seus cursos são oferecidos nesta modalidade e os professores e técnicos atuam somente nos cursos a distância. Este modelo de instituição é bem aceito em alguns países como Inglaterra, Portugal e Espanha, que possuem megauniversidades abertas. Em outros países, este modelo não tem sido bem aceito, a exemplo dos Estados

Unidos e Brasil. As vantagens deste modelo é a baixa resistência interna para a implantação do sistema.

2) Instituições com finalidade dupla ou bimodal –instituições que agregam a educação a distância em seu campus de ensino presencial. Este é o modelo que vem sendo adotado no Brasil, com instituições de ensino superior que passam a atuar nas duas modalidades de ensino, o corpo docente encarregando-se de ambas, como analisa Alonso (2003):

No caso brasileiro, parece haver uma tendência para a criação de espaços alternativos de formação, com base nas instituições educativas convencionais. Isso representa, sem dúvida, um esforço enorme quanto a transformações efetivas nas estruturas organizacionais, principalmente nas universidades. Contudo, esse esforço imprime dinâmicas seja de trabalho seja nas culturas institucionais, uma vez que a EaD exige tempo e organização de trabalhos específicos. O fato é que começar um trabalho com a EaD implica reconfiguração profunda nas instituições educacionais. Reconfigurações que dizem respeito a novas formas de planejamento institucional – tanto financeiro como administrativo –, formação de pessoal, organização do trabalho docente distinta das que conhecemos [...] (ALONSO, 2003, p. 56).

No caso das instituições que adotam o modelo bimodal, com frequência são criadas unidades administrativas centralizadas para as ações de produção de conteúdos e administração das tecnologias. Neste modelo, é necessária muita atenção dos gestores, para que não haja a criação de estruturas paralelas dentro da mesma instituição, isto é, estruturas sem sintonia com o corpo docente responsável pelo curso.

Notadamente a educação a distância no Brasil tem representado um aporte de recursos para as instituições públicas de ensino superior, o que determina sobremaneira a organização do sistema nas universidades. Constitui-se, então, um campo de disputas de poder e recursos, muitas vezes em detrimento das reais necessidades dos professores e estudantes. Além disso, há as políticas de estado e de governo que interferem nas estruturas a serem criadas nas universidades. Retomando Lima (1996), interferem na organização do sistema de gestão: as políticas de estado ou de governo, os modelos teóricos de referência e os modelos praticados.

Nas últimas décadas, várias universidades e centros universitários vêm desenvolvendo ações isoladas ou em consórcio nesta modalidade de ensino. Vivencia-se a criação dos Núcleos de Educação a Distância (NEAD) em muitas universidades, objetivando disseminar a EaD na instituição e oferecer cursos nesta modalidade. Belloni (1999, p. 18), em seu livro *Educação a Distância*, alerta para o fato de que os cursos de EaD têm sido identificados com os modelos fordistas de produção industrial, por apresentarem características semelhantes a esse processo de produção, que são: a racionalização, a divisão acentuada do trabalho, o alto controle dos processos de trabalho, a produção em massa de “pacotes educacionais”, a concentração e a centralização da produção e burocratização. Esta situação é contraditória, já que, ao mesmo tempo em que é utilizada tecnologia de ponta na modalidade, a gestão dos cursos é realizada a partir de um modelo standardizado. Nesse sentido, cabe indagar: como romper com as práticas de produção industrial no contexto da modalidade a distância?

Os núcleos de educação a distância, em sua maioria, centralizaram em si o processo de gestão nas instituições, com o domínio do conhecimento e o uso das tecnologias por um pequeno grupo de profissionais – romper com este modelo será o primeiro desafio nesta modalidade. A constituição de um sistema de EaD na perspectiva da educação para as mídias oferece uma alternativa: a participação de todos os integrantes nas ações, quebrando a lógica dos “conteudistas” vs. especialistas em EaD.

Parto do entendimento de que a educação a distância é uma modalidade de ensino e, portanto, sua gestão não pode ser pensada como algo à parte das outras ações da instituição. Para que a educação a distância seja integrada na instituição, contínua e permanentemente, ela precisa estar vinculada a cada setor da instituição e não se constituir em estrutura paralela. Nesse sentido, concordo com Pretti (1996, p. 47) quando ele assinala que:

O sistema em EaD não deve ser visto como algo “supletivo”, que corre paralelo ao sistema regular de educação, mas sim como parte integrante do mesmo, inspirado em princípios, valores e práticas, solidamente fundamentado nas atuais teorias científicas da educação e da comunicação.

A educação a distância, entendida como modalidade, “pressupõe a otimização e intensificação não só do atendimento aos alunos”, mas também da necessidade de ampliação de vagas, sem a necessidade de instalação de grandes estruturas físicas e organizacionais. Talvez a otimização de recursos humanos e financeiros, com a consequente relação de custos-benefícios, seja o aspecto que mais interesse a administradores e governantes e faça com que estes apoiem experiências em educação a distância (PRETTI, 1996).

Conforme pode ser visualizado no quadro 4, em que são apresentados a vinculação da EaD em 30 universidades que participam da Associação Universidade em Rede – Unirede, a maioria concentra suas ações de EaD em núcleos criados especialmente para este fim:

Instituição	Estrutura EaD	Vinculação na Universidade
UFMS	Coordenadoria	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
UFOP	Centro de Educação Aberta e a Distância	(Status de unidade acadêmica)
CEFET-Pelotas	Núcleo de Educação a Distância	Não informado
UERJ	Câmera Técnica de Educação a Distância – CATED, formada por 4 representantes do 4 centros da Universidade (Educação e Humanidades, Ciências Sociais, Biomédico, Tecnologia e Ciências)	Vinculada à Sub-Reitoria de Graduação
UFPA	Secretaria Especial de Educação a Distância	Ligada à Reitoria
UFRN	Secretaria de Educação a Distância	Secretaria vinculada ao gabinete do reitor, com status de Pró-Reitoria
UFSC	Secretaria de Educação a Distância	Ligada ao Gabinete do Reitor
UNIMONTES	Unimontes virtual	Pró-Reitoria de Extensão
UEMG	Coordenadoria de Educação a Distancia	Pró-Reitoria de Ensino
UNEB	Coordenação Central de Educação a Distância (CEAD)	Ligado diretamente à Reitoria (subordinada Pró-Reitoria de graduação PROGRAD)

UNIFAP	Departamento	Ligado a Pró-Reitoria de Graduação
UNIFEI	Coordenação de EaD	Coordenadoria vinculada à Reitoria
UEPA	Núcleo De Educação Continuada e a Distância –NECAD	A estrutura de EaD está vinculada a Pró-Reitoria de Graduação
UFES	Núcleo de EaD	Núcleo vinculado ao Gabinete da Reitoria
UFRGS	Secretaria de Educação a Distância	Ligada ao Gabinete do Reitor
UFS	Núcleo de Educação a Distância	Ligado ao Centro de Educação e Ciências Humanas
UERN	Núcleo de EaD	Vinculada a Pró-Reitoria de Extensão
UFC	Instituto	Unidade acadêmica
UFAL	Coordenadoria	Ligada à Reitoria
UNIR	Gerência de EaD	Ligada à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
UFPR	Núcleo	Ligado à Reitoria
UFSM	Coordenadoria	Ligada à PROGRAD
FURG	Núcleo	Ligado a um Colégio Técnico
UNIRIO	Centro	
UFMG	Centro de Apoio a Educação a Distância	Ligado à Administração Central
UFV	Coordenadoria de Educação a Distância	Vinculada à Reitoria
UFJF	Núcleo de Educação a Distância	Não informado
UnB	Centro de Educação Aberta e a Distância	Não informado
UFMT	Núcleo de Educação a Distância	Ligado ao Instituto de Educação
UFGO	Centro de Educação Aberta e a Distância	Não informado

Quadro 4: Vinculação da EaD na estrutura das IPES
(Fonte: Lista de discussão Unirede)

Conforme o quadro 4, a maioria das instituições mantêm em sua estrutura um núcleo de EaD ligado à Reitoria. Não descarto a necessidade de um órgão central que acompanhe institucionalmente as ações de EaD e se responsabilize pelas discussões sobre as legislações específicas para a modalidade e sobre as definições políticas para a área; este setor constitui um ponto de referência institucional. Defendo, no entanto, a descentralização das

ações didático-pedagógicas, compartilhando as responsabilidades com os centros de ensino; de outro modo, aposta-se na formação de “educadores”³⁵.

Nesse sentido, é aconselhável que o Ministério da Educação acompanhe o mapeamento do processo de institucionalização da educação a distância nas universidades, para que seja feita uma análise deste processo nas diversas regiões do país, possibilitando a definição de políticas e estratégias para a gestão do ensino superior a distância, especialmente no que se refere à sua implementação e consolidação. A análise crítica das experiências desenvolvidas, das políticas implementadas e das estratégias de gestão adotadas pelas universidades brasileiras até então pode contribuir, sem dúvida, para a consolidação de um sistema de educação a distância capaz de romper com as resistências que existem no interior das instituições de ensino superior.

Paralelamente a todas as influências determinadas pela política da instituição, há as influências e determinações da política em nível federal e estadual, que repercutem profundamente no contexto da instituição e, conseqüentemente, no sistema de educação a distância. Diante dos enfrentamentos políticos e ideológicos, o risco que se corre é de a discussão dos aspectos pedagógicos dos cursos na modalidade a distância ser obnubilada ou relegada a um segundo plano, comprometendo a qualidade do ensino e a democratização do ensino superior. Nas universidades federais, as políticas de estado e de governo tornam-se decisivas na criação e implementação dos sistemas de educação a distância, apesar da apregoada autonomia das instituições. Outro fator que interfere diretamente são os modelos praticados, isto é, a história da instituição na organização da gestão, bem como a adoção de modelos de outras instituições sem uma análise aprofundada sobre o contexto institucional a que se destina.

³⁵ Segundo Soares (1999), o educador é uma nova figura profissional com capacidade para elaborar diagnósticos e coordenar projetos no campo da inter-relação Educação e Comunicação. A atuação profissional caracteriza-se não como professores, mas como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas para que estes possam elaborar materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento.

2ª Dimensão – Gestão logística operacional

Neste estágio se define a equipe de trabalho, a infraestrutura necessária, os primeiros instrumentos de avaliação, projeto gráfico, protótipos dos conteúdos e cronograma de reuniões. Neste momento, as questões que emergem são: 1) Como serão financiadas as ações de EaD? 2) É necessária a aquisição de equipamentos para apoiar o trabalho das equipes? 3) É necessário contratar equipes? Em caso afirmativo, como será realizada a contratação? Sem dúvida, estas questões são fundamentais; porém, a decisão mais importante nesta altura é a definição de uma equipe afinada com os princípios estabelecidos e com formação na área de conhecimento do curso e em educação a distância.

Na equipe de trabalho, deve-se priorizar uma coordenação composta por pesquisadores da educação a distância, e na equipe multidisciplinar são indispensáveis profissionais com formação nas áreas pedagógica, tecnológica e das áreas específicas dos cursos a serem ofertados.

Nesta etapa, é importante definir as estratégias relacionadas à EaD na Universidade no que se refere aos objetivos e à estrutura que abrigará as equipes. Esta estrutura, ao ser aprovada junto aos órgãos competentes, gera mais segurança com a entrada da nova modalidade na instituição. A estrutura também deve estar representada em organograma, com definição de responsabilidades e vínculos dos setores de EaD.

O documento “Gestão da Educação a Distância no Ensino Superior” (UNICAMP, 2007), elaborado pela equipe de EaD da Unicamp, indica uma série de ações a serem consideradas nesta etapa de implantação da EaD, dentre os quais destaco:

a) Criar a regulamentação para o gerenciamento e administração de cursos e programas em EaD.

b) Estabelecer incentivos às atividades docentes para o planejamento e oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância ou semipresenciais.

c) Criar, nas unidades acadêmicas, núcleos de apoio ao docente, com incentivos (bolsas específicas) para alunos que possam trabalhar com os professores na preparação de conteúdos.

d) Definir estratégias e projetos para viabilizar os recursos técnicos para EaD com a finalidade de atualizar software, servidores de banco de dados, ambientes, infraestrutura, videoconferência, material bibliográfico, livros, entre outros.

e) Promover a integração de projetos e planos de trabalho com os demais órgãos da Universidade que estejam relacionados com EaD para promover a troca de experiência entre as equipes.

f) Definir políticas de direitos autorais para os materiais produzidos na universidade, bem como políticas para a preservação de documentos e cursos oferecidos nos ambientes virtuais de aprendizagem e disponibilizar esse serviço à comunidade acadêmica.

g) Definir políticas de recursos humanos relacionadas ao atendimento que se deseja oferecer: suporte técnico, suporte pedagógico, desenvolvimento de material didático, formação continuada, etc.

h) Definir como será realizada a avaliação dos cursos em todos os seus aspectos.

Todas estas etapas são importantes para que a educação a distância possa ser integrada às atividades tradicionais da universidade e potencializar, também, o ensino presencial. Em um projeto de educação a distância, muito mais do que a escolha das tecnologias, é necessário um trabalho de organização detalhado, que se desdobra em inúmeras tarefas, com suas particularidades.

O pesquisador americano Richard Freeman (2003), em seu manual “Planejamento de sistemas de educação a distância”, alerta para três problemas a serem evitados quando da implementação da EaD numa instituição de ensino superior. São eles: (i) a euforia de governos a criarem novas instituições, grandiosas e descontextualizadas da cultura local; (ii) a criação de muitos cursos concomitante e apressadamente; (iii) esquecer de que é preciso tempo para que

as equipes desenvolvam os conhecimentos para atuação na EaD. Segundo Freeman,

A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que ele 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 (2003, p.11).

A composição da equipe para atuar na EaD constitui um ponto que não pode ser subestimado, pois, como dizem Keegan apud Belloni (1999, p. 81), “em EaD quem ensina é uma instituição”, sendo o ato de ensinar segmentado em múltiplas tarefas e demandando um trabalho em equipe, “transformando o professor de um entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 1999, p. 81). Em se tratando das universidades públicas, este aspecto ganha complexidade, uma vez que a contratação de pessoal é demorada e os cargos da carreira do serviço público não contemplam funções específicas para atuação em EaD. A alternativa encontrada tem sido a contratação de bolsistas, alunos da própria universidade. No entanto, esta é uma situação provisória, sendo um dos aspectos a serem considerados nas políticas de governo.

3ª Dimensão – Gestão de conteúdos

Uma série de decisões é necessária nesta etapa. Decisões sobre as tecnologias, a exemplo da plataforma virtual, sobre o desenvolvimento dos conteúdos, a criação de espaços para registro dos processos de todos os envolvidos e planejamento das publicações. Nesse sentido, é interessante contar com uma equipe com diferentes competências.

Na escolha das tecnologias, é

[...] necessário estar atento ao fato de que cada expressão tecnológica é marcada por uma história e por uma rede de agenciamentos. Na base dessas expressões está uma série de decisões que foram tomadas, desde as escolhas de materiais e a agregação de determinados conhecimentos, até o simples envolvimento de certas pessoas e das condições e locais específicos de produção (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 36).

Fernando Almeida (2005) acrescenta que *gestão* é sinônimo de *democracia*, priorizando a construção coletiva do conhecimento, isto é, não basta “misturar” as responsabilidades. A democracia advogada preconiza a clareza das funções, as responsabilidades, as tarefas e os prazos por todos os participantes da equipe.

Uma vez definidos o projeto pedagógico, etapas e atividades, os mecanismos de apoio à aprendizagem, as tecnologias a serem utilizadas, as avaliações, os procedimentos formais acadêmicos e o funcionamento do sistema como um todo, é fundamental que se estabeleçam as estratégias e mecanismos pelos quais se pode assegurar que o sistema vá efetivamente funcionar conforme o previsto, inclusive prevendo como as equipes se inter-relacionam.

Os bons sistemas de EaD são compostos por uma série de componentes que funcionam integradamente. Trata-se da formalização de uma estrutura operacional que envolve o desenvolvimento da concepção do curso, a produção dos materiais didáticos, a formação das equipes, a definição do sistema de avaliação, dos serviços de apoio à aprendizagem e o estabelecimento de procedimentos acadêmicos.

Percebe-se que há muitas variáveis envolvidas num sistema de EaD, e que sua complexidade não pode ser subestimada. Necessita-se, sim, pensar em todas essas variáveis, estabelecer mecanismos que permitam o seu gerenciamento e a efetividade nos processos, sempre com vistas à concretização dos objetivos traçados. Certamente que a complexidade da estrutura varia de acordo com a instituição, a área de atuação, os objetivos propostos, a natureza dos cursos oferecidos.

Todos os componentes de um sistema em EaD são importantes para a sua implementação, porém, destaca-se que a formação das equipes, o desenvolvimento dos materiais didáticos, a pesquisa e a avaliação merecerem prioridade e atenções especiais.

O desenvolvimento de projetos de educação a distância requer a formação de equipes multidisciplinares comprometidas com a filosofia e princípios que se quer atingir. É necessária uma metodologia de trabalho integrado, evitando

a compartimentalização do trabalho, pois, além da formação específica, há que se ter o comprometimento com o projeto educacional. Segundo Coiçaud (2001, p. 66),

Nos contextos de trabalho das universidades convencionais, isso significa pensar em outra organização do trabalho docente que supere a balcanização dos espaços curriculares. A tarefa de produção de materiais, de apoio a aprendizagem dos alunos e de avaliação de todos os processos envolvidos requer o trabalho em comum acordo de um grupo de profissionais conhecedores das características da modalidade e comprometidos axiologicamente com ela.

Comumente os modelos de educação a distância são identificados com os modelos fordistas de produção industrial por apresentarem características semelhantes a este processo de produção. Exemplo dessa realidade é o enfoque de produção industrial proposto por Peters (2001), fundador e primeiro reitor da *Fernuniversität*, importante universidade aberta na Alemanha. A proposta é transpor para a educação a distância um ensino massificado, com divisão de tarefas e unidades estanques de produção. Nesta perspectiva, a EaD é concebida a partir de uma intensa racionalização do processo de ensino (PRETTO, 2005). Esta metodologia apresenta pouca ou nenhuma comunicação entre as equipes, especialmente entre aqueles que produzem e aqueles que administram.

Considero que esses modelos precisam ser superados. Oponho-me aos processos isolados, pois o isolamento em educação a distância significa profissionais que não compartilham ideias e, por consequência, não formam uma equipe. Um desafio neste sentido é acompanhar as novas práticas e teorizar sobre essas mudanças de modo a auxiliar o entendimento dentro de um contexto histórico e social mais amplo e em constante mudança (EVANS; NATION, 1992, p. 3). A opção que defendo é uma gestão na EaD que permita o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a qualidade do processo de aprendizagem, que valorize as potencialidades do sujeito, que implique em programas flexíveis e adaptáveis às condições dos alunos.

Almeida (2005) traz um argumento interessante em relação à necessidade de repensar o modo como se faz EaD hoje. Ela argumenta que a

incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente as digitais, tornou esta modalidade mais complexa devido às possibilidades destas tecnologias (interação, pesquisa, seleção e busca de informações, articulação e reformulação da informação, comunicação síncrona e assíncrona). Tradicionalmente, pouca atenção foi dada à atuação do professor, pois as informações eram produzidas pelos centros de educação a distância e distribuídas aos alunos. O professor tornava-se visível aos alunos apenas pela autoria do material impresso. Era de responsabilidade dos especialistas em educação a distância toda a organização, planejamento e estratégias, modelo facilmente encontrado em cursos na modalidade a distância. Concordo com a proposição de Almeida no que se refere à necessidade de formar o professor, para que ele possa integrar as equipes de planejamento e produção de materiais, participando de todo o processo e não apenas como um redator de materiais didáticos.

Destaco a necessidade das equipes que atuam na EaD terem uma visão de conjunto e compreenderem a importância de cada um dos profissionais que as integram. O envolvimento das equipes no trabalho cotidiano impede que a educação a distância fique confinada a centros especializados, distantes dos professores. É necessário que cada unidade de ensino crie alternativas para apropriar-se do “fazer” EaD, pois, como Belloni (2001), acredito na combinação dos paradigmas presencial e a distância. Isto quer dizer que chegará o momento em que nem tudo será presencial e nem tudo a distância, mas teremos processos híbridos. Acreditando nesta possibilidade, cada unidade de ensino, individualmente ou em parceria com outras unidades, constrói seu próprio modo de incorporar as tecnologias ao ensino, à aprendizagem e à gestão dos processos educacionais.

Certamente que os sistemas de educação a distância do nosso país estão por ser construídos e transformados. Tal construção considera os processos históricos concretos e, portanto, leva em conta as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais que constituem nossa realidade. Pensar educação a distância hoje é, acima de tudo, refletir sobre estas questões sob diversos pontos de vista, partindo de uma visão dialética, integradora. Esta

posição impõe pensar a modalidade, antes de tudo, como possibilidade de democracia e acesso à educação.

Conforme assinalado anteriormente, a gestão na educação a distância envolve o trabalho de diversas equipes – uma delas é a pedagógica, tema desta tese. Procuro discutir mais amiúde os conceitos de gestão pedagógica na EaD no próximo item do trabalho.

2.2.2 Gestão pedagógica na Educação a Distância

A abordagem aqui adotada parte da ideia ampliada de gestão de sistemas educacionais, centrando o estudo na intersecção entre a gestão e a pedagogia. O conceito que referencia meu entendimento de gestão pedagógica é o de Martins (2007, p. 3):

A gestão pedagógica situa-se entre os níveis macro e micro e dá-se como mediação que possibilita o estabelecimento de mecanismos e iniciativas desencadeadoras de processos pedagógicos, isto é, orientados pelas finalidades da educação superior e da Instituição, que envolvem o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores e gestores acadêmicos.

A gestão pedagógica está ligada a um conjunto de condições e meios para assegurar o ensino e aprendizagem, procurando atingir os objetivos do projeto pedagógico. Esta gestão propicia a reunião, articulação, integração de ações e das atividades das equipes que atuam na EaD, por meio do planejamento, organização, acompanhamento e avaliação.

O trabalho de gestão pedagógica exige o exercício de múltiplas competências dos mais variados matizes. Centramos nosso estudo na intersecção entre a gestão e a pedagogia. Segundo Souza e Cardoso (2007), a coordenação pedagógica é responsável pela articulação do trabalho pedagógico, visando o trabalho coletivo, o planejamento e avaliação do processo. Para Souza e Cardoso, “a equipe pedagógica é a responsável por articular, junto aos demais atores da organização escolar, a construção e implementação do projeto político

pedagógico” (SOUZA; CARDOSO, 2007, p. 95). Partindo dessa premissa, o projeto pedagógico passa a ser o ponto de referência de atuação da equipe pedagógica. Cabe, aqui, indagar: qual seria este projeto pedagógico? Para responder a esta questão, recorro a Valente, que oferece a seguinte definição:

O Projeto Pedagógico é, necessariamente, uma *organização aberta*. *Organização*, porque procura articular as informações já conhecidas; e *aberta*, porque precisa integrar outros aspectos que somente surgirão durante a execução daquilo que foi projetado. Assim, o projeto é passível de modificações a qualquer momento, é dinâmico. Qualquer modificação que se faça no projeto não é arbitrária. Os ajustes são ditados pelo aproveitamento e histórias dos alunos, e pelos objetivos que se pretende atingir naquele dado momento. Ele serve de lastro, de referência, de fio condutor que evita o “acaso” e “a camisa-de-força”. O Projeto é uma das formas de organizar o trabalho pedagógico, compatibilizando sempre aquilo que já se conhece e guardando espaço para incorporar de forma “natural” elementos imprevisíveis, decorrentes de sua execução (VALENTE, 2001, p. 8, grifos do autor).

Nos termos de Valente, a integração é determinante para o sucesso da execução do projeto pedagógico. Assim, na educação a distância, um dos primeiros passos seria a criação de estratégias para participação e compartilhamento de experiências entre todos os integrantes do sistema, organizando o trabalho aliado a um processo de formação permanente. Para Souza e Cardoso (2007), quando se trabalha nesta perspectiva, organizam-se “espaços de discussão entre os professores e demais atores, buscando uma genuína troca de informações e de reflexões” (p. 95). Esta dinâmica privilegia o trabalho e a discussão coletiva.

Uma coordenação pedagógica a partir desta perspectiva é ancorada a partir de uma *visão sistêmica* do processo, compreendendo cada um dos espaços que integram o sistema de EaD de forma dinâmica e inter-relacionados. Nesse sentido uma visão sistêmica da EaD permite coordenar os esforços para responder aos desafios em conjunto.

De acordo com Bof (2002), é o gestor pedagógico quem se responsabiliza pelas etapas e atividades do curso que dão suporte ao sistema de apoio à aprendizagem e à avaliação. Para o bom funcionamento do sistema, é “preciso que as etapas e atividades estejam claramente definidas e que tudo seja

planejado e coordenado de tal maneira que elas ocorram eficientemente, da maneira programada e no tempo previsto” (p. 1). Bof acrescenta que, para uma boa gestão pedagógica, é preciso estabelecer um sistema de comunicação que possibilite o diálogo entre os participantes e um sistema de avaliação de todas as etapas do processo. Bof considera que, na gestão pedagógica,

[...] todo sistema de EaD deve prever a definição, a estruturação, o funcionamento sistemático de tudo aquilo que compõe a proposta pedagógica desse sistema, bem como prever, a preparação, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das equipes para assegurar o bom funcionamento do mesmo (BOF, 2002, p. 1).

A gestão pedagógica proposta ancora-se nos princípios do trabalho colaborativo e da horizontalidade nas decisões; assim, “realiza-se como co-ordenação, isto é, pressupõe organização conjunta que articula diversos níveis hierárquicos e segmentos em torno de propósitos comuns” (MARTINS, 2007, p. 3). A ideia de co-ordenação exige processos centrados na comunicação e interação entre as equipes que integram o sistema de EaD.

Emprego o significado do termo colaboração, neste caso, como o anuncia a sua própria etimologia: “1) o trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2) ato de colaborar; cooperação” (COLABORAÇÃO, 1996, p. 166). Um sinônimo adequado para colaboração seria cooperação. No trabalho colaborativo, parte-se da ótica do interesse coletivo em detrimento ao interesse individual, uma vez que as relações estruturadas sobre a colaboração “pressupõem uma descentração do pensamento no sentido de haver uma coordenação entre diferentes pontos de vista (diferentes ideias), discussão e controle mútuo dos argumentos” (COSTA, FAGUNDES; NEVADO, 1998, p. 4). Nesta mesma direção, Kaye (1991, apud BARROS, 1994, p. 20) conceitua colaboração da seguinte maneira:

[...] colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – criar alguma coisa nova ou diferente através da colaboração, se contrapondo a uma simples troca de informação ou passar instruções.

Para Almeida (2005, p. 4), a colaboração envolve muito mais que compartilhar informações; “Envolve participação co-responsável na elaboração

conjunta de planos e propostas de ação”, abrindo espaços para emergir “relacionamentos de confiança mútua e cumplicidade, o comprometimento e o reconhecimento de interdependência”. Em um sistema de gestão de EaD com base na colaboração,

O relacionamento criado entre as pessoas propicia: a interconexão entre ideias e concepções, a negociação de sentidos, a realização conjunta de atividades pela integração das distintas competências da equipe, tecnologias e materiais de apoio, o desenvolvimento de processos de participação ativa e de interação e, sobretudo, a elaboração de algo socialmente produzido para atingir determinados objetivos, constituindo processos de fazer e pensar em conjunto, que caracterizam a colaboração (ALMEIDA, 2005, p. 4).

Neste ponto, retomo Lima (1996), que acredita que um modelo de gestão só tem existência *na* e *pela* ação dos sujeitos envolvidos e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação. Lima propõe a construção de uma *obra própria*, e não apenas a reprodução de uma *obra alheia*, isto é, uma construção coletiva ou uma nova produção em regime de coautoria.

Nesta perspectiva, o desafio que se coloca é o de superar o paradigma fordista que favorece o desenvolvimento de práticas individualistas, fragmentadas e hierarquizadas, e avançar para a organização de espaços que promovam a decisão e o compartilhamento das informações. Para Levy (1998, p. 62), isto significa “imaginar, experimentar e promover estruturas de organizações e estilos de decisões orientadas para o aprofundamento da democracia”.

Partindo destes referenciais, proponho, no quinto capítulo desta tese, um sistema de gestão pedagógica na EaD estruturado sobre o trabalho de colaboração.

Capítulo 3

A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

O presente capítulo tem por objetivo explicitar o percurso metodológico que embasa a organização e discussão dos dados. Opta-se por uma metodologia qualitativa ancorada nas referências da pesquisa em ciências humanas da teoria de Bakhtin. O método da pesquisa é a auto-observação, trazendo o pesquisador como um observador da sua própria cultura, uma vez que ele é um nativo desta cultura.

CAPITULO 3: A PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa cultiva a mais útil das capacidades humanas – a capacidade de aprender a partir do outro.

Halcolm's Evaluation Laws

3.1 Os fundamentos da pesquisa

A proposta deste estudo é analisar um sistema de gestão de cursos de graduação, na modalidade a distância, com ênfase na gestão pedagógica. O sistema em questão foi desenvolvido no Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina desde janeiro de 2005, para a gestão dos cursos de licenciatura desenvolvidos nesta modalidade de ensino. Investigo os processos de criação e implementação de um sistema de gestão para cursos na modalidade a distância; mais especificamente, o sistema de gestão implementado na UFSC. No processo de pesquisa, fiz uso da interlocução com os integrantes do sistema de educação a distância – professores, tutores e gestores, procurando trazer a voz dos envolvidos neste sistema de gestão.

Procurei fazer emergir os sentidos que os envolvidos no sistema EaD têm sobre essa complexa rede de relações. A dinâmica deste estudo constrói-se no movimento de busca e produção de subsídios, no intuito de responder os problemas vividos e percebidos em minha experiência.

Desde o momento em que me propus a analisar esta experiência estando tão envolvida e, de certa forma, comprometida com ela, tenho me questionado: como realizar esse estudo e manter um distanciamento entre o pesquisador e o fenômeno de observação, permitindo dar-lhe o caráter de pesquisa? Como compreender o fenômeno observado de uma forma sistêmica? Ao exercer a função de coordenadora da EaD nos cursos de licenciatura da UFSC, participei ativamente da proposição do sistema que foi implantado. Tenho a consciência de que esta situação merece um cuidado especial na investigação realizada.

Adotando uma postura investigativa contrária às recomendações de Bogdan e Biklen (1994), que alertarem para a necessidade de não escolhermos como temas de pesquisa temáticas nas quais estejamos diretamente envolvidos, aceitei o desafio que os teóricos propõem quando dizem: “pode tentar: se obtiver bons resultados ótimo!; se não conseguir não diga que não lhe avisei” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 87). Minha opção foi procurar alternativas metodológicas que permitissem a análise desta experiência. Para ajudar neste percurso, lancei mão de algumas alternativas que se apresentaram impregnadas de descobertas e novos sentidos. A partir do segundo semestre do curso de doutorado, realizei estudos no Programa de Lingüística, buscando alternativas metodológicas na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin, com o objetivo de orientar a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa. Esta perspectiva tem sido foco de vários estudos e discussões de pesquisadores brasileiros nas últimas décadas (AMORIM, 2004; FREITAS, 2002; GERALDI, 2004; SOUZA; KRAMER, 2003; BRAIT, 2005; FERNANDES, 2005).

A proposta de Bakhtin tem como arcabouço conceitual a dialética, conciliada com a matriz dialógica, buscando a mediação entre o individual e o social. Esta abordagem assume a interação como fundamental nos estudos das ciências humanas, trazendo o caráter interpretativo dos sentidos construídos como essencial no processo de pesquisa. Mais do que a pesquisa participante, esta abordagem constitui-se pela “dimensão alteritária”, isto é, o pesquisador faz parte do evento pesquisado (FREITAS, 2007).

Para justificar esta opção é necessário, inicialmente, esclarecer o contexto histórico no qual se desenvolveram as pesquisas nas ciências humanas. Os estudos nesta área realizavam-se, em um primeiro momento, sob a influência das ciências naturais para serem reconhecidas como científicas. A ciência clássica focaliza os eventos de maneira fragmentada, concentrando-se em suas partes, em seus elementos isolados, exigindo do pesquisador uma suposta neutralidade sobre o fenômeno estudado. Esta suposta neutralidade é a garantia da sua cientificidade. No entanto, como afirma Ludke (1998), vivemos o “desabrochar” de um novo paradigma, com a abertura para novas visões de se fazer pesquisa. As

inovações no método de pesquisa das ciências humanas permitem ao pesquisador em educação "aproximar-se mais de seu objeto de investigação" (LUDKE, 1998, p. 12), escapando das limitações impostas pelo método tradicional. Trilha-se, então, um caminho em que as ciências humanas rompem com a "produção do conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos" (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 7).

Nas pesquisas que adotam o paradigma tradicional, a voz do sujeito pesquisado é emudecida; ela perde sua característica dialógica. Nesta perspectiva, o distanciamento do fenômeno pesquisado é condição primária para a sua realização. É preciso, porém, tomar cuidado para não cair no extremo oposto e não exagerar no que Bertaux (1985) chama de "imaginação metodológica". Segundo Bertaux, pesquisas com muita imaginação metodológica normalmente realizam milhares de entrevistas, uma profusão de discursos, mas descuidam da conceitualização e da análise, não valorizando a teorização e a formalização. É necessária uma objetividade na análise: fundamentação e sistematicidade (os pontos recorrentes nos dados, o que emerge na discussão entre teoria e prática); instrumental teórico (com que conceitos e problemática trabalha). Deve-se estabelecer um território estável para analisar o material de pesquisa.

Boaventura de Souza Santos (1997) propõe alguns princípios para o entendimento da realidade ao valorizar outras formas de conhecimento e de pesquisa; por exemplo, o saber da experiência – conhecimento do senso comum, vulgar, prático, subjetivo –, com o qual orientamos nossas ações e damos sentido à nossa prática profissional. Santos reconhece que este conhecimento pode ser ampliado, por meio do diálogo com o conhecimento científico. Segundo Santos,

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 1997, p. 53).

As mudanças de paradigma não acontecem “por decreto” ou escolhas individuais, mas, sem dúvida, elas conduzem a abertura e rupturas, no intuito de se fazer melhor o que se fazia. Isto não elimina a consciência de que os paradigmas fundamentais da pesquisa educacional não mudaram numa perspectiva de substituição, mas sim de coexistência. Como explicita Geraldi,

renunciar à idéia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar[...] conhecer (GERALDI, 2004, p. 603).

Concordo com Becker (1999, p. 17) quando ele afirma que “a metodologia é importante demais para ser deixada aos metodólogos”. Esta consideração reflete a escolha presente nesta investigação e sua metodologia, tendo a convicção de que não é mais possível fazer pesquisa com fórmulas metodológicas prontas, pois os problemas são diferentes e, assim, as formas de estudá-los também devem ser diferentes. Os princípios gerais da pesquisa são um auxílio importante para o pesquisador; porém, não podem cristalizar as análises ou empobrecer o contexto no qual a pesquisa está inserida. Não rompemos com a necessidade de rigor científico, algo que não pode ser colocado em segundo plano: ao contrário, “conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira” deve ser nosso objetivo primeiro (FREITAS; SOUZA; KARMER, 2003, p. 7).

Para definição do método de pesquisa, lanço mão dos autores Gutierrez e Delgado (1998), que trazem a proposta da “auto observação”. Esta proposta baseia-se na constituição de “sistemas observadores de si mesmo”. Em seguida, explico o suporte teórico que orienta e apoia esta escolha metodológica.

Neder (2004) considera que os métodos constituem um plano de trabalho em função de determinada finalidade. Assim, o método é o corpo de princípios que sustenta toda a pesquisa. Neder comenta ainda que, geralmente, a literatura nesta área apresenta os métodos a partir de uma “perspectiva paradigmática” distinta e única, utilizando dois tipos de métodos: quantitativo ou

qualitativo. No entanto, nos últimos tempos, tem-se presenciado uma discussão intensa a respeito das possibilidades de se combinar os dois tipos de método, sendo que um número crescente de investigadores educacionais vêm adotando essa postura (GRANGER, 1982; MINAYO, 2006; DENZIN; LINCOLN, 1988; BODGAN; BIKLEN, 1994).

Sobre o debate quantitativo-qualitativo, Minayo (2006) considera que a diferença entre estas duas perspectivas metodológicas é apenas de natureza, pois, enquanto a abordagem quantitativa apreende dos fenômenos à parte “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa procura aprofundar-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). Neste sentido, não existe a oposição quantitativo-qualitativo. Ao contrário, essas duas perspectivas são perfeitamente complementares. As relações sociais devem ser estudadas em seus aspectos mais “ecológicos, concretos e aprofundados em seus significados mais essenciais” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Sobre o método qualitativo, Bodgan e Biklen (1994) observam que o campo foi tradicionalmente dominado pela mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística. Com o passar do tempo, o método ampliou-se para a descrição, a indução, teorias fundamentadas e o estudo das percepções pessoais. A abordagem qualitativa caracteriza-se, deste modo, pela busca da compreensão do fenômeno em seu contexto, privilegiando essencialmente a percepção dos sujeitos nele presentes. O pesquisador assume uma atitude aberta em relação ao que observa, para ter uma compreensão global do objetivo a ser alcançado mediante a inserção do pesquisador no contexto da pesquisa (CHIZZOTTI, 1995). Para Bodgan e Biklen, quando se trabalha com o método qualitativo, trava-se uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Ainda de acordo com Bogdan e Biklen,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Entre os teóricos e pesquisadores que utilizam esta abordagem, há um pressuposto básico: o de que o conhecimento é uma obra coletiva, que requer o envolvimento de todos os que participam do seu processo. A investigação qualitativa caracteriza-se também pela coleta de dados ricos em pormenores descritivos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Corroborando com estes pressupostos, Laville e Dionne (1999) afirmam que o objetivo das pesquisas nas ciências humanas é o de compreender os problemas que emergem no campo social, "considerando atentamente, a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante [...]". De fato, os fenômenos humanos originam-se de várias causas, a partir de um conjunto de fatores, de natureza e de pesos variáveis, que se conjugam e interagem entre si. É isto que se procura compreender para verdadeiramente conhecer os fatos humanos (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 41).

Os estudos de Freitas (2007) apontam que avançamos na pesquisa qualitativa nas ciências humanas. Freitas indica algumas características da pesquisa qualitativa a partir da abordagem sócio-histórica³⁶, relacionando o que há em comum com o olhar tradicional da pesquisa qualitativa e as novidades nesta direção. Segundo Freitas, o pesquisador:

a) almeja compreender os sujeitos da pesquisa e por meio deles compreender também o contexto particular. A fonte de dados é, então, "o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge". Desta maneira, olhamos para o particular como "instância de uma totalidade social" (Ibid., p. 27);

b) estabelece as questões da pesquisa a partir da compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade, e não de hipóteses e variáveis pré-determinadas. Não se criam situações artificiais e controláveis para estudar os

³⁶A pesquisa sócio-histórica é fundamentada em Vygotsky, Luria e Bakhtin. Estes teóricos constroem suas teorias na tentativa de superar dialeticamente os modelos existentes, em que o fenômeno é estudado de maneira artificial e com o distanciamento do pesquisador da realidade estudada. No entendimento de Vygotsky, Luria e Bakhtin, tais modelos já não dão conta de explicar a realidade na sua totalidade.

fenômenos. Os fenômenos são estudados durante o seu desenvolvimento, no seu acontecer;

c) realiza a recolha dos dados privilegiando aqueles que auxiliem a compreensão do contexto local, procurando interligar os fenômenos estudados com os contextos sociais mais amplos;

d) atua principalmente no processo de transformação e mudança em que se desenvolvem os fenômenos humanos, procurando conhecer a história e a origem destes fenômenos;

e) não almeja a precisão do conhecimento, “mas a profundidade de penetração e participação ativa tanto do investigador quanto do investigado” ambos refletem, aprendem e ressignificam-se no processo de pesquisa (Ibid., p. 28);

f) é parte integrante da pesquisa, tornando-se um dos principais instrumentos do estudo. Por isso, a sua compreensão é construída a partir do lugar sócio-histórico que ocupa e depende das relações que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa. Essa característica é especialmente importante para a metodologia que estamos propondo, pois o pesquisador passa a ser um observador da experiência na qual está inserido.

Partindo destes preceitos, opta-se por formas mais contemporâneas de praticar e organizar a pesquisa, com o pesquisador desempenhando também o papel de interlocutor. Ao adotar esta postura, os teóricos Michael Bakhtin, Gutiérres e Pietro auxiliam-me nos fundamentos, método e análise de minha pesquisa. Bakhtin considera que o olhar do pesquisador é decorrente da posição que ocupa; portanto, o meu olhar é único, e a pesquisa refletirá este olhar.

Na análise de Freitas (2007), Bakhtin entende a pesquisa como uma relação entre sujeitos, em perspectiva dialógica, e que assume a interação entre pesquisador e pesquisado como um ponto fundamental no estudo dos fenômenos humanos. Bakhtin ressalta, ainda, a necessidade de compreender os fenômenos a partir dos signos (textos) produzidos pelo homem, enfatizando o caráter interpretativo dos sentidos construídos.

Em consequência, o pesquisador, por meio da análise, discute questões universalizantes em relação à teoria e à problemática investigada, mas ao mesmo tempo produz um pensamento que é objetivo e único. Desta forma, o pesquisador ocupa um lugar singular ao pensar e refletir sobre determinada realidade. Para Bakhtin, o pensamento não é indiferente – não é neutro – o pesquisador tem uma responsabilidade pelo que pensa, pelo que transmite. E conclui: o que o pesquisador pensa é o que ele transmite. O pesquisador tem responsabilidade pelos valores que transmite / constrói durante o processo de pesquisa. O que o pesquisador pensa em um determinado momento produz efeitos de valor, e este pensamento terá efeitos sobre o contexto no qual o ele atua (BAKHTIN, 2000).

Sobre estas questões, Amorim (2007) lembra que “assumir o caráter conflitual e problemático da pesquisa nas Ciências Humanas implica em renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio” (Ibid., p. 12). Então, organizar a pesquisa tendo clareza da opacidade dos discursos e dos textos é o primeiro passo para que a pesquisa encontre na diversidade “um elemento constituinte do pensamento e não apenas um aspecto secundário” (Ibid., p. 12). A renúncia à ilusão da transparência na pesquisa é assumir a opacidade do discurso e do texto, o que não significa renunciar à teoria e à sistematização necessária no trabalho do pesquisador, muito pelo contrário.

O pesquisador tem um “excedente de visão”, isto é, ele pode ver algo que nenhum outro pesquisador vê, pois o contexto, a época e os interlocutores estão em contínua transformação. Ele deve colocar-se no lugar do “estrangeiro”, daquele que estranha, que coloca questões nunca colocadas pelas pessoas que estão em “seu próprio país”, desdobrando-se em dois sujeitos, ou, como analisa Bakhtin,

A complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2003, p. 311)

No entanto, mesmo que o texto científico apresente um caráter individual, ele só terá significado se estabelecer relação com outros pontos de vista, em especial com o conhecimento científico. Amorim enfatiza que

[...] buscar os destinatários é buscar as instâncias criadoras. Aqueles que, por oposição ou por acordo, compõem com o autor um diálogo permanente que atravessa o texto e constitui sua tensão de base. É também buscar as escolhas do autor: aquelas a quem ele escolheu responder e aquelas a que ele escolheu não responder (AMORIM, 2004, p. 17).

Quando se trabalha com a análise dos dados da pesquisa tendo como suporte esta teoria, ela nos remete, com frequência, para fora do texto, o olhar privilegiando o contexto que nos cerca, dialogando com os atores e autores envolvidos na prática. É importante salientar que Bakhtin não propõe uma técnica de análise ou um método, mas uma fundamentação filosófica. Seus estudos apontam sempre para uma tripla articulação entre: o ético, o estético e o epistemológico. A dimensão estética é a história e o sentido ético é o horizonte de possibilidades. Tais conceitos trabalhados articuladamente permitem uma reflexão entre saberes. Já a dimensão epistemológica tem origem nestes dois primeiros planos, o ético e o estético. Remetendo às palavras de Amorim (2007 p. 12): “Nas Ciências Humanas conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem a outra dimensão que é a epistemológica”. O que torna um pensamento ético é assumir a responsabilidade por ele perante os outros, é assiná-lo e tornar o pensamento um ato. A dimensão estética é o acabamento, sendo necessária para evitar uma abordagem simplificada do texto. Segundo Bakhtin (1993, p. 15), é impossível compreender a singularidade de um texto “sem uma concepção sistemática do campo estético, tanto no que o diferencia do campo do cognoscível e do ético, como no que o liga a eles na unidade da cultura”.

Outra dimensão fundamental para a pesquisa, segundo Bakhtin, é o dialogismo entendido como “uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita” (Ibid., p. 16). O discurso é realizado sempre que uma obra permite que o autor pense algo diferente dos outros. Na dimensão dialógica, inclui-se “o diário, o relato, o caderno de notas e a história de vida” (Ibid., p. 93). O diário é uma escrita exotópica, pois se cria um

distanciamento pela escrita. O dialogismo está em oposição ao monologismo: o “dialogismo remete à pluralidade de vozes que constituem toda a pesquisa, seja em campo, seja no texto” (AMORIM, 2004, p. 94).

Também observo em Vygotsky os princípios da pesquisa que me auxiliam no referencial aqui adotado. Vygotsky considera que o “conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas” (VYGOTSKY, 1994, p. 80). O conhecimento gerado a partir da pesquisa assume a “perspectiva de aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 80). O pesquisador é parte da pesquisa, e a neutralidade torna-se impossível, visto que toda a sua ação torna-se também elemento de análise. O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em constante processo de aprendizagem e de transformação.

Vygotsky (1994) defende uma abordagem fundamentalmente nova na pesquisa dos processos psicológicos, abordagem esta que pode ser apropriada para as ciências da educação. Segundo Vygotsky, é necessária a criação de novos métodos para compreender as novas realidades que se apresentam, não bastando a modificação dos métodos tradicionais. Para ele, é preciso repensar os métodos de acordo com a realidade que se apresenta paralelamente a novas técnicas de análise. O princípio básico desta proposta seria a crença de que o homem age sobre a natureza e a transforma. Os outros três princípios que sustentam esta abordagem são:

- 1) Análise dos processos em oposição à análise de objetos – a análise é um processo dinâmico. De forma que “Se substituirmos a análise do objeto pela análise do processo, a tarefa básica da pesquisa se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (VYGOTSKY, 1994, p. 82).
- 2) Análise que revele as relações dinâmicas do processo – afinal, “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno”. São necessárias, portanto, estratégias de análise que desvelem as “diferenças internas escondidas pelas similaridades

externas” (VYGOTSKY, 1994, p. 83). A tarefa do pesquisador seria revelar o que emerge dessas relações (VYGOTSKY, 1994, p. 82-83).

- 3) Análise do desenvolvimento – o olhar do pesquisador é o *processo*, não o produto. O primeiro requisito do método dialético será: “Estudar alguma coisa significa estudá-la no processo de mudança” (VYGOTSKY, 1994, p. 83).

Se a escolha metodológica de quem pesquisa for por um método construído no *processo* a partir da inserção do pesquisador e na interlocução com o outro, qual será o objeto de estudo?

O objeto das ciências humanas é o discurso, o texto. As ciências humanas são ciências do discurso. Para Bakhtin, específico das ciências humanas é a compreensão do homem como sujeito produtor de discurso. Neste sentido, o texto do pesquisador é texto sobre texto, é discurso sobre discurso. Acontece uma *dialogia* quando o pesquisador se defronta com um objeto (que não é material somente) que já foi discutido por outros. A pesquisa é sempre um encontro de textos (discurso do pesquisador e do pesquisado). Assim, o texto das ciências humanas é lugar de encontro de discursos. É um encontro tenso, pois reflete a presença de duas ou mais vozes. Bakhtin considera o movimento da pesquisa nas ciências humanas o mesmo que na criação estética; um movimento que tenta captar o discurso do outro a partir do seu lugar, mas também a partir de sua problemática. O pesquisador ocupa, então, um lugar singular, constituído por sua problemática e por suas perguntas. É o pesquisador quem, neste movimento duplo, produz um acabamento no objeto, que nunca será definitivo. Os sentidos são construídos no interior de uma determinada problemática, e é isto que permite a discussão de seus resultados por outros pesquisadores, gerando novos conhecimentos.

A metáfora utilizada por Bakhtin em *O Autor e o Herói* (1924) ilustra muito bem essa perspectiva. Neste texto, Bakhtin concebe o conceito de *exotopia* a partir do exemplo da arte: um pintor trabalhando o retrato de alguém. O teórico considera que o resultado do quadro será resultado de uma tensão entre duas posições, a do retratista e a do retratado. A posição do retratado é de alguém

vivendo uma das duas vias. O retratista é quem olha de fora (exotopia), de quem retrata um ponto de vista distinto, que nunca se funde ao do retratado. Portanto, o resultado não será unitário, mas sempre uma tensão entre dois olhares. Este é um conceito aparentemente simples – o da exotopia –, mas chave na teoria de Bakhtin,. Os dois, retratista e retratado, nunca se fundem, estão sempre em lugares distintos, têm histórias e olhares diferentes. Surge, então, a questão da *alteridade*.

Há sempre uma alteridade em toda obra, isto é, um discurso nunca é unitário. A relação de alteridade está presente em toda obra; toda criação, do domínio das artes ou do domínio do conhecimento, supõe sempre uma posição exterior, uma posição exotópica do autor. O trabalho de criação consiste sempre num movimento duplo: no primeiro momento, o retratista coloca-se no lugar do outro para tentar captar ao máximo o ponto de vista do outro (no trabalho com o texto, implica reconstituir a época, o contexto, as circunstâncias sociais, históricas, políticas). Esta será somente uma tentativa, porque o pesquisador nunca ocupará o lugar do outro. Num segundo momento, o retratista retorna à posição exterior e trabalha a partir desta posição exterior. Isto significa que o trabalho é realizado não só a partir de uma posição espacial, mas representa meu ponto de vista, meus valores, minha problemática, o recorte escolhido, o contexto, tudo o que reflete o lugar do pesquisador. A pesquisa acontece sempre nesse duplo movimento: primeiro coloco-me no lugar do outro; depois reconstituo o olhar do outro, a partir da minha perspectiva.

Algumas obras são mais exotópicas do que outras. Assim, determinadas pesquisas mostram mais a tensão entre as duas vozes, enquanto outras buscam apagar essas tensões, dando a ilusão de que captaram fielmente o ponto de vista do pesquisado. Num trabalho de composição, posso acentuar esta defasagem, este lugar de onde fala o pesquisador, ou tentar apagar a tensão de vozes no texto.

Em Bakhtin, o pesquisador em ciências humanas ocupa o lugar do retratista. Ele interrompe este papel no momento em que dá um sentido à sua escrita, e então ele

atribui sentido a um momento, ele revela ao outro alguma coisa que só ele pode ver da posição que ele ocupa. Essa é uma atitude responsável, porque o pesquisador vai mostrar ao mundo aquilo que do lugar em que ele está só ele pode ver (AMORIM, 2004, p. 16).

Ainda assim, os acabamentos são sempre provisórios. A distinção que Bakhtin faz entre o retratado (alguém que está no mundo, no devir) e o retratista (aquele que busca como resultado do movimento duplo, dar um acabamento, um sentido que define o outro; busca totalizar o outro numa imagem, numa forma, que afirmará um sentido para aquele outro) expressa o movimento da pesquisa. O retratado vive a sua experiência, sua vida. Para ele, a sua própria vida é um fluxo intenso e constante. Ele não fecha o sentido de sua vida, não tem um acabamento. Ele vive o presente, o futuro e o passado. Do ponto de vista espacial – eu – se me olho, não vejo uma totalidade; vejo meus pés, pernas, braços. Para ver-me completamente, preciso do espelho, que é o outro me olhando. O espelho permite-me fazer o movimento de ir para fora de mim e me totalizar, tornar esta imagem acabada. Porém, mesmo com a ajuda do espelho, não é possível ver todos os ângulos de mim ao mesmo tempo. Isto seria uma forma de se "exotopizar".

Os dois lugares, ocupados pelo pesquisador e pelo pesquisado, são dissimétricos. Enquanto um vive o viver, o outro está tentando paralisar esse momento e fixar um todo dotado de sentido. O pesquisador em ciências humanas ocupa o lugar do retratista. Ele dá sentido e acabamento para o movimento em um determinado momento. Os acabamentos, contudo, são sempre provisórios – mas há no gesto do criador um trabalho de fixação do sentido. A procura pelo sentido é permanente; o sentido nunca o é, sempre está em construção. O pesquisador totaliza provisoriamente para dar sentido a sua produção. Este gesto de totalização é generoso, porque o pesquisador está dotando o outro de sentido a partir da posição que ele ocupa, posição esta que só ele pode construir. Quando o pesquisador atribui sentido a um momento, ele revela ao outro alguma coisa que somente ele pode ver da posição que ele ocupa. Esta habilidade do pesquisador permite a ele dar de si. É habilidade, mas é muito mais responsabilidade, ética,

porque o pesquisador assume mostrar ao mundo aquilo que do lugar em que ele está só ele pode ver.

Existe uma realidade que precisa ser analisada, descrita, desvelada, conhecida, interpretada, criticada e compreendida. Esta realidade está em permanente movimento, constituindo um processo em constante transformação. O pesquisador, então, dá um sentido à realidade, o que “é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do *compreendente*” (BAKHTIN, 2000, p. 386, grifo do autor).

Por tudo isso, o conhecimento é histórico, dialético e concreto, datado e contextualizado. Ao construir o conhecimento, o indivíduo constrói sua própria existência (VYGOTSKY, 1994).

Tal é a minha opção de pesquisa: mostrar, a partir do lugar que ocupo, o que vivenciei enquanto coordenadora pedagógica de educação a distância. De uma reflexão sobre as questões, dados e análises, investigo um sistema de gestão para EaD que contemple uma metodologia de gestão pedagógica para educação a distância, caracterizando esta modalidade especialmente como um processo sistêmico e visando a democratização da educação.

3.2 O método: a auto-observação

Fundamentada na teoria Bakhtiniana, trago à discussão os teóricos Gutiérrez e Delgado (1998) e sua proposta metodológica: a auto-observação. A auto-observação constitui-se num procedimento de aprendizagem e conhecimento inverso ao realizado na observação participante. Na observação participante, o pesquisador aprende a ser um “nativo” de uma cultura estranha, é um observador externo que pretende inserir-se como participante de uma determinada experiência. Na auto-observação, o pesquisador aprende a ser um observador da sua própria cultura, pois ele é um nativo desta cultura. O termo “nativo” utilizado

pelos autores significa aquele que faz parte do sistema a ser analisado na pesquisa.

O auto-observador, no papel de nativo de um sistema, deve ocupar o maior número possível de posições como ator-observador, possibilitando a análise mais aprofundada do objeto em análise. A auto-observação acontece como uma “arqueologia vivencial”, ou seja, uma reconstrução do conhecimento por meio da experiência do sujeito, lembrando que construímos conhecimento a partir da relação com os outros.

Nesse sentido, pode-se dizer que a auto-observação utiliza-se do diálogo intercultural³⁷, proposto pela corrente da antropologia dialógica, diferenciando-se deste por entender o diálogo como produzido entre os “nativos” próximos, ao contrário do nativo remoto proposto na antropologia dialógica. Na auto-observação, o autor é consciente da sua interculturalidade, assim como da sua capacidade de concordar com os significados subjetivos do discurso construtivista. Na visão de Gutiérrez e Delgado, o apelo ao caráter construtivista do discurso elimina o possível subjetivismo deste tipo de investigação. A razão é óbvia: “para o construtivismo qualquer descrição do mundo é uma invenção” (GUTIÉRREZ; DELGADO, 1998, p. 163). Em consequência, o debate ocorrerá em torno das estratégias e não do método em si.

A auto-observação constitui um método de investigação social que se baseia na constituição de sistemas observadores de si mesmo. Este método possui algumas características específicas que lhe conferem as condições de observação científica. O primeiro requisito, considerado imprescindível, será a necessidade de o ator-observador manter uma atitude natural no seu ambiente, isto é, fazer parte do sistema observado e, num segundo momento, reconstituir a situação vivenciada. O auto-observador não parte de hipóteses pré-definidas, de atitudes intencionais de captar apenas recortes da realidade, mas procura captar a indeterminação do objeto ocasionada em diferentes tempos de leitura e escrita. O

³⁷ No diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis. Fonte: SANTOS, Boaventura de. As tensões da modernidade. **Revista do Programa Avançado de Cultura da UERJ**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>>.

“texto nativo” conta com a responsabilidade do sujeito-ator e sua participação na realidade estudada.

Gutiérrez e Delgado apontam dois conceitos principais para a fundamentação epistemológica da auto-observação: a certeza e o sentido, uma vez que a certeza e a compreensão dos sentidos são os fundamentos que conferem validade à auto-observação, sendo que a pesquisa se realiza a partir deles.

Do conceito de *certeza* procuro compreender as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, atribuindo sentido a suas falas. O conceito de certeza refere-se à probabilidade de outra consciência similar à minha aceitar o sentido e alcance que minha consciência objetiva atribui ao objeto estudado, cooperando com ela na sua construção. Isto quer dizer que a consciência do outro contribui para os sentidos que atribuo aos fatos, sendo os pesquisados sujeitos com os quais dialogo na pesquisa. A consciência similar a minha é, ou pode ser, o objeto buscado por minha própria consciência. *A certeza não é outra coisa senão a visão que os outros nativos do sistema atribuem ao objeto estudado.* Nesse sentido, o tratamento dos dados constitui-se na descrição do observador nativo principal. A certeza, portanto, aumenta em função do conhecimento que se tem das pessoas que se está observando e com as quais se está dialogando.

O conceito de *sentido* traz a referência à atividade seletiva heterogênea do pesquisador, caracterizada por sua interpretação criativa dada aos contextos complexos e históricos do objeto estudado. O conceito de sentido é “impuro”, pois o sentido dado ao objeto é provisório. A atribuição de sentido dada ao objeto assim como as relações que os objetos mantêm entre si são resultado do processo de objetivação que o pesquisador faz, ele atribui um significado a partir do diálogo com o outro.

A justificativa da pertinência e potencialidades da auto-observação fica condicionada:

a) a assumir o princípio universal das observações – o princípio da incerteza, já que, ao se investigar, há atuação e transformação;

b) à inclusão do observador nas descrições e a existência de uma pluralidade de pessoas que utilizam uma linguagem comum;

c) à relatividade das observações, estando os sujeitos diretamente atrelados ao ponto de vista do observador. A objetivação consiste na multiplicidade de interações entre um conjunto de nativos que integram o sistema pesquisado e o nativo principal, possibilitando a triangulação dos dados, por meio do emprego de fontes múltiplas de dados, diferentes investigadores e métodos variados;

d) à superação do paradoxo que separa o sujeito do objeto. Falar de sujeito pressupõe a existência de um objeto e vice-versa. O sujeito nomeia e modifica o objeto. Se for defendida a integração de sujeito e objeto, somente os sistemas de auto-observação serão capazes de assumir esta premissa;

e) ao fato de que todo conhecimento é gerado por um sujeito a partir de sua experiência.

No plano metodológico, a auto-observação proporciona possibilidades de introduzir a complexidade no desenvolvimento de metodologias participativas, como, por exemplo, a participação endógena e a participação conversacional.

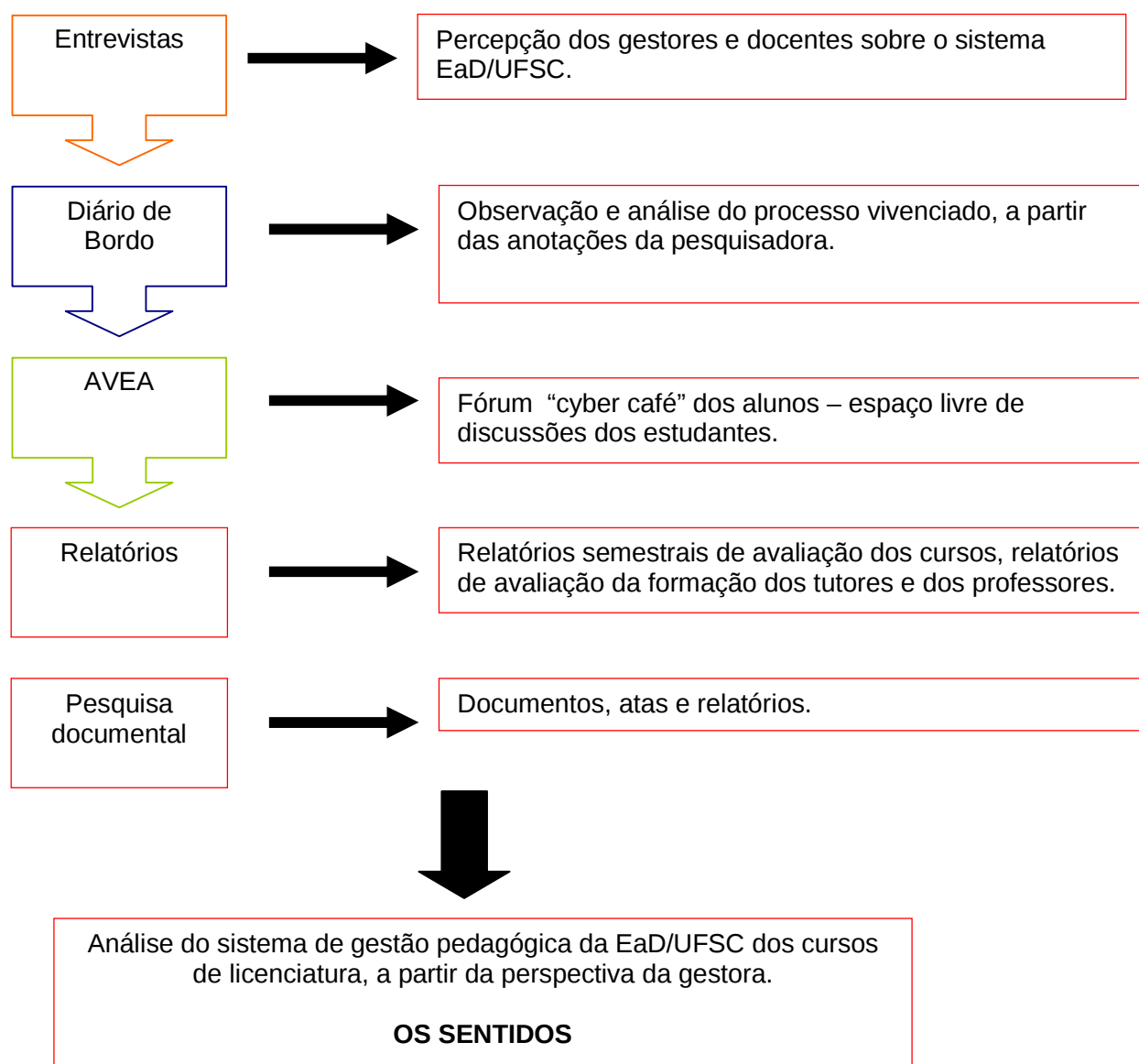
Denomina-se “observador principal” de um processo auto-observador o autor que trabalha com estes pressupostos epistemológicos, isto é, o observador deve desempenhar o papel de pesquisador a partir de uma situação originária de participação. Não é o indivíduo isolado quem pensa e quem interpreta; mas sempre um indivíduo produtor e reproduzidor das instituições e discursos quem pensa e quem interpreta.

Ancorando-me no método da auto-observação para análise e organização dos dados provenientes da pesquisa, descreverei o sistema de educação a distância implementado na UFSC procurando as certezas e os sentidos no diálogo com os outros “nativos” deste sistema. Chamarei de *certeza* a fala dos pesquisados e de *sentidos* a interpretação da pesquisadora.

3.3 O diálogo com o outro

Esta pesquisa compreende o acompanhamento das ações realizadas no período de janeiro de 2005 a dezembro 2007 e procura analisar, a partir da perspectiva da pesquisadora, a trajetória de implantação dos primeiros cursos (Física e Matemática) de licenciatura na modalidade a distância da UFSC. Esta análise traz as vozes dos seguintes interlocutores: alunos, professores, técnicos, tutores e gestores que integram o sistema de educação a distância estudado.

Instrumentos geradores do diálogo – As certezas



A – Entrevistas

A entrevista pode ser considerada uma das formas mais comuns de coletar dados para pesquisa (FONTANA; FREY, 1994). Ao mesmo tempo, trata-se de um excelente modo de análise de uma realidade, pois a linguagem está intimamente ligada ao pensamento (VYGOTSKY, 1994).

A entrevista é complexa, no que se refere à coleta e sistematização dos dados, não é neutra e é muito rica, mostrando-se uma atividade interacional entre pesquisador e pesquisando que vai se construindo e reconstruindo o discurso na e pela interação verbal. O objetivo da entrevista é buscar um entendimento maior de uma situação, muito mais do que explicá-la.

Entrevistas com gestores – foram realizadas seis entrevistas, com: reitor e vice-reitor, diretor do Centro de Ciências da Educação, Secretário de Educação a Distância, coordenadora do Curso de Física e coordenadora do Curso de Matemática. As entrevistas foram realizadas no ano de 2007. Foi utilizado um roteiro para a realização das entrevistas, embora os entrevistados tenham ficado livres para dialogar com a pesquisadora.

Entrevistas com os professores – foram entrevistados vinte professores que trabalharam nos primeiros e segundos períodos dos cursos de licenciatura em Física e Matemática. Foram entrevistados dez professores da licenciatura em Matemática e dez professores da licenciatura em Física. As entrevistas foram realizadas pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Avaliação (NUPA) e têm como objetivo avaliar a experiência docente nos cursos de licenciatura EaD. Foram utilizadas as entrevistas realizadas pelo NUPA por formarem um rico material de pesquisa.

B – Diário de bordo

O diário da pesquisadora traz os registros de três anos de anotações. O diário contém o registro de fatos considerados relevantes, com apreciação sobre o processo vivenciado. Este diário foi organizado em forma de “caderno de anotações”.

C – AVEA, *cyber* café

O Fórum denominado *cyber* café é um espaço no ambiente virtual utilizado pelos alunos de todos os polos que participam do curso. Neste espaço, os alunos dialogam sobre questões variadas, desde troca de informações até discussões sobre o curso, as disciplinas e a infraestrutura dos polos.

D – Relatórios (de avaliação da formação dos tutores e da formação dos docentes)

Os relatórios de avaliação das formações de tutores e professores foram realizados no final das formações e consistem no resultado da aplicação de um questionário aberto, organizado pela equipe do núcleo de formação da coordenação pedagógica. Para esta pesquisa, foram utilizados os relatórios de avaliação dos dois primeiros períodos dos cursos de licenciatura em Física e Matemática.

E – Pesquisa documental

Foram utilizados atas, documentos institucionais, portarias e relatórios, com o objetivo de relatar a história da educação a distância na UFSC.

Em ordem cronológica, a coleta de dados desenvolveu-se da seguinte forma:

Ano	Dados
2005	✓ Relatório da primeira formação docente, etapa presencial realizada em fevereiro. ✓ Relatório da formação docente, etapa a distância, mês de outubro. ✓ Relatório da primeira formação de tutores, realizada em outubro. ✓ Diário de Bordo da pesquisadora.
2006	✓ Relatório da segunda formação de tutores, realizada em julho. ✓ Cyber café no AVEA, diálogos registrados no primeiro e no segundo semestres. ✓ Entrevista com professores dos cursos de FSC e MTM que participaram do primeiro período dos cursos. ✓ Diário de Bordo da pesquisadora.
2007	✓ Entrevistas com gestores, realizadas de março a setembro. ✓ Diário de Bordo da pesquisadora. ✓ Organização dos dados.

Quadro 5: Ordem cronológica da coleta de dados.

No quadro 5 foram descritos os instrumentos utilizados para recolha dos dados da pesquisa e a cronologia dos mesmos, no intuito de localizar o leitor sobre os tempos em que os diálogos dos sujeitos foram construídos.

3.4 Procedimentos de organização e análise de dados

Os dados da pesquisa serão aqui apresentados simultaneamente à descrição do sistema de educação a distância implementado no CED/UFSC com os cursos de licenciatura em Física e Matemática. Minha análise dá-se por meio do diálogo com os sujeitos pesquisados. A análise compreende o período das ações realizadas de janeiro de 2005 a dezembro de 2007.

Apresentarei o sistema de gestão pedagógica desenvolvido no CED/UFSC, com ênfase na gestão pedagógica. A gestão pedagógica foi estruturada a partir da tríade *formação, desenvolvimento de materiais e pesquisa e avaliação*, conforme a discussão do Capítulo 5 deste estudo, sendo estes três núcleos os que compõem o foco de interesse da pesquisa. Trago, como início desta análise, questões que interferiram diretamente na implantação da educação a distância na instituição: a) percepção dos gestores sobre o processo de implantação da educação a distância na UFSC; b) dificuldades para implantação de um sistema de EaD; c) a possibilidade de formar professores por meio da modalidade a distância.

Certamente que, no processo de análise de dados, o trabalho de pesquisadora traz uma versão dos fatos, parcial e provisória, pois os dados oriundos da pesquisa expressam uma construção do real a partir de minhas observações, de meus pressupostos teórico-metodológico e do recorte que proponho da realidade estudada. Nenhum método de pesquisa esgotará o problema em toda a sua complexidade.

Assumindo a minha posição exotópica, analiso os dados a partir de duas categorias: as certezas e os sentidos, sendo as certezas as falas dos pesquisados, e os sentidos a análise por mim realizada. A noção de construção de sentido será utilizada para as reflexões sobre o sistema de educação a distância observado. Os sentidos serão construídos no diálogo com o outro, na construção de conhecimento, nas idéias partilhadas a partir do entrecruzamento de fatos e de depoimentos. O sentido dá-se a partir de construções e confrontos que se constituem em articulação com os discursos do outro, ampliadas e expressadas pela cultura e pela temporalidade dos fatos e discursos, pois “um sentido revela-se

em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco [...]”. (BAKHTIN, 2000, p. 368). Assim, o sentido não se dá isolado, mas em relação com o discurso do outro.

As certezas são originárias das entrevistas e falas dos pesquisados e o objetivo não será o de avaliar, mas o de analisar, apresentar, ordenar e interpretar a situação a partir dos dados obtidos com os diferentes informantes na pesquisa, visando fazer emergir os significados que se construíram nas situações estudadas.

Os depoimentos são provenientes das entrevistas, relatórios de avaliação e participação em fóruns do AVEA (cyber café), que foram transcritas na íntegra e incorporadas ao texto para análise do contexto apresentado. Foram selecionadas falas que representam a visão de mais de um pesquisado, procurando evitar a repetição, mas ilustrando a realidade a partir de um depoimento. Para preservar a identidade dos sujeitos, será utilizada a identificação genérica: gestor, tutor, professor, estudante. Não nos interessa identificar falas individuais, mas as categorias às quais pertencem. As falas dos pesquisados são integradas ao texto a partir de temáticas em análise. São predominantes as falas dos gestores e professores, pois estes se constituem os “nativos” mais próximos do “observador principal”.

Capítulo 4

A EaD NA UFSC: CONTEXTO

O objetivo do capítulo 4 é contextualizar a educação a distância na instituição onde a pesquisa foi realizada, seu histórico e contexto, e discutir de forma mais contundente os fatos que marcaram o início da atuação da UFSC em cursos de graduação a distância.

CAPITULO 4: A EaD NA UFSC: CONTEXTO

[...] o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para gente é no meio da travessia. Mire e veja: o mais importante e bonito desse mundo é: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior é o que a vida me ensinou.

Guimarães Rosa

4.1 Ano de 2004: cursos de graduação a distância

O ano de 2004 merece um destaque especial no que se refere à educação a distância, pois é neste ano que o Governo Federal lança os primeiros editais para candidatura das universidades públicas oferecerem cursos de licenciatura nesta modalidade. Em consequência, desencadeiam-se uma série de ações nas universidades para a entrada neste “novo” cenário de formação.

Descrevo, agora, as ações que considero mais relevantes para o entendimento do contexto desta tese: a decisão do CED de atuar na EaD, o Programa Pró-Licenciatura e sua implantação na UFSC, o Consórcio Redisul, criado entre as instituições da região Sul, visando a candidatura no Programa Pró-Licenciatura e, por fim, apresento o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em Física e Matemática, ilustrando o contexto de como foram organizados os primeiros cursos de graduação a distância da UFSC.

No Brasil, a UFSC é uma das instituições pioneiras no oferecimento de cursos na modalidade a distância; desde o ano de 1995 o Laboratório de Ensino a Distância, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, desenvolveu uma série de cursos em nível de pós-graduação: mestrados e especializações. Em contrapartida, a experiência com cursos de graduação a distância é inédita e inicia com os cursos de Física e Matemática.

No final de 2004, iniciou-se o processo de discussão para definição do sistema de gestão dos cursos de licenciatura a distância. O resultado desta

negociação entre a administração central, diretores de centro e coordenadores dos cursos está sintetizada no organograma abaixo.

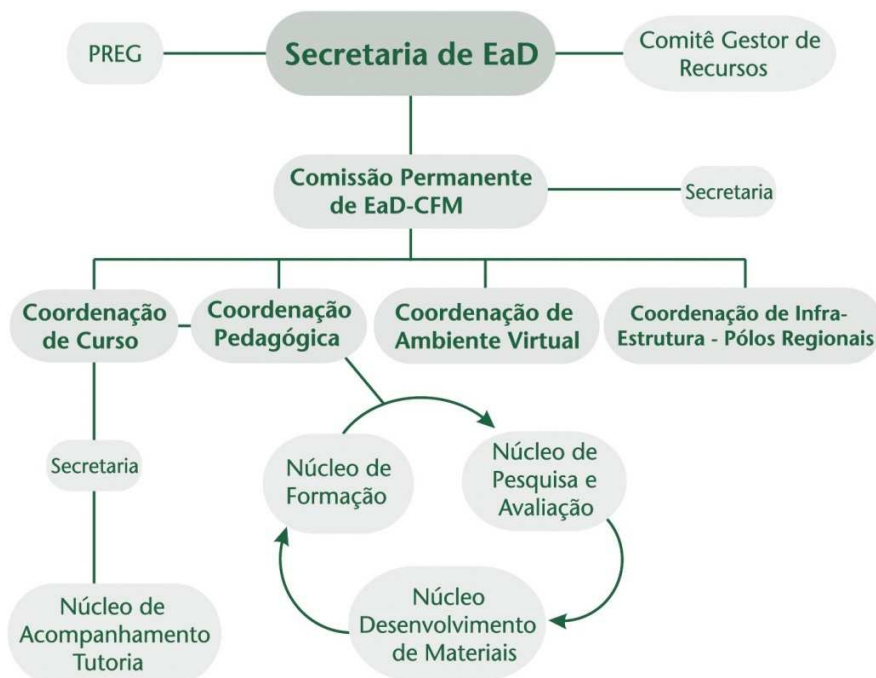


Figura 1- Organograma dos Cursos de Licenciatura em EaD – CED/CFM

A figura 1 representa a estrutura de EaD proposta para gestão dos cursos de licenciatura em Física e Matemática na UFSC. Cada setor representado situa-se na estrutura organizacional da UFSC da seguinte maneira:

A **Secretaria de Educação a Distância**, criada no mês de maio de 2004, está vinculada ao Gabinete do Reitor e é responsável pela proposição de políticas internas para viabilizar as formações nesta modalidade. Responsabiliza-se, também, pela infraestrutura e gestão financeira, tendo como objetivos, também, o planejamento, a implantação e a promoção de cursos de extensão em EaD desenvolvidos pela UFSC.

O **Comitê Gestor de Recursos**, formado por Vice-Reitor, secretário de Educação a Distância, diretores de Centro e coordenadores de Curso, tem como

atribuição a decisão sobre o uso dos recursos, envolvendo desde as decisões sobre a contratação de equipes, salários e investimento em infraestrutura.

A **PREG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação** é responsável pela gestão acadêmica dos cursos, como a matrícula dos alunos e a criação / adaptação do sistema de gerenciamento acadêmico dos estudantes.

A **Comissão Permanente de EaD do Centro de Ensino – CFM** tem uma atuação política, visando garantir as condições necessárias ao funcionamento dos cursos junto as instâncias superiores; é deliberativa e procura garantir coerência e similaridade entre os cursos do mesmo Centro.

A **Coordenação do Curso**, exercida pelo mesmo coordenador ou vice do Curso presencial, é responsável pela operacionalização do Curso e pelo Sistema de Acompanhamento à Aprendizagem do Aluno (professores e tutores).

O **Núcleo de Acompanhamento-Tutoria** responsabiliza-se pelo acompanhamento e supervisão dos integrantes do sistema de acompanhamento ao aluno: professores, tutores UFSC e tutores polo.

A **Coordenação de Ambiente Virtual e Videoconferência** realiza a customização e a manutenção do ambiente virtual de aprendizagem e responsabiliza-se pela organização técnica das videoconferências.

A **Coordenação de Infraestrutura e Polos** objetiva garantir as condições necessárias de infraestrutura na universidade e nos polos, como tecnologias, acesso à rede e equipes dos polos.

A **Coordenação Pedagógica** é responsável pelas ações de formação das equipes (professores, tutores, designers e diagramadores), produção dos materiais e a avaliação dos cursos. Esta Coordenação está localizada no Centro

de Ciências da Educação, que atua como parceiro dos Centros responsáveis pelos cursos de licenciatura.

O sistema proposto continua em funcionamento até o final desta pesquisa, sendo que outros Centros de ensino da UFSC tornaram-se parceiros do CED no desenvolvimento de cursos de licenciatura a distância, a exemplo do Centro de Comunicação e Expressão, com os cursos de: Letras-Libras (2006), Letras-Português (2007), Letras-Espanhol (2007).

Este sistema de EaD será objeto de análise no capítulo 6 desta tese, com ênfase na coordenação pedagógica e nos Cursos de Física e Matemática.

4.2 O Grupo de Trabalho do CED

No início do ano de 2004, a direção do Centro de Ciências da Educação, ciente das políticas do governo federal, institui um grupo de trabalho³⁸ para “Propor uma política e uma nova estrutura para atuação do CED em EaD na área de formação de professores”.

O documento do Grupo de Trabalho apresenta a capacidade instalada no Centro de Educação e sugere as ações que deveriam ser viabilizadas para possibilitar a atuação deste Centro na EaD. O Grupo indica que sejam realizadas parcerias com outros centros da UFSC, em especial o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas e Centro de Ciências Biológicas, que já possuem o reconhecimento do Ministério da Educação para oferta de cursos de licenciatura a distância; indica, ainda, que sejam fortalecidas as parcerias com as redes públicas de ensino—estadual e municipais visando realizar a formação continuada de professores. Neste documento, o Grupo de Trabalho destaca o compromisso do CED com a formação de professores das redes públicas de ensino do Estado de Santa Catarina.

³⁸ Grupo de Trabalho designado pela Portaria 004/CED/2004.

Em reunião do Conselho de Unidade do CED do dia 27/05/2004, foi aprovado o referido documento. O Centro de Educação, até então refratário à formação de professores realizada na modalidade a distância, propõe-se a atuar na educação a distância em programas direcionados à formação de professores. As ações de educação a distância estariam localizadas no Laboratório de Novas Tecnologias – Lantec, espaço que tradicionalmente tem se ocupado da discussão sobre o uso das TIC na educação. Este laboratório realizaria a coordenação pedagógica dos cursos de licenciaturas com projetos aprovados no ano de 2004.

O trabalho da referida comissão e a aprovação dos documentos no conselho de Unidade do Centro representaram a institucionalização desta modalidade no CED e abriram caminhos para que a discussão sobre a educação a distância passasse a integrar a pauta dos colegiados, espaços representativos na comunidade acadêmica do Centro.

4.3 O Programa Pró-Licenciatura na UFSC

Em maio de 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, lança a Chamada Pública MEC/SEED nº 01/2004, convidando as universidades públicas a oferecerem cursos na modalidade a distância nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia e Pedagogia, no âmbito do Programa Pró-Licenciatura. Este programa do Ministério da Educação é iniciativa da SEED em seus primeiro e segundo editais, articulado propostas por meio de duas Secretarias: a Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Básica. O programa tem como objetivo “a oferta de vagas para cursos de licenciatura, na modalidade a distância, nas áreas de maior carência de professores para a educação básica por meio de assistência financeira a instituições de ensino superior públicas, comunitárias e confessionais” (BRASIL, 2008b, sem paginação). As universidades que se candidataram aos editais tiveram seus projetos avaliados por uma comissão de especialistas nas áreas específicas e em educação a distância. Foram selecionados os projetos que

obtiveram o maior número de pontos, de acordo com os critérios estabelecidos no Edital³⁹.

As universidades contempladas receberam recursos para produção dos materiais e operacionalização dos cursos. Os polos de apoio presencial ficaram sob a responsabilidade de cada uma das instituições. No Estado de Santa Catarina, os polos foram instalados com recursos oriundos de uma emenda parlamentar e de uma parceria com as prefeituras dos municípios. O acordo previa a disponibilização de espaço físico e recursos humanos (coordenador do polo, secretário e segurança) pela prefeitura, e a universidade responsabilizava-se por equipamentos, material de consumo e professores tutores presenciais. Por parte da SEED/MEC, não houve nenhuma orientação específica para a infraestrutura dos polos. A falta de orientação gerou grandes desafios internos na universidade, pois foi preciso definir a estrutura necessária de instalações e de recursos humanos para os polos. Outro desafio enfrentado na instalação dos polos foi o cumprimento dos prazos por parte dos parceiros; as licitações para reforma e adaptação dos prédios geraram atrasos nos cronogramas de início das atividades. Decidiu-se selecionar, inicialmente, metade dos alunos previstos, ou seja, 250 candidatos, pois apenas 06 polos tinham previsão de ficarem prontos em agosto de 2005. Os alunos foram selecionados no primeiro semestre de 2005 e só iniciaram as atividades em fevereiro de 2006, visto que os polos só foram concluídos nesta data. Os outros 250 alunos iniciaram as atividades letivas somente em outubro de 2006. Estes atrasos geraram descrédito, desmotivação e desistências de alunos e tutores.

Um documento elaborado pela equipe de especialistas do MEC é disponibilizado em 18 de julho de 2005 e traz as orientações que fundamentaram o programa, organizado nos seguintes tópicos: (i) apresentação do programa; (ii) o

³⁹ Os projetos de curso foram julgados em três etapas: a primeira era a verificação dos itens de apresentação obrigatória; a segunda a pontuação dos projetos; e a terceira classificação, em ordem decrescente de pontuação técnica. Os projetos habilitados foram classificados pela Comissão de Seleção, levando em conta, prioritariamente, os seguintes aspectos: a) abrangência geopolítica; b) oferta; c) equipe multidisciplinar; d) projeto pedagógico do curso; e d) estrutura administrativa. Fonte: MEC/SEED/DEPEAD, Chamada Pública MEC/SEED – nº 01/2004.

perfil do professor que se deseja formar; (iii) estrutura e estratégias do Pró-Licenciatura; (iv) diretrizes metodológicas e pedagógicas; (v) Projeto político-Pedagógico; (vi) operacionalização; e (vii) avaliação (BRASIL, 2005b). Para as universidades que iniciaram os projetos em 2004, candidatando-se no primeiro edital, o documento teve pouca utilidade. Um ponto que merece ser destacado no Programa Pró-Licenciatura é o acompanhamento dos técnicos do MEC/SEED aos projetos em desenvolvimento. As visitas *in loco* proporcionavam uma visão concreta dos problemas locais das instituições, permitindo uma negociação mais justa dos orçamentos.

O Pró-Licenciatura constitui-se num programa muito interessante, pois possibilitou os primeiros movimentos da UFSC para atuar na licenciatura a distância, sendo que a sua experiência anterior neste nível de ensino é restrita a um curso de complementação para licenciatura, conforme relatado anteriormente. O fato de não vir acompanhado de uma política previamente definida permitiu que as universidades tivessem autonomia na organização e gestão desses cursos. É provável que, em nível nacional, foram construídas experiências interessantes que merecem serem conhecidas, analisadas e socializadas.

É com este programa que inicia a interiorização das IFES por meio da educação a distância. Ele constituiu as bases do que seria incorporado pela Universidade Aberta do Brasil. Na UFSC, os gestores consideram que a iniciativa do governo federal em expandir o ensino público por esta via é relevante, conforme pode ser visualizado nos depoimentos abaixo:

Eu acho que [a expansão do ensino público por meio da educação a distância oferecida pelas universidades federais] é uma ação positiva, independente do contexto geral no qual as ações do ensino superior estão inseridas, a questão do ensino a distância é efetiva. Ela é efetiva porque concretamente se abriram milhares de vagas que não se abririam se não fosse através das instituições (gestor).

Considero que o governo federal desacelerou o processo de privatização no ensino superior e diminuiu aquele “desinvestimento” em educação pública superior. Isso nos parece evidente, no último ano o governo criou novas universidades e vem garantindo as verbas para manter a universidade pública funcionando. Tivemos algumas ações, como o fortalecimento da graduação, por exemplo, que é bem significativo para a

licenciatura, e a própria educação a distância dentro das federais, para mim é a expressão de uma ação política, de opção pela universidade pública (gestor).

A interiorização da universidade pública é o pagamento de uma dívida, quase que uma dívida histórica (gestor).

A política de interiorização é importante para Santa Catarina, pois é um Estado que tem uma única universidade federal, porém eu não vejo como uma política do Governo Federal, mas como uma ação da nossa universidade. Vejo do MEC uma política para a formação dos professores para melhoria do ensino fundamental e médio. Não é uma política de interiorização, é uma política emergencial de formação dos professores (gestor).

Um dos aspectos presentes no discurso dos gestores é o compromisso político com o ensino público em seus diferentes níveis, convertidas em ações de resgate do papel da universidade pública, as quais trazem o potencial de ir além das denúncias e apontam para construção de políticas como uma possibilidade de mudança no âmbito das instituições de ensino superior. Percebe-se, nestes depoimentos, que a motivação principal para aderir à política do Governo Federal está na interiorização da universidade pública e na ampliação do número de vagas. Os gestores parecem estar cientes que a política de formação de professores é emergencial, e este é o lado perverso da opção da modalidade a distância – projetos sem continuidade, com cronogramas aligeirados e a universidade sem as condições de infraestrutura e pessoal para realizar a verdadeira e desejada expansão do ensino superior público.

É problemático conceber a Educação a Distância como a solução dos problemas educacionais emergenciais, tampouco considerá-la como uma alternativa para substituir a educação presencial. É aconselhável reconhecer o potencial desta modalidade para os sistemas de ensino superior no que se refere à integração das tecnologias na educação, no sentido de otimizar o ensino, flexibilizar, diversificar e democratizar as oportunidades de acesso à educação.

4.3.1 O consócio Redisul

O primeiro passo para que a UFSC se candidatasse ao Edital 01 (Pró-Licenciatura) e iniciasse a oferta das licenciaturas a distância foi a criação de um consórcio, conforme exigência do referido edital. No Sul do Brasil foi formado, então, o Consórcio Redisul.

O Redisul foi criado em julho de 2004, com o objetivo de implementar uma rede de ensino a distância que permitisse o oferecimento de cursos de formação de professores para os sistemas de ensino dos Estados da Região Sul do Brasil. Este consórcio foi composto por Instituições Públicas de Ensino da Região Sul do Brasil, congregando as Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica apresentados no quadro 6:

CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
FFCMPA	Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre
FUFRG	Universidade Federal de Rio Grande
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Quadro 6: Universidades e CEFETs que integram o Consórcio Redisul

Segundo os documentos, o consórcio tinha como objetivo central contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio nos Estados da Região Sul do Brasil. Mais especificamente, o consórcio propôs-se a:

- 1) contribuir para o desenvolvimento do ensino a distância a partir da consolidação do Redisul;
- 2) fortalecer a infraestrutura das consorciadas;

- 3) ampliar a capacitação das consorciadas para o oferecimento de cursos de graduação a distância;
- 4) preparar material especial para oferecimento de cursos a distância para os três Estados do Sul do Brasil;
- 5) oferecer cursos de graduação a distância para formação de professores nas áreas de Matemática, Física e Pedagogia (Anos Iniciais e Educação Especial).

Entre as universidades consorciadas, a UFRGS, a UFSC, a UFSM, a UFPel, a UEM e a UDESC atenderam a Chamada Pública MEC/SEED, nº 001/2004⁴⁰, proposta com o objetivo de apoiar financeiramente Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) organizadas em Consórcios ou Instituições que o representem para oferta dos cursos de licenciatura a distância. Estas instituições apresentaram o projeto de “Formação de Professores para o Sistema de Ensino dos Estados da Região do Brasil” (UFSC, 2004), que foi selecionado nesta Chamada Pública e recebeu financiamento para a sua execução.

O quadro 7, apresenta os cursos de licenciatura aprovados e as universidades responsáveis por eles.

Cursos	Gestão	Previsão Início	Rede de instituições para a preparação do material didático	Rede de instituições para o oferecimento dos cursos
Física	UFSC	2005	UFSC, UFRGS, UFSM, UDESC e UEM	UFSC, UFRGS, UFSM, UDESC, UEM
Matemática	UFPel	2005	UFPel, UFSC, UFRGS, UEM	UFPel, UFSC, UFRGS, UEM
Pedagogia: Séries Iniciais	UFRGS	2005	UFRGS, UFSC	UFRGS, UFSC
Pedagogia: Educação Especial	UFSM	2005	UFSM, UFSC, UEM, UFRGS	UFSM, UFSC, UEM, UFRGS

Quadro 7: Cursos Redisul

⁴⁰ Este edital refere-se ao Programa Pró-licenciatura fase I. Fonte: <<http://www.mec.gov.br>>.

Como pode ser visualizado no quadro, a UFSC é a gestora do Curso de Licenciatura em Física. Isto significa que as universidades participantes estarão sob a coordenação desta universidade em todas as ações, e isto se aplica para os outros cursos com suas respectivas universidades como gestoras. Paralelamente, os professores da UFSC deveriam participar na produção de materiais didáticos e no oferecimento de cursos gerenciados por outras universidades integrantes do consórcio.

Neste mesmo consórcio, a UFSC também oferece o Curso de Licenciatura em Matemática, como extensão do projeto coordenado pela Universidade de Pelotas. Por decisão do Departamento de Matemática e com apoio da Reitoria da UFSC, o Curso teve um projeto pedagógico específico. Os materiais foram reelaborados para adequarem-se à proposta curricular do curso presencial de Matemática da UFSC. Este mesmo curso também está sendo oferecido em 10 polos do Estado do Maranhão, em parceria com a Universidade Virtual do Maranhão (Univima) – lembrando que o contexto deste estudo concentra-se nos cursos oferecidos no Estado de Santa Catarina.

Os projetos dos cursos de licenciaturas a distância no âmbito do consórcio Redisul definiram como objetivos:

- 1) a interiorização das universidades públicas, por meio de polos regionais;
- 2) contribuir para a implantação, nas regiões-polo, de laboratórios, bibliotecas e salas de meios, de modo a garantir a possibilidade de formação continuada de professores;
- 3) desenvolver um trabalho colaborativo com as universidades que compõem o Redisul;
- 4) minimizar o problema da falta de professores no Ensino Básico, dando-lhes condições de melhor desempenho profissional com a valorização de suas funções docentes;
- 5) incentivar a pesquisa em torno da temática da formação de professores a distância, a partir das experiências em desenvolvimento nestes cursos;
- 6) contribuir para a melhoria da qualidade de ensino;

- 7) formar professores do ensino superior para atuarem na modalidade a distância (UFSC, 2004).

Quanto ao gerenciamento administrativo-financeiro, o consórcio Redisul trouxe como proposta manter um Comitê Gestor para realizar o acompanhamento dos cursos previstos. Além deste Comitê, cada instituição responsável pelos cursos formou suas equipes institucionais para gerir as atividades administrativas, financeiras e acadêmicas necessárias à implementação dos cursos na modalidade à distância.

O consórcio Redisul foi coordenado pela UFSC e teve uma duração curta, sobrevivendo até a candidatura ao edital e ao cumprimento mínimo das condições impostas pelo mesmo Edital.

Na análise de Leite, Barbeta e Mustaro (2007), integrantes da comissão de avaliação dos projetos do Pró-Licenciatura, os vários projetos não contemplavam a devida integração, e as parcerias pareciam existir com a finalidade de atender a uma exigência do edital, e não uma parceria como ação colaborativa de fato. Segundo eles, não foi possível identificar como os proponentes iriam articular-se, por não haver definição clara dos papéis de cada um dos parceiros. Para Leite, Barbeta e Mustaro, este resultado deve-se à provável falta de experiência das instituições em projetos institucionais de colaboração, em especial no ensino, adicionado ao atrelamento dos projetos pedagógicos dos cursos a distância aos do presencial.

O MEC tem insistido na formação de consórcios para apresentação de propostas de oferecimento de cursos a distância, acreditando ser este um mecanismo que minimiza as dificuldades e precariedades de um número considerável de Instituições Públicas de Ensino (IPES) no Brasil.

A alternativa pelos consórcios entre universidades conduz inevitavelmente a um choque entre as instituições no que se refere à sua inserção na realidade local e, especialmente, nas particularidades de cada área. Cada curso, ao longo de sua existência, constrói sua história, demarcada por escolhas teóricas que o caracterizam dentro do contexto no qual se insere e, para viabilizar

o trabalho em consórcio, ambas as instituições precisam estar abertas para a construção de um projeto conjunto.

A ideia de consórcio para oferecimento de cursos EaD, segundo Cunha (2006, p. 152), é extremamente positiva; no entanto, este estímulo não poderia traduzir-se em imposição de parceria entre instituições que não têm nenhuma tradição de cooperação, com a adoção de projetos pedagógicos dissociados de sua cultura.

A participação dos professores no consórcio resultou na produção dos materiais exclusivamente, sem um envolvimento com as discussões sobre o curso. Na Licenciatura em Física, os professores das consorciadas participaram de uma formação inicial; porém, esta formação não garantiu o envolvimento necessário para a produção dos materiais didáticos contextualizados com o projeto pedagógico do curso. Neste curso, na maioria dos casos, os materiais foram entregues com muito atraso ou os professores das consorciadas desistiram de produzi-los. No oferecimento do curso, não foi possível manter as universidades consorciadas, pois os financiamentos não foram suficientes para cobrir os gastos com locomoção dos professores dos estados vizinhos. Esta experiência não foi diferente com as universidades parceiras, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual o CED era parceiro para produção dos materiais e oferecimento do Curso de Pedagogia. A produção dos materiais foi uma experiência difícil, pois os professores da UFSC que não conseguiram se integrar à proposta pedagógica do curso proposto⁴¹, e o oferecimento do curso não contou com a participação da universidade consorciada.

A experiência com o oferecimento do curso também demonstrou que os professores, quando ministram a disciplina, têm grande dificuldade em utilizar materiais produzidos por colegas docentes de outras universidades,

⁴¹A análise da experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pode ser conhecida no livro de NEVADO, R.A.; CARVALHO, M.J.S; MENEZES, C.S. de. (Org). **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudo dos recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

especialmente pelas escolhas teóricas dos conteúdos. O depoimento de dois professores ilustra esta realidade:

Foi impossível utilizar o material impresso escrito pelo colega da Universidade X, pois sua abordagem está muito distante de como eu costumo ensinar meus alunos. Optei por utilizar outros textos já publicados (professor).

A gente trabalhou com os livros que não foram nós que produzimos. O livro-texto da disciplina foi produzido por professor de outra universidade e, bom, a gente achou que esse material impresso, ele deixava um pouco a desejar em relação ao conteúdo que a gente achava interessante ser abordado. Então a gente procurou complementar esse conteúdo, disponibilizando material no ambiente, então a gente disponibilizou vários sites, vários textos, que eles tiveram acesso no ambiente para complementar (professor).

No discurso dos professores, evidencia-se que os materiais produzidos para EaD são “a fala do professor”, então, trabalhar com materiais produzidos por outrem, sem a possibilidade de escolhas, torna-se muito difícil para o professor da disciplina e, considerando que o material impresso torna-se um meio estático, as alterações acontecem por meio do ambiente virtual e com pouco uso do impresso.

Também fica clara, no depoimento de um gestor, a dificuldade em relação ao trabalho com outras instituições, quando a escolha das parceiras não é realizada pelo departamento responsável.

A parceria [entre as universidades] não fomos nós que definimos – foi um desastre – ela veio pronta do MEC. Até poderia ter colaboração, mas nós enquanto coordenação deveríamos ter definido quem e como participava. Ter convidado as outras universidades. Poderia ter a possibilidade de outras instituições participarem, mas com parceiros que já tivéssemos um diálogo anterior (gestor).

O depoimento acima ilustra as dificuldades vivenciadas no Redisul, destacando-se a imposição das parcerias ao departamento responsável pelo curso. O diálogo, fundamental para a construção da parceria, não foi aberto. Esta situação leva-me a inferir que a falta de opção inicial pela parceria levou a negação da mesma, não viabilizando o trabalho colaborativo.

Considero que a formação de consórcios é positiva apenas se acontecer por opção da universidade e do departamento responsável pelo curso.

O que é extremamente urgente é incentivar a formação de consórcios entre as universidades e as secretarias estaduais e municipais, viabilizando a liberação e motivando os professores em serviço para realizarem a licenciatura. O convênio com as redes públicas de ensino não foi realizado em Santa Catarina, prejudicando a participação e a frequência dos professores.

A parceria entre universidades para a oferta de cursos pode ser extremamente positiva, desde que não seja uma imposição e ambas as instituições tenham alguma tradição em programas de cooperação ou estejam abertas à criação de uma nova proposta em conjunto, garantindo projetos pedagógicos comuns para as universidades e aliada ao desenvolvimento de pesquisas na área. Paralelamente, as políticas públicas precisam fomentar a parceria entre a universidade e as redes públicas de ensino, visando a a formação inicial e continuada dos professores destas redes.

4.3.2 O Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática⁴²

Neste item, opto por apresentar o projeto pedagógico dos cursos sem realizar uma análise dos mesmos, no intuito de situar o leitor sobre a organização didática pedagógica prevista. Minha intenção é a análise da gestão pedagógica e, mesmo ciente de que este projeto esta intimamente ligado ao processo de gestão, opto por um recorte na análise realizada.

Os projetos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Física e Matemática⁴³ a distância, foram propostos a partir dos projetos dos respectivos cursos presenciais executados na UFSC. Ambos foram revistos e adequados ao desenvolvimento de um curso na modalidade a distância, à realidade da clientela

⁴² As informações sobre o Projeto Pedagógico foram extraídas do documento original e tem o intuito de contextualizar a experiência analisada.

⁴³ No Consórcio Redisul, o Curso de Matemática estava sob a coordenação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mas, por decisão da UFSC, optou-se pelo desenvolvimento do curso em Santa Catarina de forma independente, apenas os recursos financeiros ficaram sob a responsabilidade da UFPEL e, em 2007, os recursos são descentralizados diretamente à UFSC.

prevista, às novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e às definições advindas do MEC/SEED, responsável pelo financiamento dos projetos. A aposta do corpo docente era trabalhar com o conhecido, ou seja, o projeto pedagógico do curso presencial, acreditando que desta forma evitar-se-ia em parte os preconceitos contra a modalidade a distância.

Na estrutura curricular, as alterações no Curso de Física foram a incorporação de duas disciplinas: Introdução à Educação a Distância e Pré-Cálculo, ambas visando introduzir o aluno no curso e oferecer bases para o estudo na modalidade e na Física. No Curso de Matemática, foi utilizado o mesmo currículo do presencial; a disciplina de Introdução à Educação a Distância foi organizada e desenvolvida em conjunto com a disciplina Estudos de Softwares Educacionais.

O currículo de ambos os cursos foi organizado a partir de três áreas de conhecimento: a) Área de Conhecimentos Específicos, que envolve as disciplinas de conteúdos específicos dos cursos; b) Área de Formação Pedagógica Geral, que envolve as disciplinas que discutem e analisam os processos educativos; e c) Área de Formação Pedagógica Específica, com disciplinas que discutem a formação do professor para a área específica.

Para a totalização do Curso de Física são nove semestres, com total de 3270 horas, sendo 2270 horas de conteúdos teóricos, 400 horas de prática como componente curricular, 200 horas de formação diferenciada e 400 horas de estágio supervisionado. Para o Curso de Matemática são oito semestres, com total de 3350 horas, sendo 2350 horas de conteúdos teóricos, 400 horas de prática como componente curricular, 200 horas de formação diferenciada e 400 horas de estágio supervisionado.

Foram oferecidas 500 vagas para o Curso de Física e 500 vagas para o Curso de Matemática, destinadas preferencialmente a professores das redes públicas do Estado de Santa Catarina, obedecendo a seguinte distribuição: a) 80% para professores não licenciados em efetivo exercício e/ou com contrato de caráter temporário (ACT) atuando no Ensino Fundamental e Médio das redes públicas do Estado de Santa Catarina; b) 20% para interessados que tenham

concluído o Ensino Médio. Os candidatos participaram de processo seletivo especial, sob a responsabilidade da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da UFSC.

A metodologia proposta para a formação caracteriza-se como semi-presencial. Os conteúdos das disciplinas são trabalhados com o auxílio dos seguintes meios de comunicação: correio eletrônico, videoconferência, telefone, correio postal e ambiente virtual de aprendizagem. A carga horária presencial dos cursos, em torno de 30% do total, será desenvolvida preferencialmente às sextas e sábados e envolve as seguintes atividades:

- 1) Encontros obrigatórios entre os alunos e tutores nos polos regionais.
- 2) Seminários de integração: realizados pelos professores das disciplinas do curso, que se deslocam até os pólos regionais, realizando atividades para todos os alunos do curso daquele polo, tais como: palestra sobre temática de interesse e aprofundamento dos conteúdos trabalhados na disciplina, demonstrações experimentais e laboratoriais, acompanhamento dos trabalhos realizados pelos alunos, reunião com os tutores.
- 3) Aulas por videoconferência.
- 4) Avaliações das disciplinas: cada disciplina terá, obrigatoriamente, que realizar duas avaliações presenciais, desenvolvidas pelo professor e aplicadas pelos tutores nos polos regionais.

Para a operacionalização do curso foram instalados polos regionais, espaços físicos ligados à UFSC (parceria da universidade com as prefeituras), onde os alunos contam com biblioteca, computadores conectados à rede eletrônica, equipamentos para a realização de videoconferências e salas de estudo, assim como suporte técnico e administrativo. Os cursos são oferecidos para 11 polos: Tubarão, Laguna, Braço do Norte (somente o curso de FSC) Lages, Chapecó, Canoinhas, Criciúma, Araranguá, Palhoça (somente o curso de MTM), Turvo, Praia Grande e Joinville.

Cada polo regional conta com um grupo de profissionais, conforme discriminação apresentada no quadro 8:

Formação	Função	Carga horária	Quantidade
Licenciados em Física	Tutor	20 h	01 para cada 25 alunos
Graduado com experiência em gestão	Gerente do polo	40 h	01
Serviços gerais	Limpeza	40 h	01
Graduandos	Auxiliar Administrativo	20 h	02
Ensino Médio	Técnico de Laboratório ⁴⁴	40 h	01

Quadro 8: Equipe profissional para o polo regional

A organização dos espaços definidos para os polos regionais está organizada com:

- Sala com computadores – neste espaço foram instalados microcomputadores, conectados à internet.
- Laboratório experimental de Física – funciona nos polos um laboratório para as atividades das disciplinas Laboratório de Física I, Laboratório de Física II, Laboratório de Física III e Laboratório de Física IV. O laboratório conta com os equipamentos básicos para a experimentação nestas disciplinas, sendo que os equipamentos adquiridos, na forma de *kits*, circularão entre os polos. O espaço do laboratório será dividido em dois ambientes, permitindo a realização simultânea de cinco experimentos em cada ambiente. Os alunos circularão entre estes ambientes, completando a sequência total de experimentos. As atividades da disciplina de Laboratório de Física Moderna serão realizadas nos laboratórios de Física da UFSC. Os alunos desenvolverão esta atividade nos períodos de recesso escolar.
- MEDIATECA – neste espaço foi disponibilizado o material bibliográfico considerado obrigatório e complementar, para que os alunos tenham os conhecimentos mínimos necessários para a área dos cursos. Estas referências compreendem: fitas de vídeo, CD-ROMs, livros, artigos impressos, revistas da área de conhecimento do curso, assim como

⁴⁴ Este profissional será necessário apenas no período em que houver as Práticas de Laboratório.

jornais de circulação nacional. Igualmente disponível estará um computador para consulta à Internet, o *kit* de recepção do Programa TV Escola (televisão, videocassete, parabólica e fitas), aparelho de DVD e, sempre que a localização do polo permitir, a televisão com ligação a cabo.

- Sala de Administração – conta com um computador e material de escritório (mesa, cadeiras, armários, arquivos, material de expediente).
- Sala de Tutoria – espaço destinado tanto para o atendimento dos alunos como para as reuniões do grupo de tutores. São necessárias mesas de reunião redondas, escrivaninha, cadeiras e quadros para visualização das atividades em andamento no polo.
- Auditório – com capacidade para 50 lugares, esta sala está destinada a três atividades: realização das videoconferências, das avaliações presenciais e seminários integradores. A conexão da videoconferência é via Internet, com a possibilidade de interação com todos os polos e deles com a UFSC e universidades consorciadas, com disponibilidade total de horários para conexão. A videoconferência, neste curso, será utilizada para o contato: dos professores nas universidades com os alunos nos polos regionais, dos professores com os tutores, dos tutores polo com os tutores das disciplinas na UFSC, da coordenação do polo com os professores, da coordenação do polo com a coordenação do Curso e secretaria na UFSC.
- Sala de estudos – local onde os alunos possam estudar e trocar ideias. Pode ser utilizada, também, para o atendimento da tutoria.

Para a implementação dos cursos, também foi necessário o estabelecimento de uma rede de comunicação que possibilitasse a ligação entre os polos regionais que atendem presencialmente os alunos e a UFSC. É imprescindível, também, a organização de uma estrutura física e acadêmica na Universidade, que possibilite a garantia de:

- Manutenção de equipe multidisciplinar para orientação nas diferentes áreas do saber que compõem o curso.

- Designação de coordenadores administrativos que se responsabilizem pelo acompanhamento administrativo do curso nos pólos.
- Instalação e manutenção de núcleos tecnológicos, na UFSC e nos polos regionais, que deem suporte à rede de comunicação prevista para o curso.
- Organização de um sistema de comunicação entre os diferentes polos regionais e a UFSC.

Para garantir o processo de comunicação permanente e dinâmico foi utilizado não somente a rede comunicacional, viabilizada pelo ambiente de aprendizagem, mas também outros meios de comunicação. Dentre estes outros meios estão: telefone, videoconferência e correio.

Meios de comunicação

Os meios de comunicação disponíveis nos cursos são:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem: com ferramentas de interação síncrona e assíncrona, como email, chat, murais de recado, fórum de discussão.
- Telefone: os alunos poderão utilizar este meio de comunicação para entrar em contato com os tutores no polo e na UFSC.
- Videoconferência: será utilizada, preferencialmente, entre os tutores do polo, os tutores UFSC e docentes da UFSC, como ferramenta de reunião de trabalho, assim como contato e forma de ensino e de aprendizagem entre professor da disciplina e os alunos.
- Correio convencional: envio de documentos e materiais da UFSC para o polo e vice-versa.

Sistema de acompanhamento da aprendizagem do aluno

O Sistema de Acompanhamento é responsável pelas ações didáticas, pedagógicas e motivacionais que possibilitam o permanente diálogo com o estudante e garantem a operacionalização do processo de ensinar e aprender.

É integrado por educadores (professores e tutores) que em conjunto vão se responsabilizar pela ação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diversas etapas do Curso na modalidade a distância.

A docência na educação a distância não é exercida por um único professor, mas por uma equipe, que tem como objetivo principal avaliar e reorientar as estratégias de ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido “[...] a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva” (BELLONI, 2006, p 81).

Essa equipe é responsável pelo planejamento, operacionalização e avaliação da aprendizagem. Este sistema envolve diretamente os seguintes profissionais:

- O professor da disciplina, responsável pelo planejamento e acompanhamento da disciplina.
- O tutor, desdobrando-se em: tutor nos polos regionais, responsáveis por 25 alunos e tutor de disciplina, alocado na UFSC, sob coordenação direta do professor daquela disciplina.
- Auxiliar administrativo, responsável por orientar os alunos em questões que envolvam a organização de seus trabalhos, processos de comunicação e durações do curso.
- Coordenador da tutoria, de responsabilidade de um professor do Curso de Física ou Matemática que coordena todas as atividades do sistema de acompanhamento.

A seguir, apresentam-se as responsabilidades de cada um destes profissionais, assim como de outros que fazem parte do sistema de EaD.

Professor

O professor do Curso de Licenciatura em Física ou Matemática na modalidade a distância, atuante na modalidade presencial destes cursos, é indicado pelo departamento e tem as seguintes responsabilidades: (i) construção de material didático para a disciplina que está sob a sua responsabilidade, tanto para o formato impresso como para o ambiente virtual de aprendizagem. Eventualmente, outro professor poderá responsabilizar-se pela disciplina, e não o professor que desenvolveu os materiais didáticos da mesma; (ii) participação na escolha dos tutores-UFSC que atuam na sua disciplina; (iii) acompanhamento, em conjunto com os tutores, do processo de aprendizagem dos alunos; (iv) agendamento de horários para o atendimento aos alunos, seja por telefone, correio eletrônico ou *chat*; (v) realizar os encontros presenciais da disciplina, correspondentes a 30% da carga horária total, que se desdobram entre avaliações, seminários integradores, práticas laboratoriais⁴⁵ e atendimento presencial pela tutoria; (vi) Elaboração e correção das avaliações, em conjunto com os tutores; (vii) acompanhamento das avaliações presenciais por meio de videoconferência; (viii) participação em reuniões pedagógicas de avaliação do curso; (ix) planejamento e desenvolvimento do plano de ensino da disciplina.

Tutoria

O tutor tem um papel fundamental no acompanhamento da aprendizagem em cursos na modalidade à distância ao orientar a aprendizagem dos estudantes. A tutoria implementa estratégias de acompanhamento: planejando e avaliando as diversas etapas do processo pedagógico de modo a favorecer a interação e a construção do conhecimento. Para desempenhar positivamente este papel, o tutor necessita ter a compreensão do contexto no qual está atuando, identificando os limites e possibilidades do sistema e mapeando as estratégias à disposição dos estudantes.

⁴⁵ As disciplinas que envolvem práticas laboratoriais terão uma outra distribuição da carga horária presencial ao envolver um maior número de horas presenciais, desenvolvidas pelos tutores no polo, sob coordenação do professor destas disciplinas.

Nesses cursos, contamos com dois tipos de tutor: aquele que atua no polo regional, licenciado na área específica, mantendo contato com o aluno via meios de comunicação e também diretamente, ao realizar encontros presenciais obrigatórios com seu grupo ou atender solicitações individuais de alunos que se deslocarão até o polo à procura de orientação para seus estudos.

O outro tutor, preferencialmente aluno de programa de pós-graduação em áreas afins com a formação de professor de Física ou Matemática, estará localizado geograficamente na UFSC, atuando como tutor de conteúdo de uma disciplina específica.

Das atribuições comuns aos dois tutores⁴⁶ destacam-se: (i) auxiliar os alunos a planejar seus trabalhos; (ii) propor situações-problema que contenham desafios para motivar alunos para o trabalho no curso; (iii) orientar e supervisionar trabalhos de grupo; (iv) esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas; (v) esclarecer dúvidas dos alunos sobre regulamentos e procedimentos do curso; (vi) proporcionar *feedback* dos trabalhos e avaliações realizadas; (vii) representar os alunos junto aos responsáveis pelo curso; (viii) participar da avaliação do curso; (ix) manter contato constante com os alunos; (x) participar de cursos de formação; (xi) organizar relatórios da participação do aluno no ambiente virtual, conforme critérios previamente definidos.

O tutor do polo regional terá como atribuição específica: (i) realizar encontros presenciais com a sua turma de alunos; (ii) organizar um cronograma de visitas ao local de trabalho dos alunos, quando terá a oportunidade de discutir a prática do profissional à luz do que está sendo estudado no curso; (iii) supervisionar as avaliações presenciais das disciplinas; (iv) realizar práticas laboratoriais sob a supervisão do professor da disciplina. Realiza seu trabalho nos pólos regionais em contato direto com os estudantes. Devido a essa proximidade, é capaz de atuar no atendimento imediato do estudante, percebendo como se desenvolve a proposta pedagógica do curso. Deve ser licenciado na área do Curso e preferencialmente que trabalhe na rede pública local. Cada tutor é

⁴⁶A diferença entre estas atribuições reside no fato de que os tutores de disciplina realizarão estas atividades virtualmente, enquanto os tutores dos polos o farão virtual e presencialmente.

responsável por um grupo de 25 estudantes ao longo de todo o curso e cumpre 20 horas semanais.

Os contatos entre os tutores, do polo e da UFSC, serão dinamizados pelos meios de comunicação, com destaque para o uso dos recursos do ambiente virtual e a videoconferência. Esses tutores realizam seu trabalho sob a orientação direta do professor da disciplina para a qual foram selecionados.

Todos os tutores participam de programas de formação continuada para atuarem como tutores em cursos a distância.

É importante destacar que todas estas atividades serão desenvolvidas articuladas com os professores das disciplinas do curso.

Aluno do curso de licenciatura

As atribuições dos alunos neste curso são: a) participação dos encontros presenciais obrigatórios organizados pelos tutores do polo regional, momentos nos quais discutirão suas dúvidas, apresentarão sua produção realizada individualmente e/ou em grupo e terão suas atividades discutidas e avaliadas; b) participação nos seminários integradores presenciais realizados no seu polo de inscrição; c) deslocamento até o polo para: orientações sobre os conteúdos das disciplinas com o tutor, participação em trabalhos em grupos, utilização da midiateca e do ambiente virtual de aprendizagem quando considerar necessário e não tiver os equipamentos no seu local de trabalho ou em casa; d) desempenho acadêmico dentro das especificações do regulamento do curso.

Coordenador da tutoria

O trabalho dos tutores será supervisionado por um coordenador, professor do curso, indicado pelo colegiado do curso. As atividades deste coordenador envolvem: a) visitas aos polos regionais para acompanhar o trabalho do tutor; a realização de reuniões virtuais, por meio de videoconferências, com o

grupo de tutores e professores do curso; b) propor processos de formação para os tutores sempre que considerar necessário; c) seleção de tutores; d) acompanhamento qualitativo e quantitativo.

Técnico de laboratório

O técnico de laboratório é o profissional responsável pela assistência e manutenção dos laboratórios nos polos. Ele atua nos períodos agendados para as práticas de laboratório nos polos.

Recursos didáticos

Os recursos didáticos são desenvolvidos especialmente para os Cursos de Física e Matemática, tendo como mídias o material impresso e o ambiente virtual de aprendizagem.

Material impresso

O material impresso foi elaborado a partir da ideia de que este seria um espaço de diálogo entre o professor / autor e o aluno. Sendo assim, a linguagem utilizada é dinâmica, motivadora, para que, apesar da distância física, o aluno não se sinta sozinho, mas, em vez disso, aprenda a descobrir meios para o desenvolvimento da sua autonomia na busca de conhecimentos.

O texto impresso fornecido ao aluno é o material didático que contém o conteúdo base da disciplina. As características a serem consideradas na construção dos materiais didáticos impressos, são:

- apresentação clara dos objetivos que se pretende com o material em questão;
- linguagem clara, próxima à coloquial;
- redação simples, objetiva e direta, com moderada densidade de informação;

- sugestões explícitas para o estudante, no sentido de ajudá-lo no percurso de leitura, chamando-lhe a atenção para particularidades ou ideias consideradas relevantes para seu estudo;
- convite permanente, através do material, para o diálogo, troca de opiniões, perguntas.

Nestes cursos, os alunos recebem dois tipos de materiais impressos: um guia geral do curso e um livro-texto para cada disciplina do curso. É fornecido gratuitamente um exemplar de cada material a cada aluno do curso.

Ambiente virtual de aprendizagem

Foi definida a plataforma MOODLE como o ambiente virtual de aprendizagem dos cursos. Para a escolha desta plataforma foi realizada uma avaliação de diferentes plataformas disponíveis atualmente. O primeiro critério para esta decisão era a plataforma ser um *software* livre. A plataforma MOODLE foi customizada a partir da arquitetura pedagógica e do projeto gráfico definido para o curso, procurando garantir as especificidades da área, do curso e os princípios pedagógicos definidos para o mesmo.

Os conteúdos curriculares produzidos para acesso no ambiente virtual enfatizam questões complexas ou importantes, a partir de um pequeno texto que pode valer-se de animações, *links* diretos, vídeos, simulações, bibliotecas e laboratórios virtuais.

Ao organizar o material para o ambiente virtual, o professor pode privilegiar uma linguagem direta e dialógica, com conteúdos que estendam e complementem o material impresso da disciplina.

No ambiente virtual, também foram criados espaços para a comunicação e troca entre as equipes de trabalho: o “espaço colaborativo”.

Avaliação da aprendizagem

A avaliação dos alunos é de responsabilidade do professor, que discriminará os critérios de avaliação no plano de ensino, realizada durante o desenvolvimento do curso, procurando considerar diferentes atividades, tais como: (i) avaliações presenciais sobre conteúdos específicos das disciplinas; (ii) participação das atividades propostas no polo; (iii) participação nas atividades no ambiente de aprendizagem; (iv) desempenho geral durante o desenvolvimento do curso; (v) desenvolvimento das atividades propostas.

De todo modo, é assegurada ao professor a escolha do planejamento do que e como avaliar. A avaliação da disciplina será aquela especificada no plano de ensino e deverá respeitar as normas da UFSC.

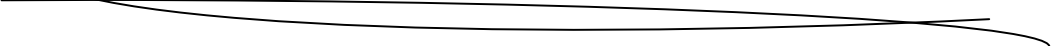
Recuperação: O aluno que não alcançar o rendimento esperado no final do semestre terá o direito de refazer uma avaliação presencial para substituir as duas notas das avaliações anteriores. Para realizar a avaliação de recuperação, os alunos deverão ter média maior ou igual a três, e menor do que seis. A recuperação deve ser realizada até o início do semestre seguinte.

Dependência: O aluno que não alcançar a média 6,0 após a recuperação poderá ficar em dependência em até duas disciplinas por semestre. Para realizar a prova nesta etapa, a média deverá ser igual ou maior que 4,0. As provas para os alunos em dependência deverão acontecer até o final do semestre subsequente. Havendo insucesso, o aluno será desligado do curso. O aluno que for reprovado em três ou mais disciplinas no mesmo período letivo será desligado do curso, sem direito à dependência. A recuperação e a dependência obedecerão ao Regulamento dos Cursos de Licenciatura a Distância, a ser aprovado como resolução pelo Conselho Universitário da UFSC.

Ciente que o projeto pedagógico é uma organização aberta, sendo passível de modificações no percurso da sua operacionalização e o gestor pedagógico é o responsável por articular este projeto junto aos demais integrantes

do sistema EaD, desenvolveremos no próximo capítulo uma proposta de sistema colaborativo para gestão pedagógica na educação a distância.

Capítulo 5



SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVO NA EaD

Apresento, então, o objeto de análise desta tese: um sistema de gestão pedagógica colaborativo na educação a distância, desenvolvido no Centro de Ciências da Educação da UFSC, ancorado na tríade *formação, produção de materiais e pesquisa / avaliação*.

CAPÍTULO 5: SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVO NA EaD⁴⁷

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade.

Bakhtin

Trabalho com o princípio de que a gestão na educação a distância é organizada a partir da noção de *sistema*, com uma equipe assumindo a corresponsabilidade pelos processos de gestão, ancorada no trabalho coletivo e na “co-ordenação” das ações. O sistema colaborativo ancora-se na organização partilhada do trabalho, fundamentado na troca, no diálogo e na tomada de decisão coletiva. O sistema é organizado a partir da interlocução permanente das equipes, com clareza da proposta pedagógica, das metodologias e, em especial, compartilhando os resultados que se objetiva alcançar.

O sistema aqui proposto procura superar a visão fragmentada do trabalho na EaD, ultrapassando os modelos fordistas presentes nesta modalidade. A proposta é construir e reconstruir as ações no cotidiano do trabalho, gerando um “sistema flexível, permeável e aberto a revisões e depurações de acordo com as necessidades” e das “condições de trabalho da equipe de gestão, evidenciando uma práxis transformadora que extrapola as ações dessa equipe e se revela nas atividades propostas aos alunos” (FERREIRA et al, 2006, p. 3).

Inicialmente tenho o entendimento de que as equipes pedagógicas, de tecnologia, de coordenação acadêmica, de tutoria e docentes devem se apropriar e conhecer todos os processos inerentes à modalidade a distância; afinal, para quem atua na parte pedagógica, o conhecimento das ferramentas permite visualizar estratégias mais adequadas à aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, quando a equipe tecnológica compreende as demandas da equipe

⁴⁷ Este sistema foi proposto em 2004, pela autora e está em funcionamento na Coordenação Pedagógica das Licenciaturas EaD, no Centro de Ciências da Educação da UFSC.

pedagógica, ela auxilia no desenvolvimento de ferramentas apropriadas e na criação de hipermídias coerentes com as concepções pedagógicas adotadas. Ressalte-se, porém, que as ações pedagógicas ocupam lugar central no processo de gestão da educação a distância, porque elas atendem diretamente às necessidades de ensino e aprendizagem. As alternativas do processo pedagógico fornecem os critérios para a escolha e a definição dos meios, da produção dos materiais e do sistema de comunicação, integrando as equipes num objetivo comum: a aprendizagem dos alunos.

Se forem visadas alterações nos modelos existentes em uma instituição, deve-se considerar os contextos sociais amplos e, especialmente, as resistências que se manifestam. O esforço para a mudança exigirá a articulação de uma equipe e entre as equipes; assim, a educação a distância pode significar um espaço de ressignificação das práticas pedagógicas e uma possibilidade de trabalho em equipe.

Almeida e Prado (2006) lembram que em projetos de EaD são necessárias equipes multidisciplinares, considerando-se as diversas competências desejáveis na produção e desenvolvimento de cursos nesta modalidade:

Além de envolver a participação de diversos profissionais, é necessário recriar novas estratégias de trabalho na equipe e entre as diversas equipes, bem como formas de gerenciamento da documentação gerada no curso durante a sua realização, incluindo instrumentos de acompanhamento, dados estatísticos, relatórios e avaliações em processo para realimentar as análises e as decisões que possam garantir, no quantitativo, o aspecto qualitativo da EaD. E para isto é essencialmente necessário fazer a *gestão de EaD numa perspectiva de rede*. Uma rede humana articulada que veicula interações e (re)organização no contexto da rede tecnológica e permite estabelecer conexões entre o olhar micro sobre as necessidades e participações individuais com a visão macro sobre o panorama da globalidade, para compreender a complexidade da gestão em EaD e agir na emergência das demandas contextuais, respeitando as diretrizes políticas e as prioridades institucionais (ALMEIDA; PRADO, 2006, p. 56, grifo do autor).

Este excerto de Almeida e Prado agrega uma série de ideias importantes para a proposta que estou idealizando. A primeira delas a ser

destacada é a perspectiva de gestão em rede⁴⁸ na EaD, algo similar ao que estou propondo, isto é, a gestão na EaD organizada a partir do trabalho colaborativo. O segundo ponto importante é a questão da avaliação como garantia da melhoria do processo, privilegiando um olhar particular e ao mesmo tempo global em todas as etapas do desenvolvimento do currículo. A terceira ideia importante suscitada pelo texto de Almeida e Prado refere-se às inovações que podem ser (re)criadas nos processos de comunicação das equipes, contando com os recursos das tecnologias, em especial das tecnologias digitais, que permitem o registro e recuperação de todas as informações trocadas, possibilitando o acesso à informação e favorecendo a pesquisa do processo desenvolvido. Este registro, segundo Almeida (2005, p. 3), “permite identificar os conceitos trabalhados e as estratégias empregadas, proporcionando o reconhecimento de equívocos e o tratamento de erros, que se tornam objetos de reflexão e reformulação dos processos”.

Ensinar por meio das tecnologias prevê trabalhar com um tema em constante mudança, e isto exige dos docentes e equipes de EaD uma atitude de flexibilidade no tratamento das diferentes linguagens, sem perder de vista a discussão social e pedagógica do seu uso. As tecnologias exigem, também, uma reflexão permanente e consistente, de modo a evitar que modismos transitórios sejam impostos de forma inconsequente.

Nesse sentido, a proposta de implementação de um sistema de EaD não precisa seguir um modelo rígido, mas “exige uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias desenvolvidas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto” (LITWIN, 2001, p. 14).

Ciente que as mudanças, na maior parte das vezes, não são recebidas com “bons olhos”, não são aceitas com tranquilidade e geram conflitos,

⁴⁸ A gestão em rede caracteriza-se por uma rede humana articulada que veicula interações e (re)organização no contexto da rede tecnológica e permite estabelecer conexões entre o olhar micro sobre as necessidades e participações individuais com a visão macro sobre o panorama da globalidade, para compreender a complexidade da gestão em EaD e agir na emergência das demandas contextuais, respeitando as diretrizes políticas e as prioridades institucionais (ALMEIDA, 2006, p. 57).

predominando uma tendência de resistir às situações que alterem a prática pedagógica instituída. Isto quer dizer que implantar mudanças na universidade não é um processo simples que depende apenas da inserção de novos métodos e materiais, do comprometimento dos gestores e do apoio dos professores. Embora seja importante considerar a influência destes, a universidade, pela sua própria história e estruturas pedagógica e administrativa, tende a oferecer entraves para o novo, em especial no que se refere ao trabalho colaborativo, que exige mudanças conceituais, de valores e princípios.

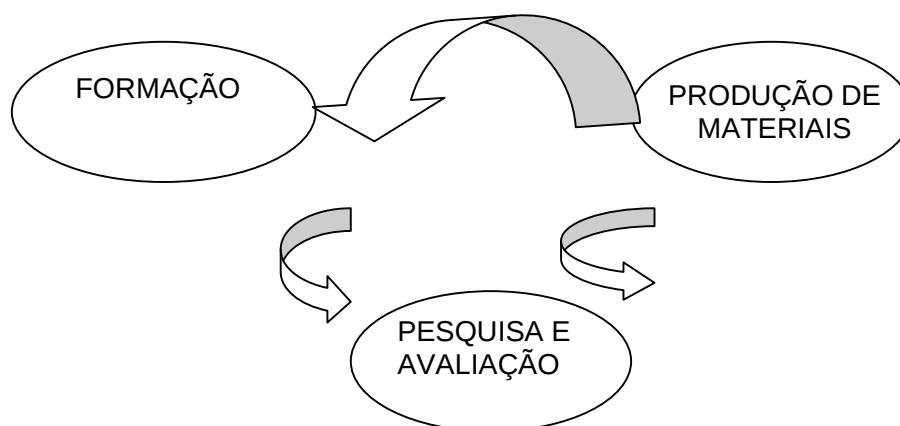
Se a mudança é um processo complicado, é necessária a “conexão com as construções e o modo de atuar dos professores”; caso contrário, não haverá o envolvimento e aceitação esperados, e os objetivos podem diluir-se e perder o sentido pelo qual foram criados. A experiência tem demonstrado que os “professores são maus executores das ideias dos outros”, adquirindo especial relevância o trabalho colaborativo (HERNANDEZ, 2000, p. 31).

A aposta está numa gestão descentralizada da educação a distância, pois, como afirma Pretto (2005, p. 37),

torna-se fundamental investigar profundamente a relação entre os projetos de educação a distância, seus confrontos e seus vínculos institucionais uma vez que temos percebido que grande parte dos projetos *maiores* em implantação nas universidades brasileiras, especialmente as públicas, não possui ligação direta com as unidades fins das Instituições, sendo concebidos e desenvolvidos diretamente por órgãos centrais, como as próprias Reitorias. Dessa forma, em nosso entendimento, esvazia-se uma das dimensões mais fundamentais da Universidade que é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, situando a EaD no lugar de uma mera *prestação de serviços*.

Visando superar a “mera prestação de serviços” e propondo um sistema que procura dialogar com o ensino presencial, mantendo a indissociabilidade entre o três pilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, trago uma proposta metodológica para a gestão pedagógica na educação a distância que direcionou a implantação dos cursos EaD em análise nesta tese.

A nossa proposta de sistema colaborativo na educação a distância compõe uma tríade:



No sistema proposto, a formação e a pesquisa e avaliação são ações planejadas intencionalmente, estão presentes em todos os momentos dos projetos dos cursos a distância, retroalimentando todo o sistema. Trazer a formação das equipes e a pesquisa e avaliação para o contexto dos projetos de EaD não é fácil. Para chegar a esta conclusão, basta olhar rapidamente para os financiamentos concedidos às universidades para a EaD: eles contemplam a produção dos materiais e a operacionalização dos cursos, mas não a formação das equipes e a pesquisa e avaliação.

Analiso cada um destes núcleos⁴⁹, levando em consideração o modo de operar um sistema a distância e propondo uma alternativa para o trabalho colaborativo, sendo este necessariamente realizado em equipe. Tenho a convicção que de nada vale a intenção de uma prática transformadora se não há transformação nos processos de gestão.

5.1 O Núcleo de Formação

O sentido deste núcleo é ter processos de formação enquanto ação indissociada da produção de materiais, da pesquisa e avaliação, buscando não

⁴⁹ Utilizarei o termo “núcleo” por entender que ele expressa melhor o conjunto de atividades desenvolvidas em cada um destes grupos de trabalho.

apenas treinar as equipes para o uso das tecnologias, mas também criar um processo diferenciado de produção e uso das TIC, na perspectiva de educação para as mídias. A “integração entre diferentes mídias e áreas de conhecimento envolve a inter-relação de conceitos e de princípios” que, se não forem devidamente compreendidos pelas equipes de EaD e dos docentes, “podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor” (PRADO, 2005, p. 1).

Iniciar o trabalho com educação a distância em uma IES traz mudanças que podem gerar resistências, ocasionadas pelo desconhecimento da modalidade; então, prever um programa de formação continuada é vital para que a comunidade acadêmica adquira confiança e gere credibilidade para atuar na modalidade a distância.

A proposta de formação é importante principalmente no primeiro ano do curso, para orientação e tomada de decisão coletiva a respeito de todos os aspectos didático-pedagógicos, incluindo o uso das tecnologias, criando espaços de trocas de experiências e reflexões futuras. O primeiro ano é fundamental para mudar algumas práticas cristalizadas de prática pedagógica. O professor está habituado a ensinar com os recursos tradicionais do ensino presencial (lousa, exercícios, seminários, entre outros); também foi estudante – na maioria dos casos, convivendo com estes recursos. Na prática pedagógica voltada para a integração das mídias, é necessário incorporar novas formas de ensinar, por meio de um “processo de transição entre a prática tradicional e as novas possibilidades de reconstruções” (PRADO, 2005, p. 1).

As formações são organizadas tendo como suporte a ideia de que as tecnologias são integradas ao ensino tanto como *instrumentos pedagógicos* (materiais didáticos) quanto *objeto de estudo e reflexão*, de modo a estimular nos professores, tutores e nos alunos o uso ativo, interativo, inteligente e crítico das mídias. Assim, as tecnologias “não são apenas meros instrumentos que possibilitam a emissão/recepção deste ou daquele conteúdo, mas também contribuem fortemente para condicionar e estruturar a ecologia comunicacional das sociedades” (SILVA, 2001, p. 840). A formação que se propõe, deste modo,

tem por objetivo possibilitar as equipes de trabalho da EaD um espaço de discussão sobre a utilização crítica das tecnologias de informação e de comunicação nos processos de ensino em diversos níveis e ambientes educativos. Com isso, espera-se estimular o uso das tecnologias na educação, contribuindo para a melhoria da formação de educadores nos dois lados do processo: tanto dos professores dos cursos de licenciatura quanto dos alunos no seu exercício profissional.

Inevitavelmente, o uso de novas ferramentas no ensino implica em novas práticas pedagógicas ou “reconstruções” das práticas tradicionais e novos modos de produção e tratamento de informações e conteúdos. É na discussão coletiva, em processo de formação, que as boas práticas podem ser incorporadas e socializadas com os pares. A instituição que oferece pela primeira vez um curso na modalidade a distância precisa estar aberta e atenta, atuando com muita criatividade para identificar as melhores alternativas para a realização do ensino de determinada área. Certas estratégias e/ou ferramentas podem ter um resultado muito significativo em determinada área do conhecimento e em outra área não ter o mesmo resultado, por isso as formações privilegiam a área de conteúdo integrada à discussão da educação a distância.

Na argumentação de Almeida e Prado (2006, p. 52), para que as tecnologias possam trazer a inovação esperada é necessário que elas tenham “significado para quem as utiliza”, permitindo, assim,

que cada protagonista do contexto escolar aprenda a operacionalizar tais recursos, reconhecendo as especificidades das diferentes mídias e, principalmente, as implicações envolvidas na sua utilização, na perspectiva da função e do papel que cada protagonista desempenha, empregando-as para resolver os problemas que enfrenta em seu cotidiano e para atender às suas necessidades e aos seus interesses.

É certo que as tecnologias por si só não garantem uma revolução metodológica na educação a distância, mas sem dúvida abrem oportunidades. Estas oportunidades só serão possíveis se, em primeiro lugar, as equipes (docentes, tutores, designers e coordenadores) apropriarem-se, dominarem e compreenderem as tecnologias de modo crítico e criativo (ALAVA, 2002).

Na educação a distância, a prática pedagógica do professor passa a exigir o desempenho de outros papéis: interação por meio das tecnologias, monitor, designer instrucional, orientador da aprendizagem, autor e produtor de materiais, sem deixar de exercer as suas funções mais tradicionais no acompanhamento e avaliação do estudante. É necessário, ainda, o entendimento das questões inerentes à educação a distância não comumente encontradas em outras situações educacionais; por exemplo, a maturidade dos alunos, as variáveis culturais e a flexibilidade. Estas questões precisam ser compreendidas e equacionadas, evitando soluções generalistas ou reducionistas. As novas funções exercidas pelos professores geram o surgimento de novos estilos de mediação na sua prática, como o diálogo por meio das tecnologias e o trabalho em parceria com os tutores, levando-os a uma reconsideração de sua experiência didática. Um dos maiores desafios aos professores nesta modalidade será “saber mediatizar⁵⁰” as mensagens pedagógicas, função que tradicionalmente já realiza no presencial, porém utiliza como meio principal a linguagem verbal e, na modalidade a distância, há um “elenco de mídias” à disposição (BELLONI, 1999, p. 62).

Preparar os professores para exercerem crítica e criativamente estes novos papéis é crucial na educação a distância. Segundo Alava (2002, p. 20), esta é uma questão a ser prioritariamente discutida, pois,

na visão dos professores, a essência do ofício reside na compreensão disciplinar ou pedagógica, enquanto as competências técnicas têm pouco valor. Assim, a forma como as tecnologias levarão a evolução das competências didáticas ou pedagógicas é uma questão primeira. A inovação tecnológica repousa, portanto, na questão da inovação pedagógica, que está no centro da inovação dos professores.

Também é preciso estar atento à formação dos tutores, pois este momento constitui um espaço importante para que a equipe do curso, tutores e docentes compartilhem conhecimento e, especialmente, para construir um

⁵⁰ Mediatizar significa codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido (por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático ou videograma), respeitando as “regras da arte”, isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico (BELLONI, 1999, p. 63).

ambiente favorável para que os tutores se sintam integrantes da equipe docente. Com certeza, a integração dos tutores e docentes durante o processo é de grande importância para viabilizar o compartilhamento de informações, principalmente sobre o acompanhamento ao aluno. Garantir a formação desta equipe significa, em primeiro lugar, acreditar no potencial destes profissionais.

Nos cursos de Física e Matemática, os tutores e professores são responsáveis pelas ações didáticas, pedagógicas e motivacionais que matêm o permanente diálogo com o aluno e garantem a operacionalização do processo de ensinar e aprender. Professores, tutores UFSC e tutores polo formam uma equipe de educadores que, de forma coletiva, se responsabilizam pela atuação pedagógica necessária ao desenvolvimento das diferentes etapas do curso na modalidade a distância. Esta equipe tem como responsabilidade avaliar e reorientar as estratégias de ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos, atuando, ainda, no planejamento, operacionalização e avaliação da aprendizagem.

Alguns dos problemas enfrentados no processo de formação são a resistência dos professores à mudança das suas práticas e a sua (in)disponibilidade para participar de processos de formação pedagógica, aliada ao pouco tempo que têm disponível: os professores que atuam na educação a distância nas IFES, afinal, continuam com suas atribuições de ensino em sala de aula, pesquisa e extensão, sendo a EaD uma atividade a mais.

A tese de Bazzo (2007), que estudou os processos de formação pedagógica dos docentes na UFSC, traz como uma de suas conclusões, ao entrevistar professores, tanto jovens como seniores, o fato de que há uma forte visão “não profissional da docência”. Bazzo considera que esta imagem “reflete uma visão ingênua e do senso comum de que não é preciso se preparar para ser docente, pois esta é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas a experiência, dom, vocação e muito conhecimento específico de sua área” (BAZZO, 2007, p. 170).

Certamente, esta visão não é diferente quando os docentes são convidados a atuarem na modalidade a distância. Na formação pedagógica, porém, o problema ganha maiores proporções, pois, se a formação pedagógica já

tende a ser frágil, com o uso das tecnologias a atuação do professor pode ficar ainda pior, o que é facilmente identificado pelos registros das intervenções.

Concordando com Bazzo (2007), considero que os processos de formação pedagógica dos docentes “entrariam em cena com a função de propiciar a reflexão e consequente reelaboração da prática desenvolvida pelos professores, a partir da percepção própria ou induzida pelo contexto institucional de que algo estaria precisando mudar” (p. 194). Segundo Bazzo,

É papel dos processos formativos, apoiados em forte reflexão teórica, produzir entre os docentes a descoberta que nem o conhecimento pedagógico isolado, nem a prática em si mesma, nesse caso apenas a repetição ou expressão de um *habitus*, conseguiram constituir a profissionalidade docente (BAZZO, 2007, p. 194).

A repetição ou expressão do *habitus*⁵¹ destacado por Bazzo não se manifesta apenas na prática docente, mas também nos estudantes que desenvolvem métodos de estudo durante a sua trajetória escolar. É preciso formá-los para o estudo a distância, indicando possíveis métodos de estudo a adotar para esta modalidade. Conforme afirma Gatti (2002, p. 1), “Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial”. Estudar na modalidade a distância exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes e novas maneiras de lidar com as dificuldades.

Quevedo (2005), na conclusão de sua tese, aponta que, no início de um curso a distância, o aluno precisa ser cuidadosamente orientado para usar as tecnologias disponíveis. Ele precisa saber, por exemplo, navegar no ambiente, digitar o endereço do curso, conectar-se, clicar em *links*, abrir arquivos de áudio e de vídeo, digitar textos etc, ações iniciais que preparam para a automatização destas ações, até tornarem-se operações. Segundo Quevedo, os alunos precisam de no mínimo duas semanas para incorporarem as operações básicas para uso das ferramentas em sua rotina de estudo.

⁵¹O termo *habitus* é aqui entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para Monique Linard (2000), nos cursos a distância, as atividades pressupõem autonomia dos estudantes, isto é, eles devem ser capazes de resolverem sozinhos situações complexas, de aprenderem a trabalhar em grupos, de orientarem-se nas atividades e necessidades várias, de distinguirem o essencial do acessório, de não naufragarem na profusão das informações, de fazerem boas escolhas segundo boas estratégias, de gerirem corretamente seu tempo e sua agenda. Estas habilidades tornam-se um pré-requisito importante para os alunos desta modalidade; no entanto, elas não fazem parte do repertório da maioria dos estudantes, uma vez que a maioria vem de trajetórias escolares que propiciaram o desenvolvimento de outras estratégias. Linard argumenta, ainda, que a “inadaptação às novas exigências tem, sem dúvida, algo a ver com os altos índices de evasão nos cursos a distância”, e propõe que as formações ocorram a partir de dois princípios:

o de que a autonomia não é uma simples qualidade, mas um modo superior de conduta integrada (metaconduta); e, para a maior parte dos indivíduos, esta conduta não faz parte de seu repertório, ela deve ser aprendida. Se a formação a distância quiser responsabilizar-se por desenvolver esta autonomia, que, aliás, condiciona sua própria existência, será necessário que ela ajude os aprendentes a desenvolvê-la progressivamente durante o curso. A única solução é integrar a aprendizagem da autonomia no próprio processo, invertendo as prioridades. [...] Observa-se com frequência uma inversão dos efeitos com aumento do interesse dos estudantes e diminuição notável das taxas de evasão.

A familiarização inicial do estudante com as tecnologias é fundamental, não só em relação ao ambiente virtual e suas ferramentas, mas também em relação à compreensão de toda a estrutura, princípios pedagógicos, currículo, conhecimentos a serem desenvolvidos, materiais e mídias a serem utilizadas, organização e operacionalização do curso e os processos de acompanhamento e avaliação. O objetivo é inserir o estudante em um novo contexto de aprendizagem, pois ele necessitará de novas estratégias que envolvam a autoaprendizagem e a aprendizagem autônoma⁵².

⁵² Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrada no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser

Esta torna-se uma das preocupações dos gestores de cursos a distância: auxiliar os estudantes a desenvolverem a autonomia progressivamente durante a formação, integrando a aprendizagem da autonomia no próprio processo de formação. Nesse sentido, o Núcleo de Formação responsabiliza-se também pela formação dos estudantes, além dos outros integrantes do sistema EaD: professores, tutores e equipes de produção.

Julgo importante que uma instituição que opta pela educação a distância consolide a formação de equipes multidisciplinares e assegure um espaço que permita compartilhar as experiências e negociar as próximas etapas, garantido a formação continuada em serviço. Deste modo, assegura-se que os professores também possam utilizar as tecnologias nos seus cursos presenciais. Nesse sentido, reafirmo que as formações de equipe de EaD não podem ser meras “capacitações” ou “treinamentos” para a utilização de computadores, videoconferências e programas de computadores, mas, acima de tudo, constituam-se num espaço para crítica e reflexão. As formações não podem ser planejadas e realizadas de forma estanque ou fragmentada, sem considerar o todo de um projeto de EaD.

Integrado ao processo de formação está o núcleo de produção de materiais, que será discutido na sequência.

5.2 O Núcleo de Produção de Materiais

Na produção de materiais para EaD, o debate ético e sociológico não pode ser ofuscado pelos aspectos técnicos (ALAVA, 2002). Cabe a cada instituição criar seus próprios métodos para a produção de materiais para a educação a distância, recusando-se à aplicação de métodos originários de outras realidades – objetivando, em primeiro lugar, promover o trabalho compartilhado e de autoformação. Produzir materiais didáticos para educação a distância é um ato

autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autorregular este processo (BELLONI, 1999, p. 40).

de criação constante, onde a criatividade e a crítica figuram como elementos estruturantes do processo.

Nesse sentido, a educação a distância deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo que é a integração das tecnologias de informação e comunicação na educação. Esta integração tem como “eixo pedagógico central” o entendimento das tecnologias como meios e não como “finalidades educacionais”; elas serão usadas, assim, a partir de duas dimensões indissociáveis: como “ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares” (BELLONI, 2002, p. 123). Partindo destes conceitos, o material didático assume um lugar estratégico na educação a distância, pois é por meio dele que se pode garantir o diálogo constante entre docentes e alunos. Conforme lembra Neder (2004), na EaD, o aluno não estará fisicamente presente em todos os momentos da relação de ensino e aprendizagem; contudo, apesar desta distância física, não pode deixar de existir o diálogo permanente entre professores e alunos – o material didático será um dos instrumentos que garantirão este diálogo. Por isso, “Ele deve ser pensado e concebido no interior de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular definidas claramente”.

Para que isto seja possível, as equipes de desenvolvimento precisam trabalhar em sintonia, tendo em vista a finalidade precípua: a proposição de conteúdos e atividades que proporcionem a aprendizagem do aluno.

Os materiais precisam manter uma coerência interna com os princípios pedagógicos adotados e com as mídias definidas para os cursos, privilegiando a interação com os alunos. O impacto dos materiais didáticos sobre as aprendizagens e a motivação dos estudantes estão diretamente vinculados a uma “produção extremamente cuidadosa, envolvendo um delicado trabalho com os conteúdos, com a didática, com as linguagens das mídias, com a organização visual e com os processos interativos” (GATTI, 2002, p. 2).

Outro aspecto a ser considerado é a importância do contexto na elaboração de material didático em EaD. Ao elaborarem os materiais, os

professores precisam estruturar seus discursos considerando os contextos nos quais seus alunos vivem e trabalham. Belloni explicita esta questão dizendo que

A mediatização técnica, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.), independentemente das formas de uso: o fato de que esses materiais possam vir a ser utilizados por estudantes em grupo, com professor em situação presencial (no laboratório da universidade, por exemplo), ou a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios. Há que considerar, como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados (BELLONI, 2002, p. 123, grifo do autor).

O argumento de Belloni reforça a importância de considerar o contexto e o perfil dos alunos aos quais os materiais se destinam, e lembra, ainda, que estes materiais podem ser úteis em outras situações, por exemplo, em cursos presenciais como materiais de apoio, aumentando as possibilidades para os idealizadores destes recursos didáticos.

Determinados recursos demandam tempo e equipes muito especializadas, a exemplo dos objetos de aprendizagem. Como já existem vários bancos de dados que disponibilizam estes recursos, como a Rede Interativa Virtual de Educação – Rived⁵³, há a alternativa de reutilizar tais recursos, quando considerados adequados para o objetivo visado. Na abordagem aqui apregoada, uma das possibilidades oferecidas pela EaD está diretamente relacionada à flexibilidade. Isto quer dizer que as propostas de implementação de materiais para EaD não respondem a um modelo rígido, mas exigem uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias didáticas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto, contando, ao

⁵³ O RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Além de promover a produção e publicar na *web* os conteúdos digitais para acesso gratuito, o RIVED realiza capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas instituições de ensino superior e na rede pública de ensino. Fonte: <<http://www.rived.mec.gov.br>>.

mesmo tempo, com a utilização de uma variedade de recursos pedagógicos a fim de facilitar a construção do conhecimento.

Há que ser levada em conta, também, na produção dos materiais didáticos, a concepção pedagógica de quem produz o material. Os docentes normalmente trazem consigo uma concepção cristalizada sobre os processos de ensino e aprendizagem e, quando se quiser criar condições para o desenvolvimento do projeto pedagógico concebido coletivamente, é necessária atenção aos processos de formação continuada, pois é por meio deles que se pode discutir e eleger os princípios básicos para a produção dos materiais.

Nos cursos em análise, os princípios pedagógicos que embasam as ações das equipes são: interação, colaboração e autonomia. Ter presentes estes princípios significa observar e compreender, em sua amplitude, a dinâmica do curso proposto. Estes princípios são considerados como metas para orientar o percurso teórico-metodológico de todo o processo. Se a produção de materiais didáticos for planejada a partir desta abordagem, será imprescindível a articulação deste processo com a formação continuada das equipes, bem como a avaliação e a pesquisa.

Na produção dos materiais, vários aspectos precisam ser organizados antecipadamente, uma vez que o processo envolve uma série de profissionais de diferentes áreas do conhecimento e outra série de etapas a serem cumpridas. Sugere-se que o primeiro passo para esta organização seja constituir uma equipe multidisciplinar e formar seus profissionais para o uso das tecnologias na educação e para a criação do projeto pedagógico do curso. Esta equipe precisa definir desde as tecnologias a serem utilizadas e as políticas de direitos autorais e de preservação de documentos até um sistema de logística que permita a distribuição dos materiais em tempo hábil.

Todas as responsabilidades e tarefas da produção de materiais precisam ser compreendidas e assumidas por todos os integrantes da equipe, que atuam em colaboração, visando atingir os objetivos do projeto. Desta maneira, o cotidiano da gestão deste processo e dos profissionais baseia-se na

coparticipação, sendo eles corresponsáveis pelos processos de ensinar, aprender e gerir as tecnologias.

Os materiais são concebidos a partir do conceito de mídias integradas⁵⁴. A proposta de estruturação dos materiais didáticos tem suporte no princípio de que estes serão recursos utilizados por todos os envolvidos no processo educacional. Em cursos a distância, os materiais transformam-se em importantes canais de comunicação entre os estudantes, a proposta educativa e a instituição promotora. Por isso, a necessidade de serem dimensionados, respeitando as especificidades inerentes à realidade socioeconômica do público-alvo, às condições dos alunos e dos professores em relação ao acesso às tecnologias e as características desta modalidade de educação.

Defendo que o uso do material didático depende da sua formatação, de uma contextualização prévia por parte do professor, responsável por determinar o momento e a intensidade do uso deste material, os objetivos e as metas a serem atingidas, a necessidade de quantificar e qualificar este uso e, ainda, de complementaridade a outros materiais. Este material servirá de apoio ao aluno, como referência na mediação pedagógica e como instrumento para instigar aprendizagens, possibilitando-lhe operar em níveis afetivos, cognitivos e metacognitivos.

Nesse sentido não são os meios tecnológicos de última geração que garantem a qualidade dos materiais didáticos para a educação a distância, mas a organização do sistema como um todo. Assim, os materiais e conteúdos precisam ser constantemente avaliados, gerando um ciclo que ajusta os meios, os conteúdos e as tecnologias. No papel de retroalimentar as ações e de evidenciar as virtudes e pontos que precisam ser repensados, temos o núcleo de pesquisa e avaliação.

⁵⁴Cada mídia tem seus pontos fortes e fracos. A intenção é utilizar os pontos fortes de cada uma delas, na busca de minimizar os pontos fracos das demais. Por exemplo, é preferível colocar textos mais longos no material impresso e não no material disponibilizado no computador, pois é cansativo ler textos longos neste formato.

5.3 O Núcleo de Pesquisa e Avaliação

Como os cursos aqui analisados se tratam de “projetos-piloto”, isto é, a universidade está oferecendo os primeiros cursos de graduação a distância, a estes programas impõe-se uma forte associação entre a pesquisa e a ação.

Os programas de educação a distância precisam ser avaliados de modo formal, sendo a avaliação “concebida como um processo participativo, autorreflexivo, crítico e emancipatório, que se desenvolve entrelaçado com as ações do projeto, permitindo reelaborá-las” (CAPELLETTI, apud ALMEIDA; PRADO, 2005, p. 8). Afinal, ouvir a opinião dos alunos e das equipes envolvidas contribui sobremaneira para identificar os êxitos e dificuldades no percurso, garantindo, desta forma, a melhoria do curso em processo.

Avaliar projetos de educação a distância implica assumir uma tarefa complexa que diz respeito a muitos sujeitos e a muitas temáticas. A avaliação alcança diferentes níveis – é sempre uma ação política e, por outro lado, tem uma dimensão didática, uma vez que permite (re)orientar e refletir sobre os processos em andamento. A avaliação tem a finalidade de aperfeiçoar o curso durante o seu desenvolvimento, o que significa que ela não pode se limitar apenas à elaboração de um relatório final, mas constitui uma tarefa permanente e sistemática.

Nessa proposta, o sentido da avaliação está em focalizar problemáticas e avanços sem interferir de forma invasiva no processo. É necessário identificar com clareza todos os sujeitos envolvidos na avaliação, bem como o uso que se fará das informações obtidas. Outra decisão refere-se aos temas a serem avaliados, que não devem ser os mesmos em todos os momentos da avaliação, pois existe uma multiplicidade de variáveis que precisam ser contempladas e, de todo modo, seria inviável ao grupo responsável pela avaliação abordar todos os aspectos. A ideia, portanto, é associar a avaliação à pesquisa, respeitando os tempos e especificidades de cada uma, mas integrando o núcleo de avaliação aos programas de pós-graduação das áreas relacionadas. O Núcleo de Pesquisa e Avaliação disponibiliza os dados para que pesquisadores possam aprofundar temáticas específicas em dissertações e teses, criando-se, assim, fóruns de

discussão permanente sobre a modalidade e sobre o ensino e a formação de professores na área do curso. Nesse sentido, a avaliação mostra-se um processo democrático e transparente.

A proposta do Núcleo de Pesquisa e Avaliação é tornar-se um “guarda-chuva” de pesquisas sobre o curso em desenvolvimento, estimulando a pesquisa e socializando os resultados da avaliação e das pesquisas realizadas. Tal proposta caracteriza-se como um espaço participativo, que procura viabilizar a manifestação dos sujeitos envolvidos no processo. Coiçaud (2001, p. 70) expressa bem esta ideia, argumentando que a avaliação na educação a distância

requer um modelo participativo e democrático que construa uma trama de vozes a partir da diversidade dos grupos de destinatários e responsáveis. Desse modo, a avaliação será um ato de persuasão acerca do valor do projeto, a qual apelará à razão e à compreensão de um público personalizado.

Os dados das análises são apresentados e discutidos por todos os participantes do sistema, por meio de seminários de avaliação, organizados semestralmente. Após a discussão dos dados, são sistematizadas as principais ideias advindas da discussão e dos relatórios, identificam-se os responsáveis pela implementação da mudança e encaminha-se o documento a todos os que têm responsabilidade na melhoria do curso.

Como já afirmei, as tecnologias não garantem uma revolução na educação, mas elas podem ser propulsoras de mudança. Abre-se, assim,

um fértil campo de investigação e produção teórica, que realimenta o aprofundamento das bases conceituais sobre tecnologias na educação, aprendizagem, currículo e ensino, trazendo subsídios para a reformulação de propostas de formação de educadores e fomentando pesquisas sobre os processos formativos (ALMEIDA, 2005, p. 5).

Trazer subsídios para a reformulação do projeto por meio da avaliação significa não “engessar em modelos quantitativos de levantamento e interpretação de dados” (SARAIVA, 1995, p. 2). Não se nega, contudo, a importância dos dados quantitativos em “nome de uma análise qualitativa, esvaziada de quantidades e de fatos” (Ibdem, p.2). Nesta proposta, opta-se por um modelo de complementaridade, capaz de mapear dados da realidade, levando em conta as

relações de sua estrutura com o contexto, trazendo para análise dados quantitativos e qualitativos.

Almeida (2003, p. 336) destaca uma vantagem para fazer avaliação na EaD: a característica das tecnologias de informação e comunicação, que fazem o “registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias”. Este potencial dá-se por meio dos ambientes virtuais, que possibilitam uma avaliação processual e a autoavaliação.

O processo de avaliação dos cursos de Física e Matemática são de responsabilidade do Núcleo de Pesquisa e Avaliação (Nupa). Este núcleo tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos cursos, responsabilizando-se por assinalar as ações bem sucedidas, a serem seguidas e/ou replicadas, bem como as dificuldades, os gargalos de informações ou de gestão e insucessos, que poderão ser corrigidos ainda durante o desenvolvimento dos cursos. Os dados provenientes da avaliação retroalimentam as ações dos outros núcleos e coordenações que compõem o sistema de EaD. O Nupa é integrado por duas linhas de atuação, cada uma delas desenvolvida em situações ou momentos distintos e fazendo uso de instrumentos próprios. O Núcleo realiza, entretanto, um processo articulado de avaliação e de pesquisa, que, reservadas as suas diferenças, se baseia na necessidade de promover um ensino de qualidade na modalidade a distância, além de divulgar a modalidade junto à comunidade acadêmica (UNIVERSIDADE..., 2005).

Com a criação de um núcleo de pesquisa e avaliação espera-se:

- 1) aprimorar continuamente os métodos, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados em EaD;
- 2) verificar o desempenho e atuação dos docentes e tutores;
- 3) aprimorar as ferramentas e materiais didáticos utilizados nos cursos de licenciatura;

- 4) possibilitar a correção de desvios, impasses e de aspectos que se mostrarem necessários no decorrer da realização dos cursos, visando, também, a melhoria da realização de futuros cursos em EaD na UFSC;
- 5) criar espaços de discussão sistemática dos resultados de avaliação, integrados por todos os envolvidos / interessados na oferta de cursos em EaD;
- 6) promover o intercâmbio com instituições e grupos de avaliação em EaD, nacionais e internacionais;
- 7) formar parcerias com todos os agentes envolvidos em EaD na UFSC e com todas as instâncias que fundamentam esta estrutura para a reflexão e o tratamento científico dos relatórios, possibilitando a elaboração e publicação de trabalhos nos meios acadêmicos (UNIVERSIDADE..., 2005).

O núcleo de pesquisa e avaliação está ancorado em ações que privilegiam a investigação reflexiva, crítica e constante, propiciando às equipes “compreender as interrelações das várias dimensões envolvidas no projeto” (UNIVERSIDADE..., 2005), criando uma espiral ascendente de desenvolvimento entre a formação, a ação e a investigação. As experiências, estudos, investigações e conhecimentos gerados, assim, trazem novas indagações, realimentam as pesquisas e proporcionam o contínuo aprimoramento dos programas de formação e a produção dos materiais (ALMEIDA; PRADO, 2005).

O sistema proposto ancora-se nos conceitos de gestão dos sistemas educacionais, acreditando ser este um “*modelo de orientação para ação*” (LIMA, 1996) visando “*dar vida a algo novo e bom*” (ALMEIDA F., 2005), e preza pela troca de ideias, o compartilhamento de conhecimentos e a tomada de decisões entre os integrantes. O objetivo é construir e reconstruir as ações no percurso dos projetos, promovendo a articulação entre teoria e prática, a interação e a produção de conhecimentos coletivamente.

Capítulo 6

A CONSTRUÇÃO DAS CERTEZAS E DOS SENTIDOS A PARTIR DO DIÁLOGO COM O OUTRO

O capítulo 6 tem o propósito de identificar as percepções dos sujeitos investigados, procurando evidenciar as certezas e sentidos sobre o contexto estudado. Analiso e interpreto, assim, o sistema de gestão pedagógica colaborativo desenvolvido na UFSC/CED.

CAPÍTULO 6: A CONSTRUÇÃO DAS CERTEZAS E DOS SENTIDOS A PARTIR DO DIÁLOGO COM O OUTRO

Um livro como este não tem verdadeiramente um autor, mas sobretudo um secretário de redação encarregado de estabelecer o texto e de trazer a termo o levantamento das conclusões.

Bruno Latour

Neste capítulo procuro apresentar, discutir e analisar as contribuições do campo empírico, isto é, trazer a voz dos diferentes interlocutores envolvidos nos processos de implantação das licenciaturas a distância na UFSC. Os resultados permitem uma reflexão sobre os espaços e tempos nos quais se desenvolveu o trabalho da gestora e a análise da pesquisadora.

A presente proposta ancora-se na noção de sistema⁵⁵, com ações descentralizadas e interligadas. Este sistema foi proposto no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no final de 2004, procurando interligar as distintas dimensões da gestão, nas ações dos cursos de licenciatura a distância (Edital Pró-Licenciatura). O objetivo desta proposta foi assumir institucionalmente a educação a distância, entendida como uma modalidade articulada ao sistema de ensino regular, visando, por meio de parcerias, sustentar os projetos em longo prazo, superando visões imediatistas, emergenciais e fragmentadas na formação de professores. A análise aqui apresentada refere-se à gestão da coordenação pedagógica, integrada pelos núcleos de formação, de produção de materiais e de pesquisa e avaliação; no entanto, como está sendo proposto um sistema colaborativo, entendo que a participação e “co-ordenação” das outras coordenações interferem diretamente na trajetória analisada.

⁵⁵ A concepção de *sistema* foi especificada no capítulo 2 desta tese, com o argumento de que a educação a distância traz a combinação de partes coordenadas entre si, formando um conjunto. Um sistema de EaD divide-se em vários subsistemas, com certo grau de independência entre si, mas ao mesmo tempo interdependentes, de tal modo que o que ocorre num deles afeta todos os outros e, conseqüentemente, o todo.

Na concepção do sistema de gestão, privilegiou-se o envolvimento de equipes multidisciplinares, formadas por professores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento dos departamentos de ensino da própria universidade.

A organização do sistema proposto e suas equipes, descritos no capítulo 4 desta tese, apresentaram modificações nas instâncias de responsabilidade da administração central da UFSC; já as atividades vinculadas aos centros de ensino mantêm-se similares desde a sua implantação, no que refere a sua organização.

6.1 Criação do sistema EaD/UFSC para os cursos de licenciatura

No final de 2004, iniciou-se o processo de discussão para definição do sistema de gestão dos cursos de licenciatura a distância. Esta não foi uma discussão tranquila, especialmente por envolver recursos adicionais para a universidade e, conseqüentemente, disputas de poder. A proposta inicial da administração central (Reitoria) era que a Secretaria de Educação a Distância, ligada ao Gabinete do Reitor, fosse responsável por todos os cursos na modalidade a distância, para produção dos materiais e infraestrutura nos polos e na UFSC. Os diretores e coordenadores de curso dos Centros de Ciências Físicas e Matemáticas e do Centro de Ciências da Educação posicionaram-se contra esta proposta, desejando a descentralização do processo.

Acreditava-se fortemente que os centros responsáveis pela formação de professores deveriam gerir todo o processo, na perspectiva de atuar nesta modalidade, apropriando-se de todas as etapas e aprendendo com estas experiências. A parceria com o Centro de Educação constitui uma contribuição significativa na formação dos professores realizadas na modalidade a distância, tornando-se uma oportunidade para reafirmar a parceria com os outros centros formadores de professores e conseqüente melhoria nos cursos presenciais de licenciatura oferecidos pela UFSC. Esta opção está fundamentada na necessidade de, no caso de mudanças na instituição, estas mudanças serem conduzidas por

sujeitos que participam dela; caso contrário, corre-se o risco de construir projetos que não serão incorporados pelos envolvidos no processo e que não terão continuidade. Outro ponto importante a ser lembrado é a história da EaD vivenciada na instituição – a UFSC já teve a EaD centralizada em um único laboratório, não deixando experiências de atuação na modalidade nos Centros de Ensino. Esta realidade pode ser visualizada no relato de um dos gestores de curso:

E talvez venha aí a briga de novo do que foi o “Projeto Bahia”. Tem um projeto que se pensa colaborativo, para formar uma infraestrutura descentralizada, que se propõe a uma discussão de áreas afins e vai numa direção, e na qual eu investi no Curso de X; porém, com a dimensão que começa ganhar a EaD na UFSC[...] Junto com a UAB se está criando outra estrutura, centrando num departamento, desvincula dos departamentos afins e distancia do presencial. E é uma briga de forças (gestor).

A descentralização foi acordada entre a administração central da UFSC e o CFM e o CED. Estes centros ficaram responsáveis pela gestão do processo de ensino e aprendizagem, organizado conforme o organograma apresentado anteriormente. Havia, também, um comprometimento com a descentralização dos recursos; no entanto, esta promessa não foi cumprida até o final do ano de 2007. Todos os recursos ficaram centralizados e geridos pela Reitoria da UFSC, via Gabinete do Vice-Reitor.

No primeiro ano de atuação, o “comitê gestor de recursos” fez reuniões sistemáticas para definição do uso dos recursos, porém, a partir do final do ano de 2006, as reuniões não foram mais realizadas e o comitê gestor foi destituído. A interrupção deste comitê foi desfavorável, uma vez que constituía um espaço democrático que possibilitava discussões e decisões coletivas.

Outra instância importante de discussão e decisões coletivas criada neste período e que, neste caso, se mantém até hoje é o Comitê de EaD do Centro, integrado pelos diretores do Centro de Ciências da Educação e do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, coordenadores de Cursos (Física e Matemática), Coordenadora Pedagógica de EaD e Coordenador do ambiente virtual. Este comitê desempenha um papel político relevante, em especial o de garantir que haja a descentralização das ações de EaD.

Nas entrevistas realizadas com gestores, dois anos após o início das atividades, os dirigentes da UFSC consideram que a opção pela descentralização das ações foi a mais acertada:

Conseguimos! A gente evoluiu, se a gente voltar dois anos atrás, ver o que tínhamos de ensino a distância, de graduação na UFSC, era zero. Hoje está no CED, tá dentro do CFM, da Matemática, da Física, da Química, no CCE, na Administração. É uma coisa fantástica! (gestor)

O modelo de educação a distância que eu acho que está correto é o departamento "A" que vai trabalhar com educação a distância vai ter a sala de videoconferência, ele vai produzir, ele não vai ficar contratando fulano e beltrano, eu tenho que ter uma responsabilidade institucional da educação a distância e por isso pensar numa estrutura que seja da instituição, que passe pela instituição e que seja descentralizada. Ao mesmo tempo em que envolva as pessoas (gestor).

Essas duas falas configuram a dualidade do processo. O discurso político da administração central é o de descentralização das ações, mas, na prática, estes mesmos dirigentes criam departamentos que centralizam as ações e inibem o projeto aprovado de um sistema descentralizado. Aqui percebe-se a influência do que Lima (1996) denomina de os modelos praticados, isto é, a história da instituição faz-se presente na adoção de novos modelos de gestão.

Os dirigentes dos centros de ensino são receosos sobre a continuidade do processo descentralizado:

Hoje se cria uma nova estrutura com dois braços, uma vinculada à formação de professores, das licenciaturas, que vai ter uma legislação, vai estar vinculada a uma pró-reitoria. É tudo uma estrutura e um fluxo normativo institucional e uma outra, outro braço, mais flexível, sem vínculos orçamentários, de gestão mais personalizada. Então, até que se prove ao contrário, esta estrutura não está submetida às instâncias institucionais. E vão dar cursos de especialização, capacitação, atender as demandas de empresas (gestor).

Nesse entorno, os conflitos entre o acordado e os propósitos políticos refletem-se nas práticas do cotidiano, configurando-se o paralelismo das ações de EaD na universidade, pois esta situa-se, também, em outras instâncias (informais) da instituição. Cabe, aqui, lembrar que o estilo de gestão adotado pela instituição irá determinar as práticas e formas de relacionamento entre todos os que atuam

no sistema, interferindo diretamente no ensino e aprendizagem. Consequentemente, este estilo de gestão interferirá diretamente nas ações das coordenações acadêmica e pedagógica, que não têm a segurança e estruturas necessárias para o desenvolvimento das ações. O acordo de descentralização é parcial, algumas etapas não se concretizam, como a gestão dos recursos financeiros.

Em 2006, é criado um Departamento de Educação a Distância (DEAD), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), com o objetivo de “coordenar as atividades técnicas, acadêmicas e pedagógicas dos cursos de graduação ofertados na modalidade a Distância”⁵⁶. Este objetivo não se efetiva na prática, pois este Departamento ocupou-se de todos os níveis de ensino (graduação, especialização e formação continuada) originários dos editais da Universidade Aberta do Brasil. A criação deste departamento confundiu os papéis da Secretaria de Educação a Distância e do Departamento de Educação a Distância. Até o final de 2007, conviveu-se com a falta de clareza das responsabilidades a serem desempenhados por estas duas instâncias. O Departamento, mesmo estando ligado à Pró-Reitoria de Graduação, coordena cursos de diferentes níveis oferecidos na modalidade a distância. Esta dualidade aparece na fala de um dos gestores:

Quanto à Secretaria de Educação a Distância, acho que [ela] deve estar restrita a oferecimento de cursos de curta duração, como ela tem feito. Agora, eu acho que o DEAD vinculado à PREG perdeu seu significado. Porque a PREG deve vincular somente os cursos de graduação. Cursos de graduação não significa[m] UAB, de especialização, de mestrado. Do jeito que está hoje, temos um problema sério de organização. Nós temos a coordenação geral da UAB e a Diretora de um Departamento que assume as mesmas funções, e não deveria ser. Eu dou graças a Deus que nós do Pró-Licenciatura não estamos vinculados à UAB, pois os coordenadores não têm autonomia para conduzir os processos (gestor).

Como pode ser percebido no discurso do gestor acima, a estrutura de EaD proposta na UFSC mostra o descompasso na sua organização, em especial no que se refere à criação de novos setores vinculados à administração central.

⁵⁶ Fonte: <<http://www.ead.ufsc.br/dead>>.

Esta é a primeira etapa de implantação do sistema de EaD na instituição, e cabe aos dirigentes da administração central definirem claramente a vinculação dos novos setores que atendem as especificidades da educação a distância, considerando o contexto histórico e político da instituição. Na UFSC, esta etapa não foi claramente definida, apresentando uma realidade dúbia e procurando contemplar diferentes interesses e grupos estabelecidos na UFSC.

Não temos uma estrutura ainda, temos um projeto de. Agora que tenho uma noção de como as coisas estão se organizando. E eu acho que não tem um projeto só de EaD na universidade, temos mais que um (gestor).

O depoimento acima ilustra a dificuldade enfrentada na implantação do sistema de EaD da UFSC e os confrontos políticos que se fazem presentes neste processo. A falta de definição da administração central sobre uma política que contemple os interesses dos centros responsáveis pelos cursos de Física e Matemática gera insegurança em quem coordena as ações e, conseqüentemente, em todas as equipes.

Trago estas falas para ilustrar as dificuldades na definição das políticas de EaD na UFSC, refletidas nas ações desta modalidade até o final desta pesquisa. A centralização do processo aparece nas ações, apesar de não ser este o discurso dos dirigentes. Configura-se a organização de estruturas paralelas, com indefinição dos papéis a serem desempenhados em cada equipe.

A primeira etapa de implantação do projeto de EaD na instituição, conforme já discutido no capítulo 2 desta tese, é uma etapa delicada que vai repercutir fortemente no andamento de todo o projeto.

6.2 Dificuldades para a implantação de um sistema de EaD

Além das discussões sobre a organização pedagógica e administrativa das graduações a distância na universidade, um fator que influencia diretamente nas decisões é o modo como a modalidade é vista na instituição, o que auxilia e o que inibe as ações. O grande desafio para projetos desta natureza é a mudança

cultural, pois a mudança da cultura tradicional na instituição garantirá inovações na prática docente, necessárias à atuação em cursos na modalidade a distância. Estas inovações ocorrem como um processo de transição entre a prática tradicional e as novas possibilidades de reconstruções. Segundo Hernández (2000), há uma tendência de resistir às situações que alterem a prática pedagógica instituída no cotidiano escolar. Isso quer dizer que inovar na universidade não é um processo simples, que depende apenas da inserção de novos métodos e materiais, do comprometimento dos gestores e do apoio dos professores. Embora seja importante considerar a influência destes, a universidade, pela sua própria história e modo como está estruturada pedagógica e administrativamente, tende a oferecer entraves para a realização de mudanças.

Os dirigentes entrevistados apontam como motivos que dificultam a adoção da EaD na instituição a cultura, a burocracia institucional, o hábito de trabalhar no presencial e, com mais ênfase, a história da EaD vivenciada na UFSC:

A primeira dificuldade [para a adoção da EaD na instituição] é setorial. A maior dificuldade, ainda, é cultural – na minha concepção. As pessoas não sabem o que é, não querem saber o que é e são contra. Interpretam como uma fragilização, como um caminho preferencial de menor esforço. Não é nada disso; felizmente a gente tem sido feliz na UFSC, diminuído resistência, as pessoas mais refratárias têm encampado. Agora a gente está numa segunda etapa: etapa de moldagem. Tem pessoas que defendem o ensino a distância, trabalham no ensino a distância[...] (gestor).

A dificuldade cultural refere-se, especialmente, às posições dos professores sobre a educação a distância, que, em muitos casos, tem sido contrária à sua adoção enquanto modalidade de ensino. O quadro que se manifesta está ideologicamente condicionado por desconhecimento ou pela história que a modalidade tem em nosso país e na UFSC.

Há discordâncias não apenas conceituais sobre o que seja educação a distância, mas também sobre o espaço que esta modalidade vem ocupando na universidade e no cenário da educação brasileira. A EaD vem ocupando um lugar de destaque nas políticas públicas da educação brasileira, principalmente a partir

de 2005, quando o atual governo elege esta modalidade para a formação de professores em todos os níveis.

A maior dificuldade [para o desenvolvimento da EaD na UFSC], eu acho que é o passado. A história. Essa história ainda está muito presente porque, na reitoria hoje, são dirigentes que se envolveram com essa história. Nessa história incuto a duas variáveis que caracterizaram a atuação dessas pessoas, desse passado recente: a primeira, uma lógica da própria área onde surgiu a educação a distância – que era a engenharia de produção, e a outra associada à educação a distância – associada a um modelo de produção em série, e por isso tinham muitos recursos. E esses recursos eram mais flexíveis, em termos de gestão orçamentária. E isso gerou muitas dúvidas sobre ao uso desse dinheiro. A gente paga um preço até hoje, tem histórias daquele modelo de gestão propriamente do setor que cuidava da produção de materiais. Os orçamentos eram algo que a gente não tinha certeza se era aquele volume, mas depois a experiência mostrou que eram orçamentos inchados, não tinha prestação de contas. Criou-se uma megaestrutura à parte da universidade. Ainda tem dificuldade. Então, essa coisa da entrada da educação a distância ser via modalidade de extensão, portanto a gestão desses recursos não serem orçamentários, não terem vínculo com o controle público, isto facilita aventureiros e não institucionaliza a educação a distância (gestor).

Que história é esta que marca profundamente esta modalidade de ensino? É preciso buscar entender esta história, não só em sua singularidade constitutiva, mas na sua extensão, para evitar continuar contemplando um passado como se ele fosse presente, mas também não destituí-lo de sua importância como fonte e como história. Sobre este aspecto, vale lembrar a história da modalidade a distância da UFSC, que iniciou no Laboratório de Ensino a Distância, vinculado à Engenharia de Produção, que oferecia autonomamente, inclusive, cursos de formação de professores sem uma parceria com os centros responsáveis, gerando uma prestação de serviços dentro da própria instituição.

Considero que é uma opção teórica entender o passado como constituinte da história e da cultura. É necessário que cada um assuma a responsabilidade enquanto participantes da história construída, pois, na realidade estudada, a história é construída, também, com a negação da modalidade pelos centros responsáveis pela formação de professores. A história da EaD também

está associada ao preconceito e à insegurança dos educadores, tendo sido por muito tempo associada à educação de massa sem qualidade.

Outro aspecto evidenciado por este gestor está ligado à liberação dos recursos financeiros para os projetos de EaD: como não se trata de uma modalidade regular, os recursos são descentralizados para projetos e são administrados em sua maioria pelas fundações de apoio, permitindo que o ordenamento financeiro seja realizado sem uma fiscalização sistemática dos colegiados já instituídos na universidade. Este é um dos aspectos que contribuem para que a educação a distância seja uma modalidade organizada em estruturas paralelas, já que recebe tratamento diferenciado ao do ensino presencial. E aqui relembramos a afirmação de Pretti (1996, p. 47), para quem “O sistema em EaD não deve ser visto como algo ‘supletivo’, que corre paralelo ao sistema regular de educação, mas sim como parte integrante do mesmo”.

Esse fato aponta para a necessidade de um olhar mais cuidadoso nas políticas públicas desta área, que podem estar contribuindo para criação de uma “universidade paralela”, sem o compromisso de atuar no ensino, pesquisa e extensão, situando a universidade como uma “mera prestadora de serviços” (PRETTO, 2005, p. 37). A UFSC, em 2004, quando inicia sua atuação na graduação a distância, suprime uma etapa importante, que é a discussão com todas as instâncias sobre a construção de um projeto institucional de EaD na universidade que envolvesse a singularidade local, além do caráter sistêmico necessário à sua realização.

Corroborando o depoimento acima, outro gestor enfatiza novamente como fator inibidor da implantação da EaD a história da modalidade na UFSC:

Um dos primeiros problemas [na implantação da EaD na UFSC] foi organizar minimamente o funcionamento disso, como ele entra – é extensão? A organização do quadro de pessoas que vão atuar foi um problema muito grande. De outro lado é você receber um financiamento com várias limitações de execução, uma lógica velha para uma nova ação. Outra questão é a política de organização, que é um problema da UFSC na discussão da interiorização, quem vai fazer essa discussão para interiorização – prefeituras e UFSC? Isto foi muito delicado. E por pressões tivemos que iniciar o curso sem as condições necessárias. Há também um preconceito muito grande da comunidade científica com a modalidade; apesar de já lidarem com a tecnologia, não são

capazes de perceber o potencial [da EaD] para a educação. Temos duas posições no departamento: aqueles que não acreditam que é possível fazer EaD e outra que é contra porque é contra. Esses preconceitos são reforçados pela nossa história, pois o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas participou numa primeira experiência de educação a distância – o programa de complementação para licenciatura com a Bahia (Projeto Bahia), que não foi gerenciado pelo Centro e em termos de educação a distância foi um desastre, e isso não deixou ganhos e possibilidades, só reforçou os preconceitos (gestor).

Percebem-se no discurso deste gestor vários pontos em comum com o depoimento dos outros gestores sobre o que dificulta a implantação do sistema EaD na instituição: a organização, o financiamento, as políticas e a história, fatores estes que podem ser considerados interdependentes. No relato do gestor, é possível perceber o que pontua Alava (2002) sobre a ausência de investimento sério nas ciências da educação em se tratando da pesquisa sobre o uso das tecnologias. Alava lembra que a pesquisa nesta área passou por uma centralização no aspecto técnico, e que existe um grande número de pesquisadores que se dedicam a este tema; porém, eles são quase sempre tecnólogos ou informáticos. Certamente, esta falta de investimento na pesquisa refletirá nos rumos das políticas, na organização e no financiamento para os projetos de educação a distância no país. Isto contribui para que a educação distância ainda seja vista de forma simplista e, desta maneira, considerada um ensino de terceira categoria ou “facilitário”.

Nos depoimentos colhidos, representados pelos excertos anteriormente transcritos, é notável que a educação a distância em exercício guarda marcas de todas estas vertentes.

Eu acho que [, em relação às dificuldades enfrentadas na EaD,] não é só as resistências dos segmentos mais conservadores da universidade, mas é também a defesa do seu espaço como professor do presencial. Mas eu acho que é a burocracia. Às vezes me dá impressão que todo dia precisamos fazer virar uma máquina para resolver uma coisinha (gestor).

Este gestor destaca um aspecto importante presente, especialmente, nas instituições públicas: a burocracia. Porém, considero que, neste caso, a burocracia refere-se muito mais à falta de normas internas na instituição para

sustentar a modalidade. Se a universidade adaptasse as suas normas para abrigar as particularidades da educação a distância, os gestores teriam mais tranquilidade na administração das ações. A falta de regras gera conflitos e interrompe o processo.

Se for analisada a área organizacional das universidades, será possível verificar que o modelo vigente favorece o desenvolvimento de práticas burocráticas, individualistas e hierarquizadas e, quando se incorpora a EaD nestas instituições, estes fatores estarão presentes.

Nestes relatos percebem-se as influências dos modelos juridicamente consagrados, os modelos de orientação para ação, os modelos praticados (LIMA, 1996) e as dificuldades na construção de modelos baseados na colaboração. Fica evidente que as principais dificuldades para a implantação da educação a distância na UFSC, segundo os gestores entrevistados, são: a) a história da EaD na instituição, marcada pela centralização do processo em um único laboratório de EaD, gerando uma prestação de serviços dentro da própria instituição; b) a cultura do presencial; c) a organização institucional pouco flexível; d) o financiamento que é administrado sem o acompanhamento direto dos centros envolvidos; e) as políticas públicas que “engessam” a autonomia das universidades na organização e gestão da EaD, contribuindo para a criação de uma universidade paralela dentro da mesma instituição; f) a burocracia gerada pela falta de regras específicas para a modalidade. O item mais citado está relacionado à história da EaD na UFSC.

6.3 É possível formar professores utilizando EaD?

Um fator que influencia diretamente o desenvolvimento da EaD é a credibilidade que os participantes deste sistema atribuem à modalidade que está sendo adotada para a formação de professores. Como estes projetos fazem parte de uma política nacional, as universidades, nomeadamente as públicas, são compelidas a aceitar a formação nesta modalidade, não por decisão, mas por falta

de opção e, ainda que os docentes e gestores não acreditem na modalidade, eles são seduzidos a trabalhar na EaD. Quando perguntados se consideram a educação a distância uma modalidade viável para formar professores, são apresentadas as seguintes opiniões:

Eu tenho uma inquietude muito forte quanto à modalidade [a distância] para formar professores. Mesmo com os recursos sendo bem usados, da tecnologia, do AVEA, mas acho que a presença do professor na sala de aula é muito importante como troca. Eu não sei se as metodologias de EaD vão dar conta de suprir todo esse trabalho. Eu tenho muito receio, principalmente pela fragilidade do polo – do tutor polo, do coordenador do polo da infraestrutura do polo. Eu não sei até onde dá para dizer que funciona ou é melhor; um estudante formado nesta modalidade pode até ser melhor qualificado, se pensar que sua aprendizagem é muito mais construída por ele mesmo (gestor).

O que se depreende do relato deste gestor é que ele não tem certeza da efetividade da modalidade nos processos de ensino e aprendizagem realizados em cursos na modalidade a distância, sendo o ponto nevrálgico o papel do professor, que não está mais na sala de aula tradicional. Em sua fala, pode-se perceber o que pontua Almeida (2006, p. 2):

não se pode conceber que a educação a distância e presencial estejam competindo entre si. São modalidades distintas, com características próprias e muito ricas que podem ser vistas e tratadas de maneira complementar em diversos contextos de ensino e aprendizagem em que essas modalidades se entrelaçam e realimentam [...]

A visão de outro gestor é mais otimista em relação à educação a distância para a formação de professores. Segundo ele,

Nós temos carência no país, nós temos necessidade e o ensino a distância entra como uma ferramenta, uma tecnologia, uma metodologia, qualquer nome que você queira dar, que supre muitas dificuldades, então, por exemplo, o problema do Pró-licenciatura do MEC, ele tem um objetivo muito claro. Qual é? Formar professores. Qual é a única maneira que você tem de formar a quantidade de professores que são necessários? Se for pelo modelo convencional, vai demorar 20 anos e não vai formar então, se entra com uma metodologia que permite fazer isso. Ela é efetiva? É. Ela é eficaz? É. Tem seus problemas? Tem. Como o presencial também tem. Então o que tem que ser feito? Tem que ser adaptado, estudado e evoluído, como o presencial também. Nós temos problemas seriíssimos no presencial, nós temos professores que entram em sala de aula e começam “vomitar”

conteúdo no quadro escrevendo a giz, como se tivesse um bando de macacos assistindo aula, os alunos não podem nem se mexer. Ela é uma ferramenta efetiva (gestor).

Na fala deste gestor, fica evidenciado que, independentemente da modalidade na qual se vai atuar, convive-se com problemas comuns da educação. O discurso do gestor pontua, ainda, que os problemas do presencial também se revelam na modalidade a distância, sendo necessário identificar estes problemas, avaliar para evoluir. Ele destaca, além disso, o potencial da modalidade para formar o grande número de professores que o país necessita para os próximos anos, indicando os complexos desafios a serem superados, em especial no que se refere à garantia de acesso ao ensino superior público.

A fala de outro gestor corrobora com a credibilidade na modalidade para a formação de professores. Ele diz que

Em tese [, é possível formar professores por meio de um curso a distância,] sim! O problema da educação a distância é que ela, por ser um projeto novo, gera ainda incertezas. Ela quebra paradigmas – o modelo tradicional do ensino. É um projeto ambicioso por causa do volume de pessoas que pretende atingir, pelo uso das tecnologias, então é um curso que gera um volume muito grande de recursos, e isso desperta a curiosidade, interesses e envolvimento que às vezes são discutíveis e condenáveis. Diferentemente de uma expansão de cursos regulares de graduação, que usam uma estrutura já existente, onde o volume de recursos é diluído no tempo. Mas ao ser uma modalidade completamente nova, que quebra paradigmas, e que tem muitas incertezas, então as pessoas que se envolvem, os dirigentes que se envolvem, muitas vezes estão preocupados em realizar algum feito político na sua gestão, e optam por aventuras; isso descaracteriza o que seria este valioso instrumento. Eu acho que em tese, é possível sim, agora requer que se ande devagar, que se avalie, que se acompanhe. Que o objetivo seja de fato chegar ao fim do processo de formação com a melhor qualidade possível, mas eu tenho dúvidas quanto a isso, então a imagem que a educação a distância tem, pelo menos aqui na UFSC, é uma imagem negativa. Por um lado, por essa questão do modelo de atuação do processo de formação ser o modelo presencial e o pouco envolvimento com tecnologias em algumas áreas do conhecimento (gestor).

Um dos aspectos apontados por este gestor refere-se à falta de tradição no uso das tecnologias na educação. Tradicionalmente, os docentes do

ensino superior, especialmente das licenciaturas, não integraram as tecnologias no ensino e o modelo de atuação é o presencial. Então, ensinar usando as tecnologias torna-se um grande desafio. Há, igualmente, uma visão “não profissional da docência”: uma parte considerável dos professores acredita que não é preciso preparar-se para a atividade docente, sendo esta, para eles, uma prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas a experiência, dom, vocação e muito conhecimento específico de sua área (BAZZO, 2007). Outro aspecto afirmado é a necessidade do acompanhamento e avaliação sistemática de todo o processo de organização da EaD. O gestor entrevistado critica os “aventureiros” que utilizam a nova modalidade e as políticas de governo em vigência para promoverem feitos políticos. Cotejando as inquietações deste gestor com os dizeres de Pretto e Picanço (2005), ambos concordam que a educação a distância não pode ser utilizada como um subterfúgio e iniciar com a responsabilidade de resolver problemas antigos das instituições, em especial à falta de verbas. Pelo contrário, com a implantação da EaD, novos problemas podem começar a fazer parte do cotidiano das universidades, devido à impossibilidade de sobreposição da cultura do presencial sobre a cultura de EaD.

Um dos gestores entrevistados considera que é uma opção viável a formação de professores por meio da EaD, mas lembra que este é um campo que precisa de estudos e análises para se chegar ao ensino de qualidade. Ele enfatiza, também, o compromisso da universidade pública com as necessidades de formação do país.

[Deve-se pensar na formação de professores por cursos a distância] Não só [como] uma opção viável, porque a viabilidade nem sempre é uma opção viável com qualidade – porque a gente não está aqui para pensar nem no exequível nem no viável –, estou pensando em um modelo que dê conta da necessidade do país, e aí entra outra questão: porque um país como o nosso que quer ser ator da sua história não pode simplesmente continuar vivendo mesmices, porque essa análise ainda falta fazer, correto? (gestor)

Nos depoimentos dos alunos durante o primeiro período do curso, percebe-se um sentimento duplo: uma grande satisfação em ser aluno de uma universidade pública, com reconhecimento pela qualidade das formações e, por

outro lado, um receio de estar estudando numa modalidade de segunda categoria. Eles ficam em dúvida se vale a pena despende tanto esforço para um curso que não terá o mesmo reconhecimento do presencial. É necessário lembrar aqui que o Decreto 5.622/2005 traz a garantia que os diplomas expedidos por cursos a distância tem validade nacional e o mesmo peso dos diplomas oferecidos pelos cursos presenciais. Nesse mesmo Decreto abre-se a possibilidade de transferência de cursos a distância para presenciais e vice-versa.

Justapõem-se, na fala dos alunos, um sentimento de *pertencimento* e o *preconceito*. Pode-se deduzir, então, que o preconceito está aliado ao pouco conhecimento sobre a modalidade a distância, e os estudantes acabam incorporando uma visão condicionada pelos discursos ideológicos presentes nesta área. O *pertencimento* refere-se a ingressar num grupo minoritário em nosso país: o de alunos das universidades federais, com valor acadêmico reconhecido socialmente:

Somos alunos da UFSC, galera! Isso é inacreditável (aluno).

Como todos devem estar percebendo existe uma grande discussão em torno de cursos de graduação a distância. Existe por parte de muitos uma grande resistência à EaD (aluno).

Infelizmente, muitos diretores, especialmente das instituições particulares, não acreditam no potencial dos professores formados na modalidade a distância. Mesmo com tantos esclarecimentos, há muita resistência na aceitação desse tipo de formação (aluno).

Eu acredito que a educação de forma geral está se tornando cada vez mais informatizada, ao ponto do estudo a distância ser uma unanimidade, num futuro próximo. Essa repulsa aos cursos a distância irá desaparecer aos poucos (aluno).

Está em nossas mãos mudar a opinião negativa sobre os cursos a distância, mostrando que estamos tão bem qualificados ou até melhor, que certos profissionais com formação num curso totalmente presencial (aluno).

Eu nunca tinha frequentado um curso a distância antes; quando soube dessa oportunidade fiquei muito empolgada, pois já tinha interesse em cursar Física e, sendo de uma das melhores universidades do Brasil, o interesse foi maior, porém tenho muitas dúvidas sobre como será um curso [da área] de exatas a distância (aluno).

Nos relatos dos alunos, fica evidente que a instituição que certifica é considerada fundamental. Os alunos tinham consciência dos riscos que corriam ao participarem de uma experiência pioneira, mas, na opinião deles, o fato de o projeto vir de uma universidade federal legitima a educação a distância. Também está expresso no discurso dos alunos a necessidade de seu próprio comprometimento para que haja uma mudança na opinião corrente a respeito da modalidade.

O que extraio como sentido da fala de gestores e alunos sobre a efetividade da educação a distância para formação de professores é de que é possível, sim, utilizar a EaD para uma formação de qualidade. No entanto, fica registrada em muitos dos depoimentos a história desta modalidade que está vinculada a uma imagem negativa gerando inseguranças e desconfianças. É preciso um forte investimento de todos os integrantes do sistema para modificar esta compreensão. Tal mudança passa por investimento em políticas públicas que viabilizem as condições necessárias para a operacionalização dos cursos, com investimentos em formação docente e em pesquisa.

6.4 O Sistema Colaborativo de EaD

O sistema colaborativo em análise neste estudo consiste no trabalho da Coordenação Pedagógica organizada em parceria com o Centro de Ciências da Educação e o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas da UFSC. Esta coordenação atua articuladamente com as demais coordenações que integram o sistema de gestão das licenciaturas da UFSC. A Coordenação Pedagógica é responsável: a) pela formação de professores, tutores e equipes; b) pelo desenvolvimento dos materiais; e c) pela pesquisa e a avaliação. Estas etapas realizam-se simultaneamente, na perspectiva de criar sinergia e retroalimentação contínua das ações destes núcleos e com as outras coordenações

Na sequência, analisarei cada núcleo integrante da Coordenação Pedagógica, dialogando com os gestores, professores, tutores e alunos dos

Cursos de Física e Matemática, e procurando desvelar as certezas e os sentidos construídos na prática de gestão pedagógica em cursos na modalidade a distância.

6.4.1 A equipe multidisciplinar da Coordenação Pedagógica

A equipe da Coordenação Pedagógica foi concebida em dezembro de 2004 e iniciou suas atividades em janeiro de 2005. A equipe é integrada por professores do CED e do CFM e por alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSC que atuam como designers instrucionais, diagramadores, ilustradores, desenhistas e webdesigners⁵⁷. A contratação dos alunos deve-se à maneira como os recursos são descentralizados para as universidades. Os recursos são repassados para as fundações de apoio, e a alternativa é a contratação dos estudantes como bolsistas, visto que o contrato trabalhista geraria um custo adicional não previsto, inicialmente, nos projetos de educação a distância.

Trabalhar com os alunos da universidade traz pontos positivos e negativos. Um ponto positivo é a formação dos estudantes para uma área em crescimento, e um ponto negativo é o fato de os estudantes saírem para o mercado de trabalho no momento em que estão integrados à equipe e com conhecimento experiente do trabalho em EaD.

O objetivo da equipe sempre foi o de não ser uma mera prestadora de serviços, mas um grupo onde os profissionais são parceiros entre si e de outros centros de ensino no planejamento e no desenvolvimento de materiais. Para os gestores, o modelo de parceria entre os centros responsáveis pela formação de professores é interessante, conforme pode ser verificado neste depoimento:

Eu acho que essa coisa de a EaD estar dentro CED como apoio pedagógico é um pouco reprodução do nosso modelo de atuação nos cursos de licenciatura presenciais, sem com isso estar

⁵⁷ O anexo 1 representa os integrantes da equipe, as funções desempenhadas e os requisitos necessários à cada função.

reproduzindo algo que agente condena há muito tempo, que é o velho sistema de sobreposição das atividades pedagógicas das atividades de conteúdo dos cursos. O Centro de Educação fornece as disciplinas pedagógicas aos departamentos de origem. Não queremos isso! Aqui é um movimento contínuo, permanente de reconhecimento por parte dos professores das áreas específicas, na elaboração do material, na organização do curso, na preparação das pessoas para atuarem na educação a distância, então acho que é um modelo interessante (gestor).

A percepção de que a gestão pedagógica reproduz em parte o modelo vivenciado no presencial é considerado um ponto positivo, porém, o gestor lembra que não se pode reproduzir o que se condena há muito tempo: a sobreposição das atividades pedagógicas e das atividades de conteúdo dos cursos. O caminho almejado é a construção de uma estrutura que dialogue com o presencial e, conseqüentemente, que ambas as modalidades sejam otimizadas.

Como diz Neder (2004), a EaD seria um “meio” para ajudar a transgredir as relações de espaço e tempo que caracterizam a organização da escola moderna, auxiliando na reorganização da gestão na universidade. No entanto, este não é um processo simples de ser construído, pois tradicionalmente os centros de ensino organizam-se independentemente na suas atividades. O impacto inicial de trabalhar em parceria registra-se no depoimento a seguir:

Eu acho que [a parceria entre centros], pelo início, como aconteceu, a Física entrou primeiro no trabalho com o CED, a gente entrou meio pela tangente, eu me senti excluída do processo. Tive muita dificuldade, no começo, de compreender as funções da parceria, de ambas as partes, e até de entendimento do que a gente tem nos cursos de graduação presenciais, da estrutura, como funciona dentro da instituição. Eu senti tanto da equipe de coordenação pedagógica a dificuldade de perceber a estrutura como a gente também de aceitar a parceria. Então, no andamento, passou-se a respeitar um ao outro e o trabalho ficou muito bom (gestor).

A construção coletiva do trabalho demanda tempo, flexibilidade e abertura por parte das equipes para construção de novas formas de trabalhar. Compartilhar espaços e atividades coletivamente é uma tarefa não exercitada na universidade, pois as alterações trazidas por meio das políticas, nos últimos anos, fazem com que elas se voltem para elas mesmas, competindo internamente (CHAUÍ, 2001). Portanto, trabalhar coletivamente revela-se um exercício de

construir as parcerias e reafirmá-las rotineiramente. O que contribui significativamente para o avanço deste trabalho é a tomada de decisão conjunta.

Para os docentes, este é um ponto difícil de ser transposto: trabalhar com os profissionais de outras áreas, considerando as especificidades de cada uma delas, principalmente em se tratando do cruzamento das áreas de Educação e Comunicação com as áreas de Física e Matemática, é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento, cristalizados na prática cotidiana de muitos docentes. Contudo, é apontado como positivo o fato de os professores envolvidos participarem de todo o processo de preparação do curso, como declara o professor abaixo:

Vejo uma dificuldade na produção do material, os bolsistas estão sempre mudando; quando a gente já está acostumado com alguém, ele sai, e precisamos retomar explicando tudo novamente. O ponto positivo é que participamos do processo todo (professor).

Percebe-se que trabalhar com educação a distância por si só já causa certa resistência nos docentes, devido à mudança de paradigmas que a modalidade demanda, mas ainda há outro fator que, pode ser responsável pela desconfiança: a necessidade de trabalhar em equipe e com profissionais de outras áreas. No desenvolvimento dos materiais, o professor trabalha diretamente com diagramadores, webdesigners e ilustradores, provenientes das áreas do design e do jornalismo, sendo que ele acompanha todo o processo de produção dos materiais impressos e de hipermídia da sua disciplina. Quando um dos bolsistas deixa a equipe, o professor refaz algumas etapas com o novo bolsista, visto que ambos precisam dialogar e compreender os objetivos que querem alcançar.

Para auxiliar a comunicação entre as equipes, foram disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem salas denominadas “espaços colaborativos”. Estes espaços foram organizados para a socialização de informações, a disponibilização de materiais, a realização de formações dos professores e tutores e para discussões temáticas. Os espaços colaborativos permitem a comunicação entre grupos específicos ou entre todos os participantes do sistema EaD.

Emerge como sentido na organização da equipe multidisciplinar da coordenação pedagógica o fato de que a gestão pedagógica reproduz em parte o

modelo de parceria entre os centros formadores de professores vivenciado no ensino presencial; porém, a construção coletiva do trabalho requer tempo, flexibilidade e abertura por parte das equipes para a construção de espaços compartilhados. A formação de parcerias é o primeiro passo, seguido de um exercício permanente de decisões conjuntas para reafirmá-las. Acompanhar todo o desenvolvimento dos materiais é apontado como positivo pelos docentes; por outro lado, a rotatividade dos bolsistas é considerada um problema neste processo.

6.4.2 O Núcleo de Formação

Conforme destacado no capítulo 5 desta tese, o objetivo do Núcleo de Formação é planejar processos de formação enquanto ações indissociadas da produção de materiais e da pesquisa e avaliação, buscando não apenas treinar as equipes para o uso das tecnologias, mas também criar um processo diferenciado de produção e uso das TIC, na perspectiva da educação para as mídias. Analisarei como foram realizadas as ações de formação de professores, tutores e estudantes para a EaD.

A primeira ação realizada pelo Núcleo de Formação foi a organização de uma formação inicial para os docentes que integraram as equipes de educação a distância.

Formação dos docentes

A primeira formação de docentes foi a “Formação de Docentes do Ensino Superior para atuar na Modalidade à Distância”. Realizada em parceria com o Programa de Formação Docente da UFSC (Profor), esta formação destinou-se a todos os professores da UFSC interessados, mantendo-se, porém, a prioridade para os professores que iriam efetivamente atuar na EaD. A formação

contou com a participação de 71 docentes, de um total de 100 vagas oferecidas. Com carga horária total de 120 horas, a formação foi desenvolvida em cinco meses.

Esta formação organizou-se em duas etapas:

- a primeira etapa, presencial, aconteceu no período de 21 a 25 de fevereiro de 2005; e estiveram presentes os professores dos Cursos de Física e Matemática, os professores das universidades consorciadas que desenvolveriam material para o Curso de Física e professores da UFSC de outras áreas. Esta etapa da formação totalizou 40 horas (programação disponível no anexo 2);

- a segunda etapa, semi-presencial, com 80 horas de duração, foi realizada no período de 4 de abril a 25 de julho de 2005; contemplou temáticas desenvolvidas no ambiente virtual e oficinas presenciais (programação disponível no anexo 2). Os professores poderiam eleger as temáticas e fazer as que fossem do seu interesse.

Os depoimentos a seguir revelam como os professores avaliaram a formação inicial:

Acredito que, além dessa formação, serão necessárias oficinas e discussões sobre o material produzido. É fundamental que todos dominem as ferramentas que são utilizadas nessa nova modalidade, tais como: videoconferências, internet, email, chat, fórum, plataformas virtuais e multimídias (professor).

O depoimento do professor destaca a necessidade da formação continuada e do domínio das tecnologias utilizadas, nos seus aspectos técnicos. Lembro, contudo, a necessidade de contemplar os aspectos pedagógicos indissociavelmente dos aspectos técnicos. Reforço, aqui, a discussão incluída no capítulo 2 sobre a necessidade de se ter o domínio instrumental das tecnologias, compreendendo-a em seus “modos de produção de forma a incorporá-la na prática”, sem descuidar dos aspectos pedagógicos (ALMEIDA, 2007, p. 160).

Contribui para a apropriação do uso das tecnologias na educação a troca de experiência entre os pares, sendo esta apontada como muito importante:

Foi muito importante ouvir colegas que já têm experiência em EaD (professor).

Este depoimento ilustra o que considero um dos aspectos mais valorizados pelos docentes durante a formação inicial: conhecer experiências de universidades semelhantes à UFSC no trabalho com a educação a distância. Foi considerado um momento de valor ouvir colegas da mesma área e suas experiências na educação a distância. Outros relatos evidenciam que a formação auxilia para “eliminar as desconfianças na modalidade”:

Acredito que, no meu caso, esse curso serviu para eliminar qualquer desconfiança da modalidade EaD, além de valorizar e conhecer melhor as metodologias usadas, que podem ser utilizadas, também, como complemento ao ensino presencial (professor).

Passei a entender melhor a educação a distância, e deixar o preconceito de lado. É importante conhecer esta dimensão da educação e lutar para que se concretize com qualidade (professor).

Estas falas ilustram que a educação a distância pode ser uma possibilidade de resignificação da prática educativa, e que as TIC podem constituir um potencial reestruturante desta prática. Paralelamente a esta possibilidade, enfrenta-se a falta de tempo dos docentes para participarem das formações, que pode ser considerada uma dificuldade para a implantação do sistema EaD, somando-se àquelas mencionadas no item 7.2 desta análise. No conjunto das entrevistas, este fato ficou bastante visível:

Se os participantes pudessem se envolver mais, seria mais interessante (professor).

Um dos pontos frágeis nesse curso é o fato de cada professor poder escolher as temáticas. Como ficaram abertas, os professores que estão envolvidos com a produção dos materiais são os que menos participaram. Se tivessem participado de todas as temáticas, implicaria em melhores resultados na produção dos materiais. Acho que falta tempo para participar (professor).

Um dos maiores entraves relatados para a participação dos docentes nas formações é a falta de tempo, pois eles assumem o trabalho na EaD como uma atividade a mais, simultaneamente às atividades de ensino presencial, pesquisa e extensão exercidas rotineiramente na universidade. Esta sobrecarga de trabalho gera uma consequente indisponibilidade de tempo para participar das

formações, tanto nas etapas presenciais como nas etapas organizadas no ambiente virtual. Devido à falta de tempo, organizam-se formações mais curtas e intensivas que, na opinião de alguns professores, são insuficientes para atuar na modalidade:

A formação foi importante para me inteirar do tema, entretanto, não me sinto capaz de ensinar a distância (professor).

Todos os professores que atuam no ensino a distância têm que ter orientação no sentido de saber exatamente como funciona, mas não só isto, mas de saber exatamente com que clientela ele vai trabalhar, os limites desta clientela pra ele dosar, pra ele programar um curso[...] Adequar a realidade pra não perder a qualidade. Acho que precisam desta preparação para alunos, tutores e professores (professor).

É certo que não é apenas nestes cursos que os professores encontrarão os conhecimentos teórico-práticos acerca do complexo processo de ensinar e aprender usando as tecnologias. Estes cursos constituem um estímulo inicial, especialmente para que os professores se interessem pela modalidade e criem espaços para troca de experiências com seus pares. De todo modo, os conteúdos da programação devem ser cuidadosamente selecionados, evitando o encantamento com o uso das tecnologias, pois, conforme mostra o depoimento a seguir, uma das temáticas trouxe uma visão ufanista:

Em linhas gerais, as oficinas foram muito boas. Elas proporcionaram um panorama bastante amplo do “estado da arte” em EaD, o que ajudou-me a formar uma opinião mais precisa sobre a modalidade. A temática “Pedagogia e Tecnologia”, eu achei um tanto mais fraco que os demais, focando apenas em um ponto de vista; qualquer pessoa minimamente alfabetizada no uso das tecnologias não se impressiona muito com o tom, ora ufanista e ora vago e superficial. Considero que todos os textos exageraram nos méritos desta modalidade de ensino (professor).

É preciso cautela, evitando o sofisma em relação à educação a distância, pois a sua adoção não resolve automaticamente os problemas enfrentados no campo da educação. Esta modalidade não é mais nem menos eficaz por ser a distância. Os desafios são semelhantes aos encontrados no ensino presencial, com a diferença do uso das tecnologias. Nesse sentido, é

aconselhável ter uma visão crítica sobre a educação a distância, discutindo o seu potencial, mas sem omitir as suas fragilidades.

A formação continuada acontece antes do início do semestre letivo, suas temáticas são definidas a partir dos relatórios de avaliação, e são organizadas por meio de:

- apresentação e discussão do projeto pedagógico;
- discussão da metodologia de EaD adotada no curso;
- avaliação do semestre anterior e troca de experiências;
- oficinas práticas para uso das tecnologias;
- produção de materiais.

Para os docentes, a formação continuada é um momento privilegiado para troca de experiências:

Foi muito bom ter contato com outros professores que já ministraram disciplinas no semestre anterior. Com eles se pega muitas dicas sobre como preparar as aulas, pois pessoas já estão tendo experiências no processo. É necessário sempre procurar conversar com quem já trabalhou para ver coisas que são boas e coisas que não devem ser feitas (professor).

Na contramão da possibilidade que a formação traz, compete-se com a falta de tempo dos docentes para se dedicarem a este processo, conforme já apontado anteriormente.

Como síntese desta seção, posso afirmar que a formação docente tem um papel determinante na melhoria da qualidade do curso durante seu processo. Assim, insistir na organização de espaços de formação é garantir a melhoria das ações. No entanto, como construção dos sentidos sobre a formação dos docentes, considero que este é um ponto nevrálgico na gestão pedagógica dos cursos em análise. Neste caso, concordo com Kenski (2007, p. 4) quanto ao argumento de que a formação de professores para que assumam a docência a distância está diretamente ligada à “formação de professores para qualquer nível de ensino, para qualquer área, para qualquer modalidade, para qualquer momento inicial ou continuado - a distância”, e vejo que a formação realizada para os Cursos de Física e Matemática tem um caminho a trilhar. O ideal seria pensar na formação dos professores para estes compreenderem “esses novos desafios à educação e

saberem desempenhar profissionalmente bem a sua função, sua profissão, independente da modalidade: presencial ou a distância” (Ibid, p. 4).

Em harmonia com o pensamento de Kenski, Almeida (2003, p. 12) considera que o uso das TIC na EaD, com a participação de professores e tutores em todas as etapas, “implica compreender o processo do ponto de vista educacional, tecnológico e comunicacional”. Nesse sentido, a questão será construir processos de formação integrados entre os tutores e professores, para que eles “estejam preparados para o desafio do que seja ‘professorar’ a distância” (KENSKI, 2007, p. 3), ultrapassando uma formação imediatista, mas integrando-a a uma formação de professores que englobe os diferentes aspectos da prática pedagógica. Para Bazzo (2007, p.165), um dos objetivos principais da formação dos docentes universitários deveria ser “desconstruir o *habitus* e refazer caminhos”. Ainda segundo Bazzo (2007, p.165), “enquanto os processos de ensinar e aprender não se constituírem em objeto de formação inicial e/ou continuada dos professores, mais forte será a tendência a reprodução cultural” e a manutenção das práticas tradicionais.

Formação dos tutores

Os tutores precisam de preparação para que a sua atuação seja eficaz no curso a distância. Para o realizarem o acompanhamento dos alunos, são necessários conhecimentos específicos sobre os conteúdos das disciplinas, sobre o uso das tecnologias utilizadas e formação didático-pedagógica. Nesta modalidade, os tutores cumprem o papel de auxiliar, em parceria com os professores, nos processos de ensino e aprendizagem, esclarecendo dúvidas de conteúdo e das atividades propostas, da metodologia do curso e dos aspectos técnicos das ferramentas tecnológicas em uso. Os tutores também devem coletar informações sobre os estudantes e ajudar a manter e ampliar a motivação dos mesmos.

Foi previsto no projeto pedagógico dos Cursos de Física e Matemática e no Edital de Seleção que todos os tutores deveriam participar de um programa

de formação para atuarem nos cursos de licenciatura a distância, especialmente desenvolvidos para este fim. Partiu-se do princípio de que estes profissionais devem ter conhecimentos básicos sobre a modalidade a distância, sobre o projeto pedagógico dos cursos, sobre os meios de comunicação, sobre os conteúdos das disciplinas, assim como a instrumentalização para o trabalho como tutores.

A formação de tutores foi organizada a partir de três eixos: o eixo dos conteúdos, o das tecnologias e o dos mecanismos de comunicação. Eram objetivos que os tutores a) conhecessem as discussões e experiências de educação a distância: sua história e constituição; b) vivenciassem e analisassem o uso das tecnologias na educação e as mídias utilizadas para os Cursos de Licenciatura em Física e em Matemática; c) discutissem, com os professores, os conteúdos e atividades propostos em cada uma das disciplinas do período subsequente.

A formação inicial foi organizada em duas etapas, com duração de 60 horas:

1. Etapa presencial: realizada na UFSC, onde os tutores⁵⁸ discutiram o projeto pedagógico e a proposta de educação a distância para os cursos de licenciatura, assim como o sistema de comunicação e gestão propostos. A carga horária desta etapa foi de 28 horas.

2. Etapa a distância: realizada por meio do ambiente virtual de aprendizagem utilizado nos cursos, tinha como objetivo dar continuidade às temáticas do período presencial.

O programa da formação presencial contemplou os seguintes temas:

a) Palestra: “O que é a educação a distância: características fundamentais”.

b) Apresentação dos cursos: organização, infraestrutura e funcionamento dos cursos de licenciatura a distância na UFSC; Projetos pedagógicos.

⁵⁸ Os tutores participantes do curso de formação foram selecionados em edital específico no mês de agosto de 2005.

c) Materiais didáticos dos cursos: ambiente virtual de aprendizagem, material impresso e videoconferência.

d) Instrumental necessário para o trabalho da tutoria: orientações de estudo, relatórios e avaliações.

e) Trabalho com os professores das disciplinas do 1º semestre: cada professor esteve com o grupo de tutores discutindo com eles o planejamento e os conteúdos da disciplina.

Na opinião dos tutores, o espaço destinado à formação é fundamental para iniciarem suas atividades:

A formação esclareceu muito bem sobre nossa função nos polos. Nos deixou mais tranquilos e entusiasmados com essa nova experiência (tutor).

Nós, tutores dos polos distantes, além de esclarecer as dúvidas, conhecemos os tutores UFSC, professores e coordenadores: isso é muito importante na EaD (tutor).

Gostei muito da interação com os envolvidos na EaD. Outro aspecto é que antes dessa formação eu não tinha a menor ideia de tudo o que precisa para fazer funcionar um curso de EaD (tutor).

O momento mais interessante foi o contato com os professores das disciplinas e os tutores UFSC (tutor).

Percebe-se, no relato dos tutores dos pólos, que o contato com as equipes localizadas na UFSC é importante para que eles se sintam integrantes desta equipe e possam estabelecer o diálogo, o conhecimento mútuo, e, ainda, para que conheçam suas responsabilidades na equipe que passam a integrar. Também é fundamental esclarecer sobre as funções de cada um dos integrantes do sistema de educação a distância, sendo necessário sistematizar previamente as atribuições e responsabilidades destes profissionais. Na experiência da UFSC, foram elaborados guias de orientação, neste caso específico, o “Guia do Tutor”⁵⁹.

⁵⁹ No Guia do Tutor são disponibilizadas as seguintes informações: resumo do projeto pedagógico, currículo do curso, sistema de gestão e seus integrantes, funções dos tutores e regras do curso.

Outro ponto destacado pelos tutores, ilustrado no depoimento a seguir, refere-se à cordialidade e empenho das equipes na organização das atividades. Organizar a formação visando a integração dos tutores dos polos com a equipe leva-os a representar a universidade junto aos alunos no seu papel docente, com a autoridade e generosidade que a função destes profissionais exige. A formação inicial de tutores despertou o sentimento de pertencer à equipe da universidade:

O empenho de todos os envolvidos neste projeto nos leva a acreditar na sua viabilidade e importância. A clareza com que professores e tutores explanaram as disciplinas foi muito positivo (tutor).

No que se refere ao uso das tecnologias, um depoimento ilustra um ponto crítico da formação, principalmente a respeito do uso do ambiente virtual, utilizado como principal meio de comunicação nos cursos:

Para mim, o que ficou faltando foi um contato maior com o ambiente virtual e com os professores das disciplinas. Acho que deveríamos sair daqui com um pouco de prática nesse ambiente (tutor).

As críticas sobre a formação para uso do ambiente virtual, tanto técnica quanto pedagogicamente, aparecem com muita ênfase na avaliação dos tutores. Eles consideram que não tiveram tempo e condições adequadas – poucos computadores no laboratório, mais precisamente – para aprenderem a utilizar a ferramenta com segurança. Apesar de o ambiente virtual ter sido customizado especialmente para os cursos, visando tornar a interface mais amigável, os AVEAs, em um primeiro contato, ganham proporções de grandes labirintos de informação e movimentação entre telas, ferramentas e usuários. Navegar com tranquilidade demanda tempo por parte de novos usuários e, durante a formação inicial, isto causou angústia nos tutores, que acabaram retornando aos polos sem o domínio desta ferramenta. Este momento, portanto, precisa ser orientado com cuidado. Conforme afirmei anteriormente, o uso da tecnologia auxiliará o desenvolvimento de uma educação transformadora somente se estiver baseado no conhecimento crítico e no domínio das técnicas, e integrado ao conhecimento específico das áreas.

Outros aspectos criticados pelos tutores referem-se à excessiva quantidade de informações e à indefinição sobre a data de início das atividades nos polos:

Quantidade demasiada de informações. Falta de uma previsão clara sobre o início do trabalho, causando uma certa insegurança e desconforto por parte dos tutores (tutor).

A distribuição da carga horária foi um pouco cansativa, muitas informações ao mesmo tempo (tutor).

Ao final de cada semestre letivo foi realizada uma etapa de formação para os tutores, na qual avaliou-se o semestre concluído e realizaram-se encaminhamentos para o semestre seguinte, palestras sobre temas previamente indicados por eles e discussão com os professores sobre planejamento e conteúdo das disciplinas. Os depoimentos dos tutores destacam os pontos positivos e negativos sobre a formação continuada:

Pontos positivos:

Interação entre os tutores polos. O esclarecimento de vários pontos que estavam em aberto, esclarecidos pela coordenadoria pedagógica e coordenadora do curso (tutor).

Troca de experiência entre os tutores. O encontro foi muito bom, produtivo e esclarecedor. Envolvimento entre coordenadores, professores e tutores (tutor).

Muito boa a acolhida e recepção. Espaços físicos correspondentes às necessidades (tutor).

Interação, troca de ideias com outros tutores. Conhecer professores das novas disciplinas. Discussão dos pontos positivos e negativos do andamento do curso. Esclarecimento de dúvidas (tutor).

O discurso dos tutores confirma a importância da formação continuada, enfatizando como pontos favoráveis o espaço destinado à troca de experiência entre os participantes, o esclarecimento de dúvidas sobre o andamento do curso, o contato com os professores e tutores da UFSC responsáveis pelas disciplinas do próximo período letivo, a discussão dos pontos positivos e negativos sobre o andamento do curso e o acolhimento pelo grupo sediado na UFSC. Os encontros de formação dos tutores, portanto, constituem um espaço privilegiado para

repensar as ações, especialmente a produção dos materiais e as estratégias didáticas. Os tutores acompanham de perto o processo de aprendizagem dos alunos e conhecem de perto as fragilidades e potencialidades de cada disciplina ministrada; o uso da comunicação mediada pelas TIC, assim, adquire significado real quando inserida num contexto social concreto e preciso, do qual participam os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao lado dos pontos favoráveis da formação continuada, os tutores apontam os pontos negativos nos seguintes termos:

O curso poderia ser feito no período de férias estaduais, pois a maioria dos tutores também é professor estadual ou municipal (tutor).

Os professores das disciplinas poderiam explorar mais os conteúdos no AVA em frente ao computador (tutor).

Não conhecimento (dos tutores) do material utilizado para a formação realizada pelos professores (das novas disciplinas). Em alguns momentos faltou preparação por parte dos/as formadores/as (tutor).

Professores das disciplinas expõem os conteúdos com mais detalhes (tutor).

No AVA, trabalhar com os computadores individualmente. Incerteza nos horários (calendário do próximo período letivo).

Os aspectos frágeis da formação, segundo os tutores, foram a época de realização das formações, a falta do material didático disponível para o próximo período, novamente o espaço destinado à formação técnico pedagógica sobre o AVEA, fragilidade dos tutores em relação ao conteúdo e o despreparo de alguns professores. Sobre este último item, a experiência permite afirmar que o “despreparo” atribuído ao professor, aqui, refere-se à dificuldade de alguns em compartilhar a docência com os tutores e não um desconhecimento dos conteúdos específicos. Fica perceptível que é uma tarefa difícil dividir as responsabilidades da docência e, conseqüentemente, trabalhar em parceria.

Formação dos estudantes para modalidade EaD

Quanto à formação dos estudantes para a modalidade a distância, foi inserida no currículo do Curso de Física uma disciplina de 60 horas, a “Introdução à Educação a Distância. No Curso de Matemática, esta formação ocorreu como parte do programa da disciplina “Estudos de Softwares Educativos”, com uma carga horária de 20 horas organizada no período de um mês. Neste momento, opto os por trabalhar com os dados da disciplina do Curso de Física por ter uma carga horária e períodos maiores, o que permitiu um o desenvolvimento integral da disciplina planejada. A disciplina foi oferecida no primeiro período do curso, tendo como objetivo analisar com o aluno os aspectos básicos da Educação a Distância, inserindo-o em situações de aprendizagem nessa modalidade.

A disciplina de Introdução à EaD foi organizada de maneira que o aluno pudesse vivenciar os diferentes meios de comunicação previstos para o Curso de Licenciatura em Física, assim como ter conhecimento das discussões e experiências no campo de estudos da educação a distância. Havia a intenção de que os alunos se familiarizassem com as mídias disponibilizadas no curso, ao mesmo tempo em que deveriam interar-se das discussões teóricas sobre a educação na modalidade a distância e, a partir destes conteúdos, realizar atividades de aprendizagem por meio das TIC. Paralelamente a estes objetivos, procurou-se esclarecer sobre a metodologia prevista para o curso, visando levar os alunos a refletirem criticamente sobre o uso das TIC na educação, além de ajudar a ambientarem-se para o estudo a distância, a conhecerem as suas responsabilidades, a dos professores e a dos tutores. Foram planejadas as seguintes atividades: a) encontros presenciais com as professores da disciplina; b) aulas por videoconferência; c) encontros obrigatórios com os tutores nos polos regionais e d) seminários (presenciais e virtuais).

Esta familiarização inicial com as tecnologias constitui uma tarefa fundamental realizada por esta disciplina, ao oferecer ao aluno esclarecimento a suas possíveis dúvidas, não só em relação ao ambiente virtual e suas

ferramentas, mas também em relação à compreensão de toda a estrutura, organização e operacionalização do curso. Assim, procurava-se inserir o estudante dentro deste novo contexto de aprendizagem, onde ele necessitaria de novas estratégias para a autoaprendizagem e a aprendizagem autônoma⁶⁰. Segundo Evans e Nation (apud BELLONI, 1999, p. 53), na educação a distância,

a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação de 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. Afinal, 'coisas' tecnológicas não fazem sentido sem o 'saber-como' (*Know-how*) usá-las, consertá-las, fazê-las”.

Na avaliação da disciplina, percebe-se, por meio dos depoimentos, que os alunos, ao ingressarem num curso a distância, esperam por um ensino mais fácil e manifestam o preconceito em relação à modalidade:

Sinceramente não esperava tanto, imaginava que fosse um sistema mais fácil e que não tivesse tanta cobrança (aluno).

[...] até tinha um pensamento preconceituoso referente a um curso a distância, pois pude acompanhar alguns alunos que cursavam curso a distância, e vi que o [rendimento] (notas) e aprendizagem deles não caminhavam juntos (aluno).

Conforme abordei anteriormente, o aspecto que mais contribuiu para um pensamento preconceituoso e uma concepção negativa em relação à modalidade a distância “são resquícios de experiências, em nossa história, mal-planejadas e executadas e, portanto, mal-sucedidas. Paira uma desconfiança generalizada sobre a qualidade desses processos” (GATTI, 2001, p. 2). A abertura de espaços de discussão sobre a modalidade envolvendo alunos e tutores auxiliaram na melhoria da visão destes sobre a educação a distância.

Retomando os resultados da disciplina de Introdução à EaD, vê-se que um dos aspectos avaliados foram as contribuições da disciplina para a compreensão e a utilização das tecnologias disponíveis no curso, mais

⁶⁰ Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrada no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autorregular este processo (BELLONI, 1999, p. 40).

especificamente, material impresso, ambiente virtual e videoconferências. Cerca de 54,63% dos alunos avaliaram como “muito bom” a contribuição da disciplina para compreensão e o uso da tecnologia, outros 36,11% avaliaram como “bom” e a minoria (8,33%) avaliou como “regular”. Os dados obtidos da avaliação dos tutores reforçam estes resultados, pois 60% consideraram “muito bom” a contribuição da disciplina para esse objetivo e 20% avaliou como “bom”. Os comentários dos alunos são indicativos destes dados:

a disciplina [de Introdução à EaD] contribuiu muito para que os alunos tivessem maior facilidade na utilização das tecnologias do curso, os alunos puderam se conscientizar da importância da utilização dessas tecnologias e terem uma boa adaptação no uso das mídias como meio de comunicação com os professores / tutores (aluno).

Essa disciplina foi fundamental para que eu pudesse compreender a modalidade e para me inserir no curso (aluno).

Apontado como aspecto crítico da disciplina, tanto pelos alunos como pelos tutores, foi o uso da videoconferência:

A única crítica que tenho a fazer em relação a esta disciplina [de Introdução à EaD] é em relação às videoconferências. Assim sendo, as mesmas poderiam ser realizadas com um menor número de alunos (aluno).

O uso da videoconferência aparece como problemático também na avaliação das outras disciplinas do currículo, evidenciando dificuldade no uso deste meio. O principal problema mencionado é a falta de interatividade durante as aulas. Percebo que o número de polos e alunos impede que se use o principal recurso desta tecnologia: a interatividade. Nos cursos em análise, as videoconferências foram realizadas com 6 polos e 250 alunos simultaneamente. Para um bom aproveitamento deste meio é preciso repensar as estratégias de uso.

Nessa etapa da análise, parece-me oportuno trazer uma síntese sobre o processo de formação de professores, tutores e alunos, isto é, destacar o sentido e as certezas expressos nos diálogos.

É possível verificar, através dos relatos, que a formação das equipes constitui um espaço privilegiado para minimizar os preconceitos contra a

modalidade, promover a troca de experiências entre os pares, repensar as ações didáticas pedagógicas e proporcionar o acolhimento aos tutores. Por outro lado, os problemas a serem superados referem-se: a) à falta de tempo dos docentes para participarem das formações, tornando-se notável a necessidade de a instituição e o MEC repensarem as condições propiciadas aos docentes que atuam na educação a distância; b) à formação técnica e pedagógica insuficiente dos tutores para uso do ambiente virtual de aprendizagem; c) à fragilidade dos tutores dos polos em relação aos conteúdos específicos; d) às estratégias didáticas de uso da videoconferência.

6.4.3 O Núcleo de Produção dos Materiais

O núcleo de produção de materiais foi organizado tendo como fundamento a mídia-educação. Isto quer dizer que os profissionais da comunicação e da educação integram a equipe conjuntamente, trazendo as especificidades de cada uma destas áreas em prol da aprendizagem dos alunos. Neste contexto, dá-se prioridade às abordagens curriculares que possibilitem a análise sobre contexto político, econômico, cultural e educacional em que estão inseridos os estudantes, antes da preocupação com os aspectos técnicos na produção dos materiais (Neder, 1999). Para este núcleo, a intenção maior é produzir materiais privilegiando os processos dialógicos, no sentido de manter a interlocução e a face humanizadora do processo educativo, evitando que os meios se transformem em fins de si mesmos. O material didático para uso na modalidade a distância requer, assim, conhecimento de aspectos pedagógicos, técnicos e estéticos de planejamento e produção.

A produção dos materiais didáticos para EaD inicia-se com a definição dos elementos de estrutura destes materiais. Esta definição da estrutura é

realizada por meio de um consenso entre a equipe docente⁶¹ e a equipe de produção, procurando contemplar ao mesmo tempo as particularidades da área e os recursos da comunicação – tendo sempre como base o projeto pedagógico do curso. Definido o modo de organização dos materiais, planeja-se o projeto gráfico e a arquitetura pedagógica⁶² para a customização do ambiente virtual. Com estas informações, é desenvolvido o “Guia de Produção de Materiais”, que traz as orientações pedagógicas e técnicas a serem seguidas pelas equipes de desenvolvimento dos materiais.

Paralelamente às decisões sobre a estrutura dos materiais didáticos acontece a formação docente, ponto de partida para o planejamento das ações didático-pedagógicas. Nesta etapa objetiva-se, em primeiro lugar, criar condições para a sustentação de um fluxo contínuo de produção de materiais, a fim de possibilitar o trabalho individual e coletivo das equipes.

Em cursos a distância, os materiais didáticos transformam-se em importantes canais de comunicação entre os estudantes e a instituição promotora. Por isso, há a necessidade de estes instrumentos serem dimensionados de acordo com a realidade sócio-econômica dos alunos e com esta modalidade de educação. Este princípio deve ser levado em conta desde o trabalho do professor, que é o responsável por determinar o conteúdo, o momento e a intensidade de uso do material didático, assim como os seus objetivos, metas e atividades. De todo modo, uma equipe multidisciplinar além do professor – composta por especialistas em EaD, revisores, webdesigners, informaticistas, designers instrucionais, jornalistas e pedagogos – compromete-se a auxiliá-lo na tarefa de moldar o material a um formato considerado adequado para alunos que estudam a distância.

Os conteúdos dos materiais didáticos, impressos e digitais, são avaliados por um comitê editorial composto por professores (das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas) indicados pelo coordenador ou

⁶¹ Os docentes em questão são vinculados aos departamentos de ensino, ou seja, são professores dos departamentos de Física, Matemática e da Educação.

⁶² A *arquitetura pedagógica* compreende a definição das ferramentas que integram o AVEA, a metodologia de organização das informações e a definição dos espaços para cada usuário do sistema.

colegiado do curso. Os professores que participam da produção de materiais para o curso assinam um contrato de cessão de direitos autorais para a universidade.

Ao avaliarem o processo de desenvolvimento dos materiais, os docentes destacam a dificuldade em integrar os conteúdos do livro impresso com os conteúdos *on line*:

[No processo de produção de materiais didáticos para o curso a distância,] Tudo começa no período de elaboração do material [impresso]; o material impresso teria que andar mais junto com o ambiente na etapa de produção. Os alunos acabam estudando o material impresso por que as atividades que eles encontram no ambiente requerem que ele vá até o material impresso. Acho que um dos grandes desafios para os professores é estar preparando os materiais impressos e on line numa convergência. Esse é um trabalho tanto para o professor como para a equipe pedagógica. [...] Tanto o material impresso quanto o on line, a gente percebe que eles nunca estão prontos. Acho que no presencial o professor vive isso e a distância não é diferente, porque a gente atualiza informações o tempo todo. Essa é uma cultura que a gente tem que criar na educação a distância (professor).

Este professor identifica, sem tergiversar, a convergência entre os materiais impressos e *on line* concretizada nas atividades propostas para a disciplina. Ele percebe, também, a necessidade de atualização e intertextualidade de informações na disciplina por meio da tecnologia digital de suporte ao ambiente *on line*. Talvez esteja, aqui, uma embrião inicial do que Almeida (2003, p. 335) considera como potencial para os “ambientes digitais e interativos de aprendizagem”. Segundo Almeida, o ensino nestes ambientes “viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas a priori” (Ibid, p. 335). O depoimento abaixo traz uma crítica à ênfase no material impresso e expressa o desejo de produzir outros tipos de materiais, porém o tempo disponível impossibilita a realização desta atividade:

O problema, eu acho, que é de todos os professores, é ter uma carga horária muito grande e, além desta carga horária, achar tempo para fazer o material que tenha qualidade. O tempo é muito pequeno e isso é muito complicado. Então, a ideia do que fazer e de como fazer[...] E ainda, temos uma ênfase muito grande no material impresso. Acho que o material impresso poderia ter outro caráter, poderíamos usar mais o ambiente e fazer outro tipo de material (professor).

Percebe-se, neste relato, que há uma atenção maior dedicada ao material impresso, justamente o meio mais tradicional entre professores e alunos. A experiência como gestora que acompanhou o processo de produção de materiais permite registrar que, de um lado, os professores têm dificuldade em propor conteúdos e atividades no ambiente e, por outro, os alunos também não costumam estudar por este meio. É perceptível que ambas as situações estão imbricadas, pois, se fossem produzidos conteúdos e atividades interessantes e, especialmente, se fosse mantido o diálogo por meio do AVEA, os alunos consequentemente utilizariam este meio para aprendizagem. Manter o diálogo no ambiente significa que professores, alunos e tutores precisam *habitar* este espaço, constituindo-se em uma comunidade, não apenas como visitantes eventuais que navegam ao acaso para encontrar informações. Diferentemente, quem *habita* assume responsabilidades partilhadas, questionando, opinando e intervindo, ou seja ensina e aprende coletivamente.

Novamente, o fator “tempo” é apontado pelos professores como uma das dificuldades para desenvolverem materiais de qualidade. Destaco como significativo no discurso do referido professor a compreensão de que os materiais não esgotam os conteúdos da disciplina e, portanto, não constituem “pacotes fechados”. O professor compreende que os materiais são flexíveis e precisam ser complementados ao longo da disciplina, de acordo com as características dos alunos e o desenvolvimento da aprendizagem. É relevante que os materiais para EaD, além de auxiliarem a aprendizagem dos alunos atendam as necessidades do trabalho docente, tornando-se fundamental estabelecer uma comunicação de mão dupla entre as necessidades do ensino e da aprendizagem. Sobre este aspecto Fiorenti (2002, p.1) afirma que é significativo que os materiais para EaD sejam desenvolvidos/utilizados pelo professor de modo intencional e orientado de acordo com os propósitos e metas educativas, pois estes não possuem um valor por si mesmo. Sua relevância está nos propósitos, nas concepções norteadoras das ações e na influência que possam exercer na aprendizagem pretendida.

No depoimento seguinte, o professor ressalta a condição singular do trabalho de produção de materiais realizado na universidade:

O problema da produção do material, que é de todos os professores, é ter uma carga de trabalho muito grande; além desta carga, achar tempo pra fazer um livro que tenha qualidade. Então a dificuldade é as pessoas que fazem a segunda fase, digitação e produção. Levamos muito tempo pra fazer, pois não tínhamos tempo. Então, a ideia do que fazer, de como fazer, ainda tem ênfase muito grande ao material impresso. Acho que o material impresso poderia ter um outro caráter, pois é um processo muito demorado e a gente tem pouco tempo. E o processo de produção é ainda muito moroso, pois nós não somos uma empresa que pega e em quinze dias entrega pronto. É um desgaste muito grande pra nós professores e pra universidade fazer esse tipo de material. Se a gente continuar ampliando os cursos da universidade, ela vai ter que pensar em uma outra forma de organizar a parte impressa. Ela não tem pique pra uma produção de tantos cursos, vários cursos ao mesmo tempo, e não dá pra ser uma empresa. Ao mesmo tempo ser uma produção de alunos e de professores você garante muito mais a parte pedagógica. (professor).

Destaco, nesta altura, o que foi discutido no capítulo 2 desta tese sobre a especificidade dos sistemas educacionais, diferenciando-se das organizações empresariais, principalmente quanto ao trabalho pedagógico. Reconhecer que o tempo do trabalho pedagógico é diferente de outros processos é acreditar no trabalho colaborativo, e que este demanda outros tempos, contextos e espaços. Corroborando com esta visão, o depoimento a seguir ilustra a preocupação em contemplar as necessidades dos alunos a partir da realidade brasileira. Além disso, o depoimento ressalta que os alunos levarão ainda longo tempo até que estejam suficientemente preparados para o estudo a distância e que, conseqüentemente, os professores precisam rever suas estratégias na escrita de materiais para EaD:

Pensar materiais para o aluno estudar sozinho é problema difícil e tem a ver com a realidade social brasileira. Se você pega uma universidade da Europa, de Oxford, por exemplo, que já oferecem cursos a distância há varias décadas e o cidadão inglês é autodidata, ele estuda sozinho, já está acostumado – essa cultura de leitura, de estudo individual, de autodidatismo é uma coisa que o brasileiro não tem. Este é um desafio que a educação a distancia precisa enfrentar, pois quando eu escrevi e desenvolvi o livro eu escrevi uma parte, eu coloquei da forma que eu achava, foi da forma que eu entendo, assim, pensei em várias alternativas e todos os alunos reclamam do livro, acharam complicado; então,

você pensa uma coisa, elabora um documento escrito e não tem mais como mudar. Ele tem uma inércia muito grande (professor).

Ao explicar que desenvolveu o material a partir do seu entendimento, o professor registra a pouca interação com a equipe da coordenação pedagógica, pois fez o livro da “forma que eu achava”. Infere-se que o material não contempla as características específicas para a educação a distância e, provavelmente, apresenta as características de um livro acadêmico tradicional. Do mesmo modo que os professores resistem em participar das formações, alegando falta de tempo, resistem às orientações pedagógicas para o desenvolvimento dos materiais. Os docentes valem-se, então, dos conhecimentos e experiências do ensino presencial, não deixando espaço e abertura para o diálogo com a equipe pedagógica.

Mesmo cientes de que o material impresso é um meio “inerte”, o foco do conteúdo materializa-se neste meio. Pelos depoimentos anteriores percebe-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas na produção de material refere-se à organização dos conteúdos para o AVEA; alguns professores rejeitam este meio e as dificuldades, em alguns casos, estão ligadas ao próprio uso do computador e suas operações básicas. Usar o computador para o ensino, portanto, transforma-se em problema de difícil solução. Ocorre, ainda, que estes mesmos professores não participam da formação para o uso das tecnologias, e uma ação acaba sendo consequência da outra.

Além da falta de uma “cultura de leitura” por parte dos alunos, contribui para o não desenvolvimento da mesma nos cursos a ausência de biblioteca nos polos⁶³. Ter livros à disposição é certamente a condição mínima para despertar nos alunos o hábito da leitura:

A infraestrutura dos polos, de modo geral tem. Computador, recursos, então isto daí está mais ou menos; tem os locais bastante adequados em alguns lugares, outros menos. Agora, do ponto de vista pedagógico, falta biblioteca, falta livro. Eu trabalhei com disciplina “X”, aí o que acontece: trabalhar um curso de

⁶³ É necessário esclarecer que os livros só foram disponibilizados nas bibliotecas dos polos a partir do terceiro período dos cursos. Os entraves para este fato decorreram do processo licitatório.

licenciatura inteirinho só com o material impresso, eu acho muito limitado; eu acho que os alunos têm que ter biblioteca, têm que ler mais, e não sei se eles terão condições de fazer isto, porque a grande maioria dos alunos do ensino a distancia são trabalhadores e com pouco tempo de dedicação (professor).

Parece evidente que, se os polos não dispunham de biblioteca nos primeiros períodos dos cursos, o AVEA poderia ter sido melhor utilizado, afinal, conforme apregoa o projeto pedagógico, este meio deveria possibilitar uma série de recursos (textos, simulações, animações, entre outros); os docentes, no entanto, tendem a trilhar o caminho que já conhecem de suas práticas.

Diferentemente da maioria, uma parcela de professores acredita que o ambiente facilita o trabalho, e utiliza em suas disciplinas o que o AVEA oferece. Estes professores, que são minoria nos Cursos de Física e Matemática, expressam opiniões favoráveis a respeito do ambiente virtual:

Eu gostei do ambiente, gostei bastante. Eu acho que ele funciona bem, e pra gente colocar conteúdo é muito bom, porque basta você clicar lá em ativar e você já consegue botar o conteúdo onde você quer, e isso, pra gente é muito bom. Eu fiz uma consulta com os alunos para ver se eles acessavam os textos – verifiquei que era acessado pelos alunos. Então eu acho que o ambiente não teve nenhuma grande crítica, eu acho que funciona muito bem (professor).

Este professor destaca que o AVEA é uma ferramenta de ensino mais dinâmica, com opções de fácil edição dos materiais e atualização das informações. Outro professor também considera que o ambiente é simples de ser utilizado, mas relata que os alunos não aproveitam o potencial desta ferramenta. É possível que a sobrecarga de atividades e conteúdos às vezes disponibilizada aos alunos leva estes a fazerem escolhas, e normalmente esta escolha recai sobre o material impresso:

O ambiente é fácil de usar, o acesso é fácil, está adequado, mas os alunos não utilizam. Eu desenvolvi um trabalho, uma pesquisa com uma tutora de X, em relação a uma atividade que os alunos tiveram que fazer envolvendo duas disciplinas [...] Tinha vários textos e eles não utilizaram (professor).

Neste ponto, cabe retomar Almeida (2008), que defende a necessidade de buscar formas mais participativas e interativas de aprendizagem, oferecendo recursos e atividades que permitam e incentivem a interação, a colaboração e a autonomia dos alunos. O planejamento dos cursos a distância é favorecido quando se valoriza o contexto social no qual as aprendizagens acontecem.

Outro fator que pode levar o planejamento de uma disciplina a resultados indesejados é trabalho em equipe insuficientemente organizado, o que transparece no depoimento seguinte. O trabalho em equipe é descrito como uma ação muito complicada:

Nós produzimos o material em equipe, eu gosto de trabalhar em equipe, mas nem todas as pessoas gostam tanto, então trabalhar em equipe é sempre complicado. Eu acho que no processo de produção do livro, na época, estava faltando uma coordenação mais efetiva e [de] nós, professores, [faltava] disponibilidade para cumprir o cronograma. Então foi um problema, por que nós não temos a disponibilidade de tempo que precisava, aí a gente faz tudo meio atropelado; depois de finalizado a gente vê que não era bem isso que queríamos (professor).

Este relato revela a importância de o professor vivenciar previamente uma experiência na educação a distância, sendo que, neste caso, somente depois de terminado o processo o professor conclui que o trabalho realizado não era o que deveria ter sido feito. Enfatizo que os docentes já trazem consigo uma concepção, muitas vezes cristalizada, sobre o que significa ensino e aprendizagem, e a reconstrução desta visão é um processo demorado. Sem dúvida, a experiência docente na modalidade, associada à formação pedagógica, pode contribuir para esta mudança. O mesmo professor também acentua, em seu depoimento, que a falta de tempo foi um fator impeditivo para a realização do trabalho com a qualidade desejada, e argumenta que sentiu falta de uma coordenação mais efetiva. Isto leva a uma análise sobre o trabalho colaborativo e como os sujeitos respondem à responsabilidade partilhada: a colaboração no trabalho de produção de materiais didáticos para EaD envolve muito mais que cobrar prazos e compartilhar informações; envolve a participação corresponsável na elaboração e decisões conjuntas de planos, propostas e cronogramas de ação, abrindo espaços para emergir “relacionamentos de confiança mútua e

cumplicidade, o comprometimento e o reconhecimento de interdependência” (ALMEIDA, 2005, p. 4).

Saliento, como síntese na análise sobre o Núcleo de Produção de Materiais, que há privilégio do material impresso, materializando-se a dificuldade de desenvolver e utilizar materiais para um meio menos conhecido – o digital. Há indícios de que, ao produzir o material impresso para EaD, alguns professores produziram livros com características exclusivamente acadêmicas, desconsiderando as peculiaridades da modalidade a distância. Isto provocou a incompatibilidade de uso integrado entre o material impresso e o material digital. Várias vezes, o tempo é considerado um fator que impede o desenvolvimento de materiais de qualidade. Como aspecto significativo, percebe-se a preocupação dos docentes com o perfil e contexto dos estudantes, e a compreensão de que os materiais não constituem “pacotes fechados”, mas um processo educativo dinâmico, construído durante o seu desempenho.

Em análise da gestão pedagógica, sobressai-se a necessidade de continuar insistindo na realização efetiva do trabalho em equipe e da colaboração entre seus participantes, visto que este movimento não está claro para todos e que, com frequência, se manifestam atitudes individuais e pouco compartilhadas. O processo de fazer e pensar coletivamente, um dos objetivos de um sistema de EaD que se pretende colaborativo, precisa avançar na e pela ação dos sujeitos envolvidos. Assim, conforme abordei anteriormente, a construção de “uma obra própria” está sempre em processo de criação e de recriação, o que não pode ser negligenciado, correndo-se o risco de se reproduzir “uma obra alheia” (LIMA, 1996).

Para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação das equipes e avançar na sistematização das experiências e no desenvolvimento de pesquisas, há o Núcleo de Pesquisa e Avaliação, que abordarei no próximo tópico.

6.4.4 O Núcleo de Pesquisa e Avaliação

O Núcleo de Pesquisa e Avaliação foi criado com o objetivo de realizar um acompanhamento sistemático (avaliação) nos cursos – neste caso, Física e Matemática – e fomentar a pesquisa na área da formação de professores na educação a distância.

Há consenso entre os docentes sobre a relevância de um programa de avaliação contínuo, conforme demonstrado nos depoimentos a seguir:

Precisa fazer uma avaliação a partir dos alunos. Que expectativa eles tem? Porque em termos de mercado de trabalho, ter acesso à graduação, seja presencial ou não, é uma dificuldade; vida de professor não é brincadeira, eles vão ser físicos, matemáticos, pesquisadores? O que eles esperam disso? Qual é o retorno que isto tem pra eles? Acho que isto são questões que devem ser avaliadas para modelar, reordenar, uma adequação do curso (professor).

Eu acho [que] deveria ter uma avaliação contínua do curso porque a gente tem que pensar que o curso é novo. Então tem muitas coisas que precisam ser revistas e aperfeiçoadas (professor).

Este Núcleo de Pesquisa e Avaliação iniciou suas atividades em fevereiro de 2005, contando com 05 professores pesquisadores, 01 coordenador e 02 bolsistas de apoio à pesquisa. Os professores, em sua maioria, são vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nos primeiros seis meses, o Núcleo objetivou elaborar o projeto de acompanhamento e avaliação de cursos. O projeto apresenta a organização do Núcleo, os pressupostos teóricos, princípios, objetivos e metodologia, tendo como meta a pesquisa em EaD. Este projeto foi apresentado e discutido com o corpo docente e coordenações no dia 12 de setembro de 2005. Os integrantes do Núcleo também participaram das formações dos docentes e tutores.

No segundo semestre de 2005, o Núcleo ocupou-se do desenvolvimento dos instrumentos de avaliação: questionários aos alunos, professores, tutores e coordenações. Neste período, o Núcleo elaborou o perfil dos candidatos inscritos e o perfil dos candidatos aprovados nos cursos a partir de um questionário aplicado quando da inscrição ao processo seletivo. O perfil dos alunos foi divulgado a todas as equipes integrantes do sistema de EaD.

No primeiro semestre de 2006, o Núcleo trabalhou na implantação dos instrumentos no ambiente virtual. Foi desenvolvida uma ferramenta denominada QUAC – questionários de avaliação, com um sistema adaptado à plataforma Moodle, que permite respostas a perguntas abertas e fechadas e organiza em gráficos os dados quantitativamente.

Os questionários foram aplicados no final do primeiro período do curso, e os resultados integraram o Relatório de Avaliação Semestral dos Cursos. Após a tabulação e análise dos dados, foi organizado um Seminário de Avaliação, para o qual foram convidados todos os membros do sistema EaD. Como atividades do seminário, além da apresentação dos resultados da avaliação, professores e tutores fizeram relatos de suas experiências. No final desta etapa, a coordenação pedagógica organizou um documento apresentando os principais pontos discutidos no seminário e evidenciados nos relatórios, com sugestões de encaminhamentos, visando a melhoria do curso. O documento foi divulgado entre as coordenações de equipe.

Na opinião de um dos gestores, o trabalho de pesquisa e avaliação é um dos condicionantes para a atuação na EaD, ligada à estrutura do ensino presencial. A pesquisa e a avaliação realçam o intuito das licenciaturas de aprenderem com as novas tecnologias, abrindo a possibilidade de desenvolvimento da modalidade em áreas tradicionalmente refratárias à educação a distância. Registra-se, aqui, o histórico da implantação da EaD na graduação da UFSC e o interesse, por parte dos gestores dos centros responsáveis pela formação de professores, de apropriarem-se do “fazer” educação a distância:

Interessa-nos a educação a distância na área da licenciatura, da formação de professores; nós queremos aprender com as novas tecnologias, mas e aí coloca-se alguns limites – primeiro tem que ter uma relação entre a estrutura do curso presencial e a estrutura dos cursos a distância, tem que ter pesquisa e avaliação dessas ações, para que a gente possa estar avaliando e entendendo as dificuldades e as potencialidades (gestor).

Aliada à necessidade de avaliar e aprender com as dificuldades está, segundo um dos gestores, a importância do envolvimento da pós-graduação à qual o curso está vinculado:

O envolvimento da pós-graduação com especialistas da área de conhecimento dos cursos, das mídias, das novas tecnologias e da educação a distância seriam muito importantes para fazerem essa avaliação e essa pesquisa, porque toda essa nova pedagogia demanda pesquisas (gestor).

Este gestor afirma como ponto importante a vinculação do núcleo de pesquisa e avaliação com a pós-graduação, o que pode gerar pesquisas na área específica dos cursos, na formação de professores e na educação a distância. O fato de este núcleo estar ligado ao programa de pós-graduação possibilita às equipes a apropriação dos resultados das avaliações, favorecendo novos temas de pesquisa, a realimentação da formação e o vínculo com os conteúdos ensinados – a produção de novos conhecimentos, portanto.

A produção do conhecimento sobre o ensino nutre-se de uma prática reflexiva advinda da investigação. A pesquisa favorece, ainda, a parceria entre os centros, conforme expresso no depoimento de um dos gestores:

O programa de pós-graduação é o elo que liga o CED e o CFM. Eu diria que a parceria com o CED foi fundamental, tanto na parte de conhecimentos do que não tínhamos e o CED tinha. Essa vinculação vem especialmente com a pesquisa. O que é um diferencial muito grande deste projeto é a vinculação com a pesquisa (gestor).

Tradicionalmente, o CED e o CFM atuam juntos no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, o que favorece a parceria no desenvolvimento de pesquisas. A parceria no oferecimento dos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática reafirma a parceria na pós-graduação e propicia uma atuação mais orgânica também na graduação.

Em resumo, sobre a proposta de gestão pedagógica ancorada na tríade formação – produção de materiais – pesquisa e avaliação, percebo que, na implantação desta gestão, a história da instituição está fortemente presente em vários aspectos, a saber: a história da EaD, a cultura do ensino presencial, a falta de tradição no uso das tecnologias no ensino, a visão não profissional da docência, a pesquisa realizada de forma individual e as dificuldades de os centros compartilharem ações.

Considero que a formação de tutores e alunos, a produção de materiais, a formação docente e a pesquisa e avaliação fazem parte das etapas que evoluíram positivamente. Certamente, o entrecruzamento das ações exige um exercício diário de compartilhamento de decisões: a construção de um sistema colaborativo está fundamentada na partilha destas decisões e no envolvimento dos participantes em todas as etapas do processo educativo.

Considerações Finais

De volta ao começo: o texto sobre o texto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta ao começo: o texto sobre o texto

E tudo recomeça – um texto de pesquisa em ciências humanas não se encerra, mas abre possibilidades e, quiçá, este texto instigue muitos outros textos. Retomo aqui Bakhtin, para lembrar que o texto do pesquisador é texto sobre texto, é discurso sobre discurso, constituindo um lugar de encontro de discursos.

O meu discurso neste estudo inicia com a proposta de analisar a gestão pedagógica dos cursos de licenciatura na modalidade a distância da UFSC, na perspectiva de meu papel como gestora. Este objetivo traz consigo um dos maiores desafios encontrados na construção deste trabalho: a escolha metodológica e, subjacente a esta escolha, meu exercício de gestora ao assumir o papel de pesquisadora. Sem dúvida, meu desempenho como gestora foi enriquecido pela atividade da pesquisa. A partir dos sentidos construídos, fica evidente que é necessário insistir na colaboração entre as equipes, que é possível investir no diálogo entre docentes, estudantes e tutores por meio do AVEA, habitando este espaço cotidianamente. A rotina vivenciada no trabalho de gestora esvai-se com a pesquisa, sendo possível retomar os ideais e crenças. A pesquisa auxilia o gestor a dar vida a algo novo.

Como contribuição, a pesquisa traz uma análise dos avanços, desafios, tensões, discordâncias, certezas e sentidos na gestão pedagógica da educação a distância que poderá servir como reflexão para outras experiências desta natureza. Esta pesquisa contribuiu, ainda, para: (i) ampliar o conhecimento sobre o sistema de gestão pedagógico estudado, favorecendo a retroalimentação das ações no percurso da pesquisa; (II) sistematizar a prática a partir de um olhar teórico mais apurado; e (III) tornar evidentes situações não explícitas no cotidiano do trabalho. Espera-se abrir possibilidades para a reflexão acerca dos sistemas de EaD em implantação no país, proporcionando alternativas para uma atuação mais orgânica das instituições de ensino superior na educação a distância. Neste sentido, registro o desejo de que este estudo venha inserir-se como uma contribuição concreta e prática para os atuais e futuros gestores de EaD.

Minhas questões de pesquisa foram discutidas nos capítulos 4, 5 e 6, sendo a defesa de *um sistema colaborativo de gestão pedagógica* apresentada especificamente no capítulo 5. Ao considerar o conjunto da tese, percebo que, durante a análise do sistema de gestão pedagógica, se entrelaçaram as questões eleitas para discussão e, além destas, outras se agregam, ainda que não tenham sido expressas inicialmente. Não pretendo fazer uma tentativa de conclusão definitiva sobre o objeto deste estudo, para não correr o risco de incorrer em juízo apressado. Procuro, antes disso, expor e refletir sobre os avanços e recuos de uma experiência de gestão pedagógica em cursos de licenciatura a distância de uma instituição pública de ensino superior, com vistas a iluminar a reconstrução destas ações.

O sistema de gestão pedagógica analisado ancora-se na tríade *formação, produção de materiais e pesquisa e avaliação*. Nesta proposta, trago como possibilidade não tratar a EaD como ação paralela ao ensino presencial, mas como uma oportunidade de integrar e potencializar ambas as modalidades, assim contribuindo para repensar as práticas pedagógicas estabelecidas há muito tempo. O desenvolvimento de projetos de educação numa dimensão colaborativa entre os sistemas de ensino presencial e de educação a distância amplia novas possibilidades às equipes responsáveis, permitindo que estas se unam para estabelecer pautas e acordos de trabalho. Nesse sentido, a educação a distância passa a ser considerada no contexto da educação e, portanto, necessariamente vinculada ao contexto histórico, político, educacional e social no qual esta prática se realiza.

O sistema em análise está ancorado nos conceitos de gestão educacional, uma vez que as instituições educacionais, independentemente do nível e modalidade em que atuam distinguem-se de outras instituições pela especificidade do trabalho pedagógico. O conceito de gestão aqui empregado é o de LIMA (1996) e ALMEIDA F. (2005), que se refere a um modelo de orientação para a ação que visa dar vida a algo novo e bom. *Bom*, no sentido do termo “gestão” quando retomada a sua etimologia, que traz as ideias de *gestar, gerir, gesto, gerar, gestação, gerenciar*. A acepção *dar vida* prioriza a troca de ideias, o

compartilhamento de conhecimentos e a tomada de decisões coletivamente, construindo e reconstruindo, desta forma, as ações no percurso da realização dos projetos, e promovendo, ao mesmo tempo, a articulação entre teoria e prática. A partir dos conceitos da gestão educacional, optei por abordar a EaD segundo a noção de *sistema*, entendendo que o trabalho nesta modalidade é resultado de uma combinação de partes coordenadas entre si que formam um conjunto de subsistemas, com certo grau de independência, mas ainda assim interdependentes, de tal modo que o que ocorre em um deles afetará os outros e, conseqüentemente, o todo. Apropriando-me destes princípios, lanço mão do conceito de *gestão na EaD*, considerando-o um processo que envolve a organização e a operacionalização de um sistema que viabilize as ações técnicas e políticas de todos os envolvidos. Nesta perspectiva, o gestor, na sua prática, constrói conhecimentos, adquire novas habilidades e competências, reconstrói sua experiência e aumenta o grau de compreensão sobre a realidade em que vive gerando novos significados. Os significados são construídos no diálogo com “sua equipe, com sua comunidade e com o projeto de seu país” (ALMEIDA, 2006, p. 85). Partindo destes conceitos, a gestão pedagógica centra-se na intersecção entre a gestão e a pedagogia, compreendida como a ação que reúne, articula e integra as atividades das equipes que atuam na EaD, por meio do planejamento, da organização, da gestão das mídias, do acompanhamento e da avaliação.

Na análise sobre a implantação do sistema de gestão da EaD na UFSC em cursos de licenciatura – mais precisamente, os Cursos de Licenciatura em Física e Matemática –, evidenciei que a mesma apresentou dificuldades relacionadas à definição das suas políticas, marcadas pela centralização dos processos, que, apesar de não estarem presentes no discurso dos dirigentes, materializam-se em ações: foram criadas e organizadas estruturas paralelas àquelas previamente acordadas, gerando indefinição sobre os papéis que cada equipe deveria desempenhar.

As principais dificuldades para a implantação de cursos de graduação a distância na UFSC, segundo os gestores entrevistados, são: a história da EaD nesta instituição, a cultura do presencial, o modelo pouco flexível de organização

institucional, o modo como os financiamentos são descentralizados e administrados, as políticas públicas e a burocracia. O item mais citado refere-se à história da EaD na UFSC. A intenção de implementar a graduação flexibilizando os projetos pedagógicos para adequá-los à modalidade de educação a distância implica situações complexas no âmbito de uma universidade tradicional. É necessário considerar que cada instituição constrói determinadas trajetórias, as quais lhe conferem a sua identidade. Então, interferem na organização do sistema de gestão os modelos juridicamente consagrados (políticas de estado ou de governo), os modelos teóricos de referência (proposições teóricas) e os modelos praticados (regras efetivamente praticadas no interior da instituição).

O processo de institucionalização da EaD nas instituições federais de ensino recebe a influência direta das políticas do Governo Federal. Este processo, capitaneado pelo Ministério da Educação, realiza-se a sucessivas regulamentações, reforçando resistências internas à aceitação desta modalidade no mesmo nível da educação presencial. Estas políticas expressam-se por meio: a) da marginalização legal imposta pelo MEC ao criar mecanismos diferenciadores de credenciamento para os cursos a distância, por um longo período; b) do privilégio a mecanismos de regulação e controle em detrimento ao acompanhamento e à avaliação dos projetos; c) da marginalização institucional, vigente principalmente nas universidades consolidadas, ao isolar internamente suas atividades de EaD em departamentos sem sintonia com as atividades tradicionais da instituição, favorecendo a prestação de serviços dentro da própria instituição; d) da atribuição da responsabilidade de desenvolver projetos de EaD a consórcios; e) da ausência de concursos para contratação de docentes e técnicos para assumirem as novas funções na EaD. Fica evidente que as políticas nacionais para EaD vêm sendo gestadas sob a égide das políticas dos organismos econômicos mundiais para países em desenvolvimento.

Mesmo cientes de todos estes problemas, os gestores da instituição aderem à política do Governo Federal de formação de professores por meio da EaD, e os fatores que os motivam a esta decisão são: a) o compromisso político com o ensino público em seus diferentes níveis, convertidas em ações de

ressignificação do papel da universidade pública, as quais conferem uma possibilidade de ir além de uma postura de denúncia e apontam para a construção de políticas em direção à mudança no âmbito das instituições de ensino superior; b) a interiorização da universidade pública e a ampliação do número de vagas e c) a formação emergencial de professores com vistas à melhoria do ensino fundamental e médio.

Observando os depoimentos sobre a efetividade da educação a distância para a formação de professores, vê-se que os gestores e os alunos consideram esta modalidade efetiva; no entanto, fica registrado em muitas falas que ainda há um grande preconceito em relação à EaD, o que gera inseguranças e desconfianças para integrarem-se a esta iniciativa. O preconceito é resquício de experiências da história da EaD no país, por terem sido mal-planejadas e executadas e, portanto, mal-sucedidas. Também contribui para este preconceito a falta de investimento em pesquisas sobre EaD nas ciências da educação: a pesquisa sobre as novas tecnologias na educação passou por uma centralização técnica, com grande número de pesquisadores dedicados ao tema, porém pertencentes a outras áreas do conhecimento. É notável a necessidade de um forte empenho de todos os integrantes do sistema para modificar esta situação. Esta necessidade manifesta-se no discurso dos próprios alunos, que acreditam que o seu comprometimento pode modificar a visão negativa que existe a respeito da modalidade a distância. Esta mudança passa também por esforços em políticas públicas que viabilizem as condições necessárias para a operacionalização dos cursos, com investimentos em formação docente e pesquisa.

No que se refere especificamente à coordenação pedagógica, analisei: a) a equipe multidisciplinar; b) as ações dos núcleos que integram esta coordenação: formação de docentes, tutores e estudantes para a EaD, a produção dos materiais e a pesquisa e avaliação. Na organização da equipe multidisciplinar, observo que a gestão pedagógica reproduz em parte o modelo vivenciado no ensino presencial quanto à parceria entre os centros formadores de professores; a construção coletiva do trabalho, porém, demanda tempo, flexibilidade e abertura por parte das equipes. Além da realização de parcerias democráticas, há que se

manter um exercício permanente para reafirmá-las, por meio de decisões conjuntas.

A formação inicial e continuada das equipes mostra-se um espaço privilegiado para minimizar os preconceitos contra a modalidade, promover a troca de experiências entre os pares, repensar as ações didático-pedagógicas e proporcionar o acolhimento aos integrantes das equipes. Paralelamente, os desafios a serem transpostos referem-se: a) à falta de tempo dos docentes para participarem das formações, tornando perceptível a necessidade de a instituição e o MEC repensarem as condições propiciadas aos docentes que atuam na educação a distância; b) à melhoria da formação técnica e pedagógica dos tutores para uso do ambiente virtual de aprendizagem; c) à fragilidade dos tutores dos polos em relação aos conteúdos específicos; d) à necessidade de criar estratégias condizentes com as características comunicacionais da videoconferência.

A produção dos materiais é realizada por meio do diálogo em busca de um consenso entre a equipe docente e a equipe de produção, procurando contemplar ao mesmo tempo as particularidades da área e os recursos da comunicação – tendo sempre como base o projeto pedagógico do curso. No discurso dos docentes, é apontada como positiva a possibilidade de acompanhar todo o desenvolvimento dos materiais. Por outro lado, a rotatividade dos integrantes da equipe é a ponta negativa deste processo. Sobressai-se, neste processo, a ênfase no material impresso, materializada na dificuldade de desenvolver e utilizar materiais para um meio pouco conhecido – o ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Há indícios de que, ao produzir o material impresso para EaD, alguns professores desenvolveram um livro com as características de um texto tradicional, não considerando as especificidades da modalidade a distância. Isto provocou a incompatibilidade de uso integrado entre o material impresso e o digital. Foi possível identificar que alguns professores realizam, na prática, a combinação entre os materiais impressos e on line, utilizando o ambiente com facilidade para ensinar a distância. Talvez esteja, aqui, um embrião potencial para o uso dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Na produção de materiais, também, o fator *tempo* é considerado

um dos impeditivos para o desenvolvimento de materiais de qualidade. Como um dado significativo, evidencia-se a preocupação dos docentes com o perfil e o contexto dos estudantes, além do entendimento de que os materiais não se constituem em “pacotes fechados”, mas que o processo educativo é processual e construído em ação.

Já a pesquisa e avaliação, segundo uma parcela dos gestores, deveria ser uma condição determinante para a atuação da universidade na EaD. A pesquisa auxiliaria os docentes das licenciaturas a aprenderem com as novas tecnologias, abrindo caminho para o uso da tecnologia no ensino presencial, visto que o professor que atua na educação a distância também atua no presencial. A qualidade da pesquisa também é importante, é claro; desta forma, a pesquisa seria mais eficaz se realizada pelos programas de pós-graduação aos quais os docentes do curso se vinculam. Este vínculo do núcleo de pesquisa e avaliação com a pós-graduação poderia gerar pesquisas sobre a área específica dos cursos, sobre a formação de professores e sobre a educação a distância. O fato de o sistema de EaD estar ligado a um programa de pós-graduação possibilita que as equipes se apropriem dos resultados, favorecendo, além de novos temas de pesquisa, a realimentação de sua formação e o repensar sobre os conteúdos ensinados e, portanto, a produção de novos conhecimentos. É possível deduzir que a pesquisa, também, favorece a parceria entre os centros que atuam colaborativamente na EaD.

Assim, minha análise revela a necessidade de continuar insistindo no trabalho em equipe e na colaboração entre seus participantes, pois este movimento não está claro para todos os seus integrantes e, com frequência, manifestam-se atitudes individuais e pouco compartilhadas. O processo de fazer e pensar junto, um dos objetivos de um sistema de EaD que se quer colaborativo, precisa avançar na e pela ação dos sujeitos envolvidos. É significativa a experiência vivida quanto à vontade de acertar no avanço da prática de uma gestão compartilhada, colaborativa e corresponsável. No entanto, uma gestão com estes objetivos necessita de todos uma atuação comprometida, tarefa complexa de ser conquistada. Isto significa estar constantemente aberto ao diálogo e à

construção de enlaces entre os integrantes das equipes. Portanto, uma coordenação compartilhada torna-se relativa; apesar de ser uma intenção do gestor, na prática não acontece na sua plenitude.

Concluo que, não obstante as tensões e desencontros vivenciados nesta proposta de gestão pedagógica, o trabalho integrado de formação, produção de materiais e de pesquisa e avaliação contribui para uma atuação mais orgânica na educação a distância, quebrando os paradigmas fordistas encontrados nas experiências com esta modalidade de ensino. Outro registro a ser feito é a possibilidade de os centros responsáveis pelos cursos apropriarem-se do processo “do fazer” educação a distância, participando de todas as suas etapas. Esta apropriação poderia gerar a integração da EaD ao ensino presencial, e a modalidade a distância tornar-se, assim, uma atividade permanente na instituição.

A necessidade da pesquisa acadêmica relacionada à gestão pedagógica e ao aspecto pedagógico da Educação a Distância no contexto brasileiro, enfatizo, está longe de esgotar-se, muito pelo contrário. Considero importante o aprofundamento em temas ligados à formação de professores e tutores, o acompanhamento das experiências de EaD geradas pelo Programa Pró-Licenciatura, o estudo da organização administrativa pedagógica dos sistemas de gestão implantadas nas universidades brasileiras, o aprofundamento teórico sobre o processo de gestão pedagógica nos sistemas de ensino e na educação a distância, entre muitos outros.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006.196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais?. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Fernando José. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestionárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: **Manual do curso**: escola de gestores da educação básica. Brasília, DF, 2005.

ALMEIDA, Fernando José dos Santos. Liderança como prestação de serviço. In: _____; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de (Coords.). **Liderança, gestão e tecnologias**: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: [S.n.], 2006. p. 79-100.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

_____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.** [online], v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

_____. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. **Revista PUCviva**, São Paulo, n. 24, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/revista_24.htm>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____. O relacionamento entre parceiros na gestão de projetos de educação a distância: desafios e perspectivas de uma ação transdisciplinar. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2005, Vitória, ES. **Anais ...**, Vitória, ES, 2005. v. CD-Rom.

_____. O projeto Gestão Escolar e Tecnologias. In: ALMEIDA, Fernando José dos Santos; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de (Coords.). **Liderança, gestão e tecnologias**: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: [S.n.], 2006. p. 101-118.

_____. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. cap. 10, p. 159-169.

_____. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, 2008. No prelo.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B.. Estratégias em educação a distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor
In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2006a.

_____; _____. A importância da gestão nos projetos de EaD. In: BRASIL. Ministério da Educação. Debates: mídia educação. **Boletim Salto para o Futuro**, n. 24, prog. 5, nov./dez. 2006b. Disponível em:
<http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/061127_midiaeducacao.swf>. Acesso em: 14 dez. 2008.

_____; _____. A formação de gestores para a incorporação de tecnologias na escola: uma experiência de EaD com foco na realidade da escola, em processos interativos e atendimento em larga escala. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, 12., Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2005. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/131tca5.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

ALONSO, K. M.. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 57-74.

ALONSO, Myrtes; ALEGRETTI, Sonia Maria de M.. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria

Elizabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, João. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Musa, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25. (Coleção da nossa época)

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/ Inep/Comped, 2002.

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1924]. p.13-70.

_____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUER, C.; JARDILINO, J. Apontamentos sobre uma história recente: gênese e desenvolvimento da universidade brasileira. **Rhela** - revista historia de la educación latinoamericana, v.7, p. 9-36, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

BARROS, Lígia. **Suporte a ambientes distribuídos de aprendizagem cooperativa**. 1994. Tese (Doutorado) - COPPE/Sistemas/UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente no ensino superior**: desafios e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BECKER, Howard S.. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2005.

_____. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O que é mídia educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo)

_____. Mídia-educação ou comunicação educacional?: campo novo de teoria e de prática. In: _____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo : Loyola, 2002.

BERTAUX, Daniel. L'imagination methodologique. **Extrat de Recherche Sociologique**, França, n. 2, 1985.

BOF, Alvana Maria. Gestão de sistemas de educação a distância. **Boletim Salto para o Futuro**, prog. 2, texto 2, 2002. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt2b.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____. Planejamento e gestão de cursos a distância. In: MORAN, José Manuel; BOF, Alvana; MORAES, Marialice de. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis: SeaD/UFSC, 2006. p. 64-80.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994. p.183-193.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez.1996.

_____. Lei Federal n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 139, n. 7, 10 jan. 2001a. Seção 1, p.1-20.

_____. Resolução CNE/CES n. 01/01 de 03 de Abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abril 2001b.

_____. Portaria MEC n. 4.059/04. Oferta de disciplinas integrantes do currículo dos cursos do ensino superior que utilizem a modalidade semipresencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004a.

_____. Portaria MEC n. 4.361/04. Normatiza os procedimentos de credenciamento e de credenciamento das IES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Fórum das estatais pela educação**: diálogo para a cidadania e inclusão. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Licenciatura**. 2004d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=179>. Acesso em: 14 dez. 2008.

_____. Decreto Federal n. 5.622/05. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio – Pró-Licenciatura**: propostas conceituais e metodológicas. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licenciatura.pdf>.

_____. Resolução CNE/CES n. 01/07 de 08 de Junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jun. 2007a.

_____. Decreto Federal n. 6.303. Altera dispositivos dos Decretos n^{os} 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa universidade para todos**: democratizando o acesso à universidade. Brasília: ACS, 2007d.

_____. Ministério da Educação. **Prouni**: programa universidade para todos. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm>>. Acesso em: 25 fev. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 63/03**. Consulta sobre a exigência de credenciamento institucional para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, aperfeiçoamento e outros, a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces063_03.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de educação a distância**. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=153&Itemid=290>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Portal da Universidade Aberta do Brasil**. 2008c. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CARMO, Hermano Duarte de Almeida e. **Ensino superior a distância**: contexto mundial. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

CASTRO, A. M. D. A.. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade operacional. **Folha de São Paulo**, 09 maio 1999. Caderno Mais!

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed.UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, R.K. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

CLARK, Burton. **Creating entrepreneurial universities**: organizational pathways of transformation. London: Pergamon Press, 1998.

COIÇAUD, Silvia. A colaboração institucional na educação a distância. In: LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLABORAÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. amp. Curitiba: Posigraf, 2004. p. 166.

CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; FAGUNDES, Léa da Cruz; NEVADO, Rosane Aragón de. **Educação à distância e a formação continuada de professores em sistemas de comunidades de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/ead_forma%E7%E3o_teclec_.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas**. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed Francisco Alves, 1986.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 27 nov. 2008.

CUNHA, Silvio Luiz Souza. Reflexões sobre o EAD no ensino de Física. **Rev. Bras. Ens. Fis.**, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.

DAGNINO, R. P. Universidade e política de C&T. In: BORI, C. et al (Org.) **Universidade brasileira: organização e problemas**. São Paulo: SBPC, 1985.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Entering the field of qualitative research. In: _____; _____ (Eds.). **The landscape of qualitative research: theories and issues**. London; New Delhi: Sage Publications, 1988. p. 1-34.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

EVANS, Terry; NATION, Daryl. Dialogue in practice, research and theory in distance education. **Open learning**. UK, v. 4, n. 2, p. 37-42, june 1989.

_____; _____. Theorising open and distance education. **Open learning**, UK, v.7, n.2, p. 3-13, june, 1992.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2000.

FERNANDES, C. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDEZ ENGUITA, M. La escuela a examen.. In: AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal - (1985-1995)**. Madrid: Eudema; Braga: Universidade do Minho, 1999.

FERREIRA, Felipe Casabur et al. **A complexidade e a complementaridade de saberes e competências profissionais na implementação de um projeto de formação de gestores escolares via Internet**. 2006. Disponível em: <www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/.../Artigo_Maria_Elizabeth_Bianconcini_de_Almeida_et_al.pdf>.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. Política de desenvolvimento e organização da educação a distância. **Boletim Salto para o Futuro**, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/tedh/tedhimp.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____. Materiais escritos nos processos formativos a distância. **Boletim Salto para o Futuro**, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt3b.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

FONTANA, Andrea; FREY, James H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

FREEMAN, Richard. Planejamento de sistemas de educação à distância: um manual para decisores. **The Commonwealth of Learning**, Vancouver, Canadá, 2003. Disponível em: <<http://www.col.org/>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época, v. 107)

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores a Distância: Critérios de qualidade. **Boletim Salto para o Futuro**, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm>>. Acesso em: 05 set. 2008.

GERALDI, João Wanderley. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 601-610, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____; PIERSON, Christopher. **Conversas com Anthony Giddens**: o sentido da modernidade. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GRANGER, G. G. Modèles qualitatifs, modeles quantitatifs dans la connaissance scientifique. **Sociologie et Sociétés**, Montreal: Les Presses de L'Université de Montréal, v. 14, n. 1, p. 7-15, 1982.

GUTIÉRREZ, Juan; DELGADO, Juan Manuel. Teoría de la observación. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (Eds.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Espanha: Síntesis, 1998. cap. 6, p. 141-173. (Metodología de las ciencias del comportamiento)

HACKBARTH, S. Integrating web-based learning activities into school curriculums. **Educational Technology**, p. 59-71, maio/jun.1997.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IBAÑEZ RUIZ, A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassezl.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2007.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Imagem e pedagogia**. Lisboa: Pedago, 2006.

_____. **O que é um educador**. Disponível em: <http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_41212.html>. Acesso em: 25 nov. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2008.

_____. EaD e formação de professores: entre o discurso legal e a prática institucional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5.; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 1., Porto Alegre, 2007. **Anais...**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. CD.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P.. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2nd. ed. California: Sage publications, Inc., 2000.

KNIGHT, Peter. Quality, enhancement and on-line distance education courses and programmes. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 5, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2006_532_Quality_Enhancement_Peter_Knight.pdf>. Acesso: 10 dez. 2008.

LANDIM, Cláudia. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: [S.n.], 1997.

LARA, Isabella. **Hipertexto**: O universo em expansão. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Ligia Silva. Educação a distância: o desafio continua. **Revista Conect@**, n. 2, set. 2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ligia_desafio.htm>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____; BARBETA, Vagner Bernal; MUSTARO, Pollyana Notargiacomo. Um estudo sobre projetos universitários governamentais para a formação de professores em exercício por meio de EaD. In: VIRTUAL EDUCA BRASIL, 2007, São José dos Campos. **Anais eletrônicos...** São José dos Campos, 2007. Disponível em: <http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Universidade/trabalho_21_ligia_oral.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 1998

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e amp. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n. 4, p. 1-32, 1996.

LINARD, Monique. A autonomia do aprendente e as TIC. In: RENCONTRES RÉXEUAX HUMANIS/RÉSEAUX TECHNOLOGIQUES, 2., 2000, França. Tradução Maria Luiza Belloni. **Apresentação oral...** Disponível em: <www.comunic.ufsc.br/artigos/art_autonomia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

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

LOBO NETO, F.J. da S. EaD & Formação de professores à distância. **Tecnologia Educacional**, v.30, n.152-153, p. 69 – 80, jan/jun 2001.

_____. **Educação a distância:** regulamentação, condições de êxito e perspectivas. 1999. Disponível em: <<http://www.intelecto.net>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio:** aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. Gestão pedagógica de cursos de graduação: a instituição de educação superior como espaço de formação contínua de professores e gestores acadêmicos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5.; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/270.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 18, p. 889-117, mar. 2003a.

_____. As políticas de formação de professores: a “universalização” e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2001, Poços de Caldas, MG. **Anais eletrônicos...** 2003b. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2008.

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MAYOR, Frederic. O ensino superior e as novas tecnologias. **Correio da UNESCO**, Brasil, fev.1997.

MENDES, Durmeval Trigueiro; FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Ensaio sobre educação e universidade**. Brasília: INEP, 2006.

MENEGHEL, Stela Maria. A crise da universidade moderna no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, RS, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/stelamariameneghelt11.rtf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec; 2006.

_____; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 237-248, jul./set. 1993.

MONLEVADE, J.C. **Educação pública no Brasil**: contos & descontos. Ceilândia: Idéa, 1997.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. Pedagogia integradora do presencial-virtual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 9., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABED, set. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/index.html>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

NEDER, M. L. C.. O projeto de educação a distância na UFMT. **Em Aberto**, Brasília, v. 70, abr/jun, 1996.

_____. **A formação do professor a distância**: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 392f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. A televisão e o vídeo na escola: Uma nova dinâmica na gestão educacional. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MORAN, José Manuel (Orgs). Integração das tecnologias na educação. **Salto para o futuro**. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed, 2005. p. 124-127. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: dez. 2008.

OLIVEIRA, L. Cardoso Vieira. Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

OLIVEN, A. C. **A paroquialização do ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 12, São Paulo: Moderna, 1988.

PARENTE, André (Org.). **Imagem máquina**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307. Disponível em: <http://www.escoladegestores.inep.gov.br/downloads/artigos/gestao_da_educacao/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2008.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PERRATON, Hilary. **Estructuras administrativas para la educación a distancia**. Commonwealth Secretariat/CREAD, 1999.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

PINTO, Anamelea de Campos. **A formação de professores para a modalidade de educação a distância**: por uma criação e autoria coletivas. 313f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

PINTOS, Juan Luis. Sociocibernética: marco sistémico y esquema conceptual. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (Eds.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Espanha: Síntesis, 1998. cap. 21, p. 563-580. (Metodología de las ciencias del comportamiento)
PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica. **Boletim Salto para o Futuro**, prog. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/itlr/tetxt1.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

PRETTI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: _____. **Educação a distância**: início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IEUFMT, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca; PICANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EaD: concepções de educação. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira. **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 31-56.

QUARTIERO, E.; CERNY, R.Z. Universidade corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, Elisa; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.) **Educação Corporativa - mundo do trabalho e do conhecimento**: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Ana Maria Viegas. **Ensino à distância... megatendência atual**: abolindo pré-conceitos. São Paulo: Imobiliária, 1996.

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

SÁ, Ricardo Antunes. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n.21, p. 171-204, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. As tensões da modernidade. **Revista do Programa Avançado de Cultura da UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>>. Acesso em: dez. 2008.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun., 1996.

SCHMIDT, Benício Viero; OLIVEIRA, Renato; ARAGON, Virgilio Alvarez. **Entre escombros e alternativas**: ensino superior na América Latina. Brasília: Ed. da UNB, 2000.

SCHWARTZMAN, Jacques. **O Financiamento das instituições de ensino superior no Brasil**. São Paulo: IEA, 2005. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/tematicas/educacao/superior/autonomiafinanciamento/schwartzmanfinanciamento.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: SHIROMA, E; EVANGELISTA, O; TERRIGLIA, P. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Bento. A tecnologia é uma estratégia. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES, 2., Portugal, 2001. **Anais...**, Universidade do Minho, Portugal, 2001. Disponível em:

<<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/079-Bento%20Silva%20839-859.pdf>>. Acesso em: dez. 2008.

SOARES, Ismar. Comunicação e educação: a emergência de um novo campo e perfil de seus profissionais. **Rev. Contato**, n. 2, 1999.

SOUZA, Ana M. B.; CARDOSO, T. M. **Organização escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2007.

SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R.O.B. **Gestão de instituições de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

TAIT, A.; MILLS, R. **The convergence of distance and conventional education**. 1st. ed. New York: Routledge, 1999.

TORI, R. Avaliando distâncias na educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2001/index.html>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRINDADE, Hégio. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - out. 2004.

UNIREDE.br. **Universidade Virtual do Brasil**. Disponível em: <<http://www.unirede.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

UNIVERSIDADE Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo. **Informativo eletrônico da ADUnB**, Brasília, n. 12, 26 mar. 2007. Disponível em: <http://www.adunb.org/adunb_online/2007/adunb_online12.htm>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Gestão em educação a distância (EaD) nas instituições de ensino superior**. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?down=95>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Consórcio REDiSul. **Documento de referência**. Florianópolis, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Consórcio REDiSul. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em física na modalidade a distância**. Florianópolis: MEC/SED/UFSC/SEaD, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Consórcio REDiSul. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância**. Florianópolis: MEC/SED/UFSC/SEaD, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Núcleo de Pesquisa e Avaliação. **Projeto de avaliação dos cursos de licenciatura em Física e Matemática**. Florianópolis, UFSC, 2005.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2001.

_____; ALMEIDA, Fernando José de. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. 1997. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>>. Acesso em: 09 dez. 2008.

VALLADARES, Jaqueline Souza de Oliveira et al. Consórcio: estratégia de implementação de políticas públicas em EaD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007122238AM.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo; ABDRE, Claudio Fernando. O uso de fórum num espaço híbrido de aprendizagem: reflexões sobre os processos de avaliação e acompanhamento da interação em fórum *on-line*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A

DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR, 2007.
Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200731121PM.pdf>>.
Acesso em: 14 dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad61.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores . São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO 1 – Equipe Coordenação Pedagógica

Equipe Coordenação Pedagógica
Coordenadora Pedagógica <i>Atribuições:</i> Coordenação geral das atividades pedagógicas do Curso envolvendo o Núcleo de Formação, o Núcleo de Criação e desenvolvimento de materiais, o Núcleo de pesquisa e avaliação.
Secretário Administrativo <i>Atribuições:</i> - Apoio administrativo à coordenação pedagógica - Serviços de secretaria (agendamentos, confecção de memorandos, atas e correspondências em geral; controle e arquivamento de documentos e material de expediente; aquisição e expedição de material; marcação de passagens e hospedagem de visitantes). Supervisão de horário e assiduidade do quadro de pessoal <i>Requisitos:</i> - Experiência em apoio administrativo de cursos - Conhecimento das rotinas administrativas da UFSC
Auxiliar administrativo <i>Atribuições:</i> - Serviços internos e externos de apoio à secretaria (material, reprografia, montagem de equipamento c/ retroprojektor, datashow, câmeras de vídeo; serviços de informática c/ planilhas e correspondências; acompanhamento de formações e aulas). <i>Requisitos:</i> - Aluno da UFSC - Experiência como bolsista de apoio administrativo
Técnicos responsáveis pela manutenção dos equipamentos <i>Atribuições:</i> - Serviços de manutenção de Hardware (computadores, impressoras, scanner, mesa digitalizadora etc)

- Serviços de manutenção de softwares de produção gráfica e web-design e programação.

Requisitos:

- Aluno da UFSC
- Formação e experiência em manutenção de hardware e software

Comissão Editorial

Atribuições:

- Aprovação dos materiais do Curso.

Requisitos:

- Ser professor do Curso de Licenciatura em Física ou Licenciatura em Matemática

Núcleo de Formação

01 Coordenador

Atribuições:

- Formação de professores
- Formação de tutores e monitores
- Formação dos alunos para o estudo a distância
- Formação da equipe de gestão
- Criação e desenvolvimento dos Guias: Docente, Aluno, Tutor e Monitor.
- Criação e desenvolvimento da disciplina Introdução a EaD
- Organização de um Seminário Regional para troca de experiências
- Validação dos materiais didáticos (impresso e ambiente virtual)

Requisitos:

- Formação e experiência na área de EaD
- Experiência em Formação de Professores, tutores e alunos em EaD

Auxiliar Administrativo

Atribuições:

- Digitação e organização das formações.
- Auxílio e acompanhamento do processo das formações; reprografia; controle de material.

Requisitos:

- Aluno da UFSC

Tutores

Atribuições:

- Conhecimentos na área de EaD - Acompanhamento da formação inicial (presencial) e continuada (via ambiente virtual de aprendizagem) dos professores conteudistas <i>Requisitos:</i> - Mestrandos ou doutorandos em Educação nas áreas de Física e/ou Pedagogia - Conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem - Experiência em acompanhamento ao estudante a distância
Professores Formadores - Professores e pesquisadores da UFSC e/ou convidados para a formação dos professores, tutores e equipes. - Desenvolvimento dos conteúdos para a formação continuada de professores - Apoio acadêmico nos processos de planejamento, criação, formação de professores, tutores e alunos.

Núcleo de Criação e Desenvolvimento de Materiais	
01 Coordenador	<i>Atribuições:</i> - Coordenação e supervisão dos processos de produção do material didático do Curso; - Criação da identidade visual dos materiais do Curso; - Produção dos layouts; - Adaptação dos conteúdos para modalidade; - Revisão ortográfica; - Adaptação dos conteúdos para a Web; - Implantação dos conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem; - Seleção e produção de vídeos; <i>Requisitos:</i> - Formação e experiência na área de produção gráfica (conhecimento do processo desde as etapas de planejamento ao fechamento de arquivos para impressão) - Formação e experiência na produção de materiais audiovisuais p/ EaD; - Experiência na implantação de ambientes de aprendizagem para EaD.
08 Digitadores	<i>Atribuições:</i> - Digitação e pesquisa em auxílio aos professores na produção dos materiais; - pesquisa de materiais videográficos e de animações para Internet. <i>Requisitos:</i> - alunos da Física, Matemática e Jornalismo da UFSC
01 Designer gráfico	

Atribuições:

- Criação e planejamento gráfico de material impresso e da identidade visual do Curso;
- Estruturação dos story-board dos materiais impressos.

Requisitos:

- Formação e experiência na área de Programação Visual e Gráfica;
- Experiência em criação de material impresso p/ EaD.

06 Diagramadores**Atribuições:**

- Diagramação do material impresso, adequação e distribuição de ilustrações e textos, conforme projeto gráfico.

Requisitos:

- Formação e experiência na área da produção gráfica e editorial;
- Experiência em diagramação de material p/ EaD.

02 Ilustradores**Atribuições:**

- Criação e elaboração das ilustrações estáticas do material impresso.

Requisitos:

- Formação e experiência na área de desenho gráfico;
- Experiência em ilustração de material p/ EaD.

03 Revisores ortográficos**Atribuições:**

- Revisão ortográfica dos conteúdos impressos e on-line.

Requisitos:

- Formação e experiência na área de Letras (Português);
- Experiência em revisão ortográfica de material p/ EaD.

04 Desenhistas instrucionais**Atribuições:**

- Estruturar e sequenciar as informações;
- Acompanhar a organização dos conteúdos;
- organizar os exercícios;
- Organização de FAQs;
- Definir metáforas e linguagem;
- Supervisionar a produção dos story-boards e integração dos materiais

Requisitos: - Formação e experiência na área educacional; - Experiência em desenho instrucional de material p/ EaD.
01 Web designer Atribuições: - Projetar e desenvolver páginas HTML e a estrutura de navegação dos conteúdos on-line. Requisitos: - Formação e experiência na área - Experiência em desenvolvimento de material on-line para EaD
02 infográficos Atribuições: - Criação e elaboração das ilustrações para o ambiente virtual de aprendizagem on line; - Criação e elaboração das estruturas gráficas necessárias p/ animações. Requisitos: - Formação e experiência na área de infografia; - Experiência em ilustração de material p/ EaD.
Equipe de Produção de Vídeo (roteiristas, diretor, editor, produtor, cinegrafistas e pessoal de suporte)

Núcleo de Pesquisa e Avaliação
01 Coordenador Atribuições: - Propor um projeto de pesquisa; - Propor um projeto de avaliação do Curso; - Buscar financiamento específico para os projetos de pesquisa e avaliação; - Integrar pesquisadores da pós-graduação. Requisitos: - Professor/Pesquisador da UFSC.
02 Auxiliares Atribuições: - Digitação e auxílio a pesquisa; - Reprografia; controle de material.

- transcrição de entrevistas.

Requisitos:

- Aluno da UFSC;
- experiência com pesquisa.

05 Pesquisadores

Atribuições:

- Propor e realizar projetos de pesquisa e avaliação do Curso.

Requisitos:

- Professor da UFSC.

ANEXO 2 - Formação Inicial dos Docentes

Primeira Etapa:

1º. Dia – Manhã – Mesa Redonda: EaD na formação superior, com dois professores da UFSC e um professor da Unicamp. Foi abordado o que significa ensinar e aprender no processo educacional e, mais especificamente, em um curso realizado na modalidade a distância. Também, foram apresentados os resultados obtidos com o Curso de Complementação para Licenciatura em Matemática, Biologia, Química e Física realizado pela UFSC, na modalidade a distância, tendo como alunos os professores atuantes no sistema estadual de ensino da Bahia. Foi realçada a dificuldade de acesso aos equipamentos informáticos que os alunos tiveram, o que prejudicou o desenvolvimento de algumas ações previstas para o Curso, entre elas a utilização do ambiente virtual. Apresentou-se, ainda, à questão da concepção pedagógica necessária tanto à modalidade de ensino presencial e a distância e às diferenças que ocorrem no processo de mediação em cada uma das modalidades.

1º. Dia – Tarde - Organização, infra-estrutura e funcionamento dos cursos de licenciatura a distância na UFSC. Projeto do Curso de Licenciatura em Física.

O foco da discussão foi o currículo, a sua forma de organização, semestral ou trimestral e, principalmente, as possíveis interações colaborativas entre os professores das diferentes instituições envolvidas na elaboração do material didático.

2º. Dia – Este dia foi dedicado a apresentação de experiências de Cursos de Licenciatura na modalidade a distância em desenvolvimento no Brasil. Apresentaram a experiência a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e o Consórcio Cederj.

3º. Dia – Manhã – Tratou-se da produção de materiais impressos para EaD, com a exposição de uma professora convidada da UFMT.

3º. Dia – Tarde - Foi apresentada e discutida a avaliação realizada sobre três ambientes que poderiam ser utilizados nos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática: e-Proinfo; Teleduc; e Moodle. Participaram, previamente, da avaliação 19 pessoas, entre técnicos de informática, pedagogos, webdesign, professores da área de Física e de Matemática. Para essa avaliação foi utilizado o EaDlist, um conjunto de critérios e indicadores, que contempla aspectos ergonômicos e pedagógicos. Inicialmente, descreveu-se todo o histórico desse processo avaliativo, desde a escolha dos três ambientes até os documentos gerados a partir da elaboração dos critérios e indicadores, passando pela organização dos dados, lista de avaliadores envolvidos até o resultado final. Apresentou-se como resultado dessa avaliação o ambiente Moodle como o mais adequado para as necessidades do Curso de Licenciatura na Modalidade a Distância. Após discussão e apreciação da avaliação os professores presentes referendaram a escolha desta plataforma. Nesta tarde, também foram apresentadas experiências de uso do ambiente virtual.

4º. Dia – Manhã – Foi demonstrado o uso da videoconferência. Os professores tiveram a possibilidade de simular o uso desta mídia.

4º. Dia – Tarde - discussão sobre a organização e localização dos pólos regionais. Os pólos serão instalados, inicialmente, na região sul do Estado. Foi concluído que se deveria ter especial atenção a instalação da biblioteca básica do Curso, laboratório de informática, equipamentos para a realização de videoconferência e a mediação por tutores que realizarão encontros presenciais e virtuais com os alunos da sua área de atuação. Com relação à tutoria, há preocupação com a dificuldade que poderá ser conseguir tutores formados na área de Física para atuarem nos pólos distantes de universidade.

5º. Dia – Manhã - Foi discutida a proposta de material impresso e on-line constante no “guia de produção dos materiais didáticos”, distribuído aos professores. A proposta foi aceita com pequenas sugestões de alteração.

Outra definição do grupo participante da formação foi a necessidade de disponibilizar um espaço virtual multi-plataforma, isto é, que possa interagir com os diferentes sistemas operacionais.

Encaminhamentos:

- a) Criação de um espaço no ambiente para que o grupo de professores possa interagir (trocar textos, experiências e dificuldades) na construção do material didático impresso e *on-line*.
- b) Disponibilizar resultados de Investigação feita em outros programas computacionais que possam facilitar a produção e reprodução da linguagem física e matemática.
- c) Inserção de outras ferramentas de comunicação no ambiente, especialmente o correio eletrônico.

Segunda Etapa:

A segunda etapa: semi-presencial, com 80 horas de duração, no período de 4 de abril a 25 de julho de 2005. Contemplou temáticas desenvolvidas no ambiente virtual e oficinas presenciais:

TEMÁTICAS	C.H	PERÍODO
Pedagogia e Tecnologia Conceitos básicos de pedagogia e Tecnologia e suas aplicações no ensino.	04	4 a 8 de abril a distância
Oficina: Teleconferência e Videoconferência Uso e aplicação da tele e videoconferência em situações de ensino..	08	11 de abril presencial
Planejamento e produção de cursos na modalidade EaD Planejamento para o desenvolvimento de um curso em EaD. Etapas e elementos (programa, envolvidos, recursos materiais e financeiros)	16	18 a 29 de abril a distância
Oficina: vídeo Metodologia e técnicas para produção e uso de vídeos educativos.	08	02 de maio presencial
EaD no ensino superior Conceitos, histórico, mídias e tendências. Direitos autorais	04	9 a 13 de maio a distância
Oficina: Material impresso Metodologia de desenvolvimento de materiais impressos para EaD	08	16 de maio presencial
Avaliação em EaD Avaliação do processo ensino aprendizagem. Avaliação de programas EaD.	08	23 de maio a 3 de junho a distância
Oficina: Ambiente Virtual Análise de ambientes virtuais de aprendizagem. Metodologia para uso dos diferentes recursos.	16	6 de junho e 13 de junho presencial
Seminário Apresentação dos materiais produzidos e avaliação do curso de formação	08	25 de julho presencial

ANEXO 3 - Fluxograma de Desenvolvimento dos Materiais

ETAPA		RESPONSÁVEL
Conteúdo impresso e online	1	Professor
Parecer comissão editorial	2	Parecerista
Desenho pedagógico para EaD	3	Designer Instrucional
Ilustrações / animações / gráficos	4	Desenhista / Info Designer
Revisão ortográfica e gramatical	5	Equipe de Revisores
Finalização Design Instrucional	6	Designer Instrucional
Editoração eletrônica edição do conteúdo online	7	Equipe de Produção Gráfica / Designer Instrucional
Revisão final do professor	8	Professor / Designer Instrucional
Revisão Gráfica	9	Coordenação de Produção Gráfica
Aprovação	10	Professor e Coordenação
Testagem	11	Alunos do presencial
Finalização do material	12	Equipe de Produção Gráfica
Fechamento do arquivo	13	Equipe de Produção Gráfica
Publicação no ambiente Virtual	14	Equipe de Designer Instrucional