

ROGÉRIO DA COSTA RIBEIRO

**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO E
APRENDIZAGEM ON-LINE: ESPECIFICIDADES**

Orientadora: Suely Aparecida Galli Soares

Coorientadora: Prof.^a Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2013

ROGÉRIO DA COSTA RIBEIRO

**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO E
APRENDIZAGEM ON-LINE: ESPECIFICIDADES**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Orientadora: Prof.^a Doutora. Suely Aparecida Galli Soares
Coorientadora: Prof.^a Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2013

Epígrafe

Tecnologia não melhora a essência do que se ensina e sim a forma de transmiti-la. Assumir o emprego de tecnologias educacionais favorece a revisão da prática convencional.

(Soares, 2006a. p.39)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos educadores pesquisadores que atuam na área da educação e compartilham suas pesquisas com a sociedade como um todo. Aos que acreditam na proposta de uma educação democrática e emancipadora do sujeito, em especial na modalidade EAD. Aos sujeitos do Curso PIGead da UFF que participaram desta pesquisa e deram sua parcela de contribuição para a efetivação deste estudo.

Agradecimentos

*Agradeço a meus pais, **Raul e Maria Helena**, pelo Dom da Vida e incentivo aos estudos desde a mais tenra infância.*

*À minha esposa **Lisliê** e filho **Ryan** pela presença, cumplicidade e apoio incondicional.*

*Às amigas e companheiras de pesquisa, **Andressa, Lisliê, Rosangela e Viviane**, sempre presentes.*

*À UFF, na pessoa do **Alexssander**, que acolheu minha proposta de pesquisa e apoiou a sua efetivação.*

*À Profa. Dra. **Suefy Galli** que me orientou durante todo o processo e tornou-se referência de pesquisadora.*

*À Profa. **Karina** por sua participação neste processo.*

*Ao **Grupo Lusófono** (Brasil e Portugal) que me acolheu como aluno-pesquisador.*

Resumo

A gestão pedagógica do ensino e aprendizagem on-line: especificidades abordam os desafios da Gestão do Projeto Pedagógico que tem as Tecnologias de Informação e Comunicação por base didático-pedagógica. O fenômeno constitui-se na gestão do ensino-aprendizagem de curso lato senso a distância, no uso do computador conectado à internet, e a formação do educador especialista responsável pela coordenação, ensino, avaliação e/ou monitoria a frente do trabalho educativo. Reflete sobre os desafios da práxis pedagógica, subsidiada pela busca questionadora das tecnologias, a fim de responder também à demanda por inclusão sócio-digital. A abordagem metodológica de natureza qualitativa pauta-se na interpretação da realidade, de caráter hermenêutico com o intuito de considerar a experiência vivida pelos sujeitos na educação on-line a partir de uma visão crítica. Questiona o descompasso da educação formal brasileira e os avanços sociais com as incorporações de novas tecnologias de aprendizagens. Estabelece nas análises, a relação entre as teorias que sedimentam os objetivos do curso, as práticas de gestão e as influências ideológicas que marcam esse cenário, no PIGEAD da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro Brasil, período de 2010 a 2012. Os resultados desta pesquisa mostram que a interatividade, diferencial que aproxima o indivíduo e o torna parte da comunicação estabelecida na EAD on-line, não ocorre plenamente entre os sujeitos do processo. Além disso, a gestão democrática participativa declarada em seus objetivos de formação se mostra na realidade como prática centralizadora, sinalizando um descompasso entre teoria e prática. Esta pesquisa, entre outros, oferece elementos de avaliação e aprimoramento ao PIGEAD.

Palavras Chave: Gestão Pedagógica; Educação a Distância; Cursos On-line; Tecnologia de Informação e Comunicação.

Abstract

“The pedagogical management of online teaching and learning: specificities” investigates the challenges of the Pedagogical Project Management, which has the Information and Communication Technology as didactic-pedagogical basis. The phenomenon is constituted on the management of the teaching and learning of a *senso latu* distance learning course, in the use of computer connected to internet, and the specialist teacher education responsible for the coordination, teaching, evaluation and/or monitoring regarding the educational work. It reflects about the challenges on pedagogical *práxis*, subsidized for the questioning search of technologies, aiming at answering to the demand for social digital inclusion. The qualitative methodological approach is based on the reality interpretation, which has an hermeneutic character with the objective of considering the lived experience by the individuals on online education in a critical view. It questions the mismatch of Brazilian formal education and the social advances with the incorporations of new learning technologies. In the analyzes, it establishes the relationship among the theories which consolidate the course objectives, the management practices and the ideological influences which involve all this scenario, on the PIGEAD at Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brazil, from 2010 to 2012. The research results show that the interactivity, differential which approaches the individual and make him part of the established communication on the online distance learning education, does not fully occur among the individuals of the process. Besides that, the participative democratic management stated in its education objectives, shows itself as a centered practice, signaling a mismatch between theory and practice. This research, besides others, offers elements of evaluation and upgrading to the PIGEAD.

Key words: Pedagogical Management; Distance Learning Education; Online Courses; Information and Communication Technology.

Abreviaturas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tele-Educação
APA	American Psychiatric Association
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAI	Instrução Auxiliada por Computador
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Brasil
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEAD-UFF	Coordenação de Educação a Distância da Universidade Federal Fluminense
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COOP	Coordenação Operacional dos Cursos de Especialização do Laboratório de novas Tecnologias de Ensino da Universidade Fluminense
DL	Decreto Lei
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FEPLAM	Fundação Educacional Padre Landell de Moura
FUBRAE	Fundação Brasileira de Educação
FUNDESCOLA	Programa de Rádio para o Ensino Fundamental
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICAI	Instrução Inteligente Auxiliada por Computador
IES	Instituição de Ensino Superior
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LANTE	Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino

LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional do Brasil
MBA's	Master in Business Administration
MEB	Movimento de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura do Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PIGEAD	Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFORMAÇÃO	Projeto de Formação de Professores em Nível Médio
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONTEL	Programa Nacional de Telecomunicações
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-SÃO PAULO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Pessoas
SINRED	Serviço de Radiofusão Educativa
SPIENS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TD	Tutoria a Distância
TFC	Trabalho Final de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPP	Tutoria de Polo Presencial
TVE do Ceará	Canal Televisivo Educacional do Ceará
TVE do Maranhão	Canal Televisivo Educacional do Maranhão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uferj	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNB	Universidade de Brasília

UNICAMP	Universidade Federal de Campinas
UniRed	Universidade Virtual Pública Brasileira
UNIVIR	Universidade Virtual
USP	Universidade de São Paulo
UVB	Universidade Virtual Brasileira

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I – Educação a distância: fundamentos, contextos e perspectivas	12
1.1 Educação ou ensino a distância: questão epistemológica	13
1.2 Contextualização histórico-político-educacional da educação a distância	15
1.2.1 Aspectos histórico da EAD no âmbito internacional	16
1.2.2 Aspectos histórico da EAD no Brasil	18
1.3 Fundamentos teórico e metodológico de cursos on-line	21
1.3.1 Marco teórico histórico	23
1.3.2 Teorias de aprendizagem: subsídios para cursos on-line.....	24
1.4 Políticas Educacionais orientadoras da EAD no Brasil	27
1.5 Perspectivas singulares da modalidade EAD: conquistas e desafios	28
Capítulo II – Tecnologia de informação e comunicação na educação	32
2.1 Informática na educação: um esboço teórico	39
2.2 A inserção da informática na educação	41
2.3 As especificidades do enfoque instrucionista e construcionista	44
2.4 O paradigma educacional emergente	45
Capítulo III – Gestão educacional: fundamentos conceituais e especificidades	51
3.1 Gestão: mudanças conceituais	52
3.2 Gestão institucional: articulações	57
3.3 Gestão didático-pedagógica do conhecimento	61
3.4 Nós, entraves e perspectivas da práxis gestora	64
Capítulo IV – A gestão pedagógica de curso on-line: estudo de caso	68
4.1 A Universidade Federal Fluminense: o cenário do caso	71
4.2 O Institucional – Lante: locus da pesquisa	74
4.3 A gestão da educação a distância – PIGEAD: identidade de curso	75
4.4 Tutoria a distância, presencial e sua coordenação: especificidades	82
4.4.1 A tutoria a distância na visão PIGEAD	83
4.4.2 Tutoria presencial na visão PIGEAD	85
4.4.3 Coordenação de tutoria na visão PIGEAD	86
4.4.4 Análises e considerações sobre a tutoria e sua coordenação	88
4.5 Avaliação proposta nas disciplinas do curso PIGEAD: experiência significativas	88

4.6 Fórum temático da disciplina gestão de curso a distância: experiência discente ...	93
4.7 Pesquisa de campo: análise de dados	96
4.7.1 Sujeitos da pesquisa e agrupamentos	96
4.7.2 Material utilizado para coleta de dados	100
4.7.3 Procedimento Metodológico	100
4.7.4 Análise dos dados coletados pelo instrumento I e conclusões preliminares ..	101
4.7.5 Análise dos dados coletados pelo instrumento II	113
Considerações finais	116
Bibliografia	124
Apêndices	132
Anexos	143

Índice de quadros

Enfoque e especificidades: instrucionista/construcionista	45
Passagem da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto	54
Superação da limitação de responsabilidade para sua expansão	55
Passagem da centralização da autoridade para a sua descentralização	55
Superação da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contíguo e global .	56
Passagem da ação individual para a coletiva	56
Quadro comparativo: abordagens de EAD	65
Aspectos positivos e negativos: abordagens de EAD	67
Grade Curricular	78
Expectativas comuns aos alunos	113
Aspectos relevantes da experiência vivenciada	114

Índice de figuras

Logo do Lante.....	74
Mapa: Localização dos Polos da Turma PIGEAD 2010	76
Figura 1: As categorias de gestão pedagógica atribuídas ao PIGEAD	101
Figura 2: A práxis pedagógica	103
Figura 3: O uso do ferramental tecnológico	105
Figura 4: O dinamismo específico do processo ensino-aprendizagem	106
Figura 5: O enfoque da proposta político-pedagógica	108
Figura 6: O diferencial de um curso EAD on-line	110

Índice de fotografia/imagem

Esquema: Abordagem broadcast	66
Esquema: Abordagem de virtualização da escola tradicional	66
Esquema: Abordagem do estar junto virtual	66
Localização da UFF	71
Apresentação pública do TFC no Polo de Osasco/SP	81

Índice de Apêndice e Anexos

Apêndices	132
Apêndice I - Instrumento I da pesquisa de campo	133
Apêndice II – Instrumento II da pesquisa de campo	139
Carta à Coordenação do curso PIGEAD	141
Anexos	143
Cronograma do processo seletivo – turma 2010	144
Cronograma de disciplinas – turma 2010	145
Locais de apresentação do TFC PIGEAD – turma 2010	146
Organograma da Universidade Federal Fluminense	149

Introdução

A Gestão Pedagógica do ensino e aprendizagem on-line é hoje, no Brasil e no meio educacional como um todo, tema de grande relevância e complexidade pela sua abrangência no campo da aprendizagem e formação das pessoas. Traz em seu bojo aspectos polêmicos por transitar entre interesses econômicos, políticos e sociais, no contexto da luta dos países para integrar o mundo globalizado.

No Brasil, a educação tem sido alvo de cobranças para se elevar a condição do país no cenário mundial. As avaliações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cobram melhorias na qualidade da educação em geral, ao mesmo tempo em que autoriza a abertura desmedida de Faculdades e Centros Universitários.

Neste cenário, as faculdades buscam no diferencial tecnológico seu marketing; as instituições educacionais visam reduzir gastos com instalações e aulas presenciais e, por fim, a indústria de tecnologia cada vez mais oferece oportunidades para equipar as instituições educacionais com baixo custo, contribuindo com o crescimento da cultura do consumo e do lucro em grande escala. Assim, temos o seguinte quadro a compor nosso estudo de caso:

- As Instituições de ensino superior em crise com o excesso de faculdades de graduação e de oferta de pós-graduação lato sensu, que buscam o diferencial do ensino a distância para atrair pessoas sem tempo de frequentar as salas de aulas regulares;
- A população de profissionais cada vez mais pressionados pelas exigências de capacitação para manter os postos de trabalho ameaçados pelas mudanças tecnológicas;
- A ampliação da oferta de cursos on-line que exige do MEC apressar a definição de políticas capazes de orientar e avaliar os cursos;
- A problemática da formação do professor e dos especialistas (gestores, coordenadores, tutores, etc) agravada pelas especificidades do trabalho pedagógico na modalidade on-line;
- A crença na seriedade de algumas instituições que realizam o trabalho educativo confiável, apesar das contradições que permeiam a crise na educação superior no país e que merecem ser pesquisadas;

- A necessidade de pesquisas sobre gestão da educação on-line, a fim de contribuir na redefinição de políticas do MEC para a Educação a Distância (EAD).
- Nossa inserção como sujeito do processo de formação e especialização, por meio da aprendizagem on-line, a nos instigar para a pesquisa no exercício da gestão na educação à distância (EAD), implementada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, no seu curso lato sensu de Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD);
- Por fim, a abertura da possibilidade de pesquisa no mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret, no Brasil, em sua linha de pesquisa Supervisão Organizacional, Liderança e Educação: Gestão do Projeto Político Pedagógico.

A decisão por este estudo e pesquisa, escolha do tema e da abordagem teórico-metodológica, nos impôs a necessidade de conhecer o seu estado da arte como trabalho acadêmico-científico. Para isso, recorreremos ao banco de dados das pesquisas publicadas pelo órgão regulador e avaliador dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Brasil (CAPES¹). Nosso objetivo foi o mapeamento dos estudos e pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado nos últimos cinco anos no Brasil, num exercício de situar a temática por nós escolhida no cenário da pesquisa, indicando a incidência com que a questão ocorre e as variações que sofre o tema em si.

Vale destacar que a CAPES recentemente passou a incentivar experiências inovadoras no uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

Como brasileiro preocupado com o destino da educação no meu país, como profissional da educação pública, educador pesquisador, estudante interessado na gestão pedagógica, centrada no ensino-aprendizagem por meio das tecnologias, nosso estudo vem refletir sobre os desafios da Gestão do Projeto Pedagógico de curso lato sensu que tem as

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atua em todos os Estados da Federação Brasileira no desenvolvimento e fortalecimento da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), desde 1951. A partir de 2007, ampliou-se a sua atuação também no âmbito da formação de professores da educação básica. As suas atividades, de acordo com as linhas de ação, são desenvolvidas por meio dos Programas de avaliação da pós-graduação strictu sensu, do acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior, promoção da cooperação científica internacional, indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por base didático-pedagógica, exigindo formação docente e gestão pedagógica instigadora da reflexão sobre tecnologia e inclusão como eixo norteador para os docentes e discentes, na perspectiva da gestão do projeto político pedagógico. Esta visão tem seus fundamentos basilares acompanhados e orientados pela gestão pedagógica contextualizada nesta modalidade educacional, que deslumbra a superação do estigma de educação de segunda linha e/ou, alternativa paliativa provisória, com a qual já foi e, por vezes, ainda tem sido taxada a Educação a Distância (EAD)² no cenário educacional brasileiro.

Reafirmamos como objeto de estudo desta pesquisa, a gestão pedagógica do ensino-aprendizagem de curso lato senso na modalidade a distância, especificamente na EAD on-line na mediação das interfaces das TIC's, pelo uso do computador conectado à internet. Gestão esta que reflete a formação do educador especialista responsável, seja pela coordenação, ensino, avaliação, monitoria, no contexto da gestão educacional. Os cursos neste formato têm por característica básica a relação ensino e aprendizagem a distância, em que cursistas, professores e tutores, não compartilham os mesmos espaços físicos e temporais próprios da sala de aula presencial. Utiliza-se uma multiplicidade de recursos didático-tecnológicos que agem como interface mediadora no processo relacional de ensino-aprendizagem caracterizando o diferencial on-line.

É a gestão desse processo que nos ocupa nesta pesquisa que tem por palavras chave: Gestão Pedagógica, Educação a Distância, Cursos On-line, Tecnologia de Informação e Comunicação.

Caracterizamos o estado da arte do tema a partir do mapeamento na CAPES³, como produção progressiva sobre EAD, sinalizando que há um horizonte promissor para a modalidade, mas que falta ainda, assegurar-lhe a dimensão qualitativa e não somente quantitativa. Desta forma, o uso das TIC's apresenta-se como questão nodal do processo organizacional da gestão administrativa e de modo peculiar da gestão pedagógica, no qual trouxemos para nossa pesquisa com um olhar sobre o curso como um todo, analisando seu projeto político-pedagógico, as disciplinas e seu desenvolvimento e o gerenciamento dos elementos pedagógicos próprios desta modalidade educacional.

Na problematização, questionamos a educação formal brasileira e seus avanços com as incorporações de novas tecnologias no trabalho pedagógico, por meio de teorias e práticas

²Educação e Ensino são amplamente teorizados como distintos. Ensino reporta-se à ideia de transmissão de conhecimento e Educação à formação do sujeito em sua totalidade.

³<http://www.capes.gov.br>: Acesso em 21/12/2011, 9h.

que permeiam as estruturas ideológicas fundantes que marcam, com distinção, o cenário da educação formal.

Na fundamentação histórica da educação, retratamos o percurso que caracterizou os primórdios da escola brasileira, no âmbito da EAD, deixando suas marcas e resquícios impregnados nas práticas educativas até o momento presente, o que se percebe, entre outros, na resistência de docentes e discentes, instituições e sociedade à incorporação de mudanças e/ou novas propostas no cotidiano escolar, sejam elas com ou sem o uso de tecnologias.

Na fundamentação teórica da EAD, enfatizamos não só o seu fazer-se histórico e legislação como também estudos e abordagens que subsidiam a produção teórica sobre a questão: Piaget (1936/1978), com a tese da contínua adaptação mental do sujeito; Bruner (1966), com a tese da participação ativa do aluno pela descoberta; Vygotsky (1933/1989), com a tese da sócio-interação; Trindade (1992), com a tese da EAD como metodologia para aprendentes adultos. Preti (1996), com a tese da EAD como modalidade que cobre distintas formas de ensino e aprendizagem na era industrial e tecnológica.

Vimos que, a EAD tem se expandido no território brasileiro cerca de 280% nos últimos quatro anos, segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), constituindo-se em fenômeno educacional, estimulado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), bem como pelas políticas públicas do setor. Mais uma prova de que é preciso incentivar pesquisas que permitam ao sistema educacional brasileiro aprimorar suas políticas para a educação semipresencial, ou a distancia neste horizonte educacional promissor, assegurando-lhe a dimensão qualitativa e não somente quantitativa.

As avaliações do MEC mostradas pela imprensa reforçam nossa caracterização do problema como sendo o uso que se faz das TIC's na gestão pedagógica, questão nodal deste processo a qual dedicamos um olhar cuidadoso e interessado sobre o processo pedagógico peculiar bem como o gerenciamento dos elementos próprios de cursos on-line e que demandam pesquisa e formação de gestores pesquisadores para tal empreendimento.

Na delimitação da pesquisa de análise qualitativa, caracterizamos o campo/objeto de estudos, como o curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância (PIGEAD), seus processos e atores.

Por fim, a pesquisa em suas etapas e os resultados que mostraram as especificidades da educação/ensino/aprendizagem on-line, reafirma o quanto se faz necessário um projeto político-pedagógico coerente com o paradigma educacional emergente que, segundo Moraes (2000), responde a um tempo em que tudo está em movimento e o conhecimento em

constante construção e que no caso de nosso objeto de estudo e pesquisa, ele se constrói por meio de interações, onde o professor, como ponte entre os saberes, o contexto e seus produtores-receptores é capaz de otimizar as ferramentas da plataforma tecnológica a favor do trabalho pedagógico de qualidade e portador da cidadania plena. Deve, portanto, guiar-se por um Projeto Político Pedagógico coerente e exequível, que reconhece o diferencial do trabalho pedagógico desenvolvido por meio de plataformas tecnológicas, valorizando as possibilidades metodológicas que viabilizam e proporcionam o desenvolvimento de atitudes de pesquisa, habilidades e competências, dotando sujeito de empreendedorismo, estimulando sua capacidade de atualização e adaptação às necessidades do mundo social contemporâneo, competitivo e, em constantes mudanças.

No caso da Gestão Pedagógica do ensino e aprendizagem on-line, a pesquisa nos mostrou a complexidade das relações entre os sujeitos (Coordenador, Professor, Tutor, Estudantes e Técnicos) em suas funções, hierarquias e contradições de cargos e poder, apontando a importância das políticas educacionais para suporte e avaliação dos processos como um todo, evitando-se contradições que ferem a qualidade do modelo de educação/ensino/aprendizagem on-line que nos mostram que veio pra ficar.

Dentre as contribuições dessa pesquisa, destacamos a sistematização de estudos e análises do caso que se mostra de grande valia para o MEC em seu sistema de avaliação Institucional, para a Instituição que permitiu sua realização, podendo utilizá-los em seus planejamentos e avaliações para melhoria de seus cursos e revisão de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além do conhecimento produzido com a abertura e ampliação da visão de educação e da consciência sobre a importância da pesquisa na produção do conhecimento crítico, sinalizando-nos futuros empreendimentos de estudos e pesquisas.

Desta forma, estruturamos essa dissertação em quatro capítulos. No Primeiro, intitulado 'EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS' apresentamos a Educação ou Ensino a Distância: fundamento epistemológico; contextualização histórico-político-educacional e nele, os aspectos históricos da EaD no âmbito internacional e os aspectos históricos da EaD no Brasil; os fundamentos teórico e metodológico de cursos on-line e nele, o marco teórico histórico e as teorias de aprendizagem incorporadas nesta pesquisa; o fundamento legal e as perspectivas singulares da modalidade EaD: as conquistas e desafios. Nele buscamos introduzir a temática para delinear o problema de nossa investigação.

No segundo, com o título ‘TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO’ abordamos a Informática na Educação: Esboço Teórico; a Inserção da Informática na Educação; as Especificidades do Enfoque Instrucionista e Construcionista, e por fim, o Paradigma Educacional Emergente. Neste capítulo, desenvolvemos a fundamentação teórica que respaldou uma de nossas questões sobre o enfoque predominante no caso estudado, o que nos permitiu analisar a coerência entre o Projeto Pedagógico do Curso e o que manifestam os gestores pedagógicos responsáveis pelo seu desenvolvimento. Além disso, elucidamos o processo de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, constituindo-se em um processo progressivo.

O terceiro capítulo intitulado ‘GESTÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES’, constitui-se dos textos sobre Gestão: Evolução do Conceito, Gestão Institucional: Unidades de Ensino, Curso e Projeto Pedagógico, Gestão Didático Pedagógica do Conhecimento e por fim a Gestão Didático Pedagógica do Conhecimento. Neste Capítulo trazemos o conceito que encabeça nossa questão de pesquisa, a gestão, sua evolução e aplicações, bem como o Projeto Pedagógico, instrumento norteador que orienta o desenvolvimento do trabalho pedagógico pelo gestor.

No quarto capítulo ‘A GESTÃO PEDAGÓGICA DE CURSO ON-LINE: ESTUDO DE CASO’ descrevemos o objeto de estudo em todas as suas fases com os textos sobre: A Universidade Federal Fluminense, o Institucional – Lante, o Curso Gestão da Educação a Distância – PIGEAD, Tutoria a Distância, Presencial e sua Coordenação, este se desdobrou nos seguintes tópicos: A Tutoria a Distância, Tutoria Presencial, Coordenação de Tutoria e Considerações sobre a Tutoria, além da Avaliação Proposta nas Disciplinas do Curso PIGEAD: Experiência Discente, o Fórum Temático: Disciplina - Gestão de Curso a Distância e a Pesquisa de Campo: Análise de Dados.

Nas ‘CONSIDERAÇÕES FINAIS’ apresentamos a síntese de nossas impressões destacando os estudos realizados e, os resultados obtidos tanto na experiência de aprendizagem e apropriação de conhecimento, quanto no trabalho de pesquisa, além dos resultados alcançados.

Para a formatação final do texto, seguimos as orientações da Escola Superior de Educação Almeida Garret e adotamos a Norma APA para citações e referências bibliográficas no mesmo.

Destacamos como marco experiencial a nossa inserção como aluno no curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância

(PIGEAD), o que nos deu conhecer um modelo de prática educacional caracterizado pela plataforma *moodle*: ambiente tecnológico virtual de ensino-aprendizagem. Nele, passamos a vivenciar situações totalmente novas que nos mostravam um fazer ensino e aprendizagem instigantes na gestão do curso, dos docentes, alunos e coordenador do curso.

Essa experiência singular de aprendizagem on-line somou-se com a de coordenador, gestor de programa educacional, nossa função na rede municipal de ensino (Cotia – SP) e a de estudante pesquisador do mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Nessa condição e contexto assumimos como objeto de estudo para a nossa pesquisa de mestrado, a GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM ON-LINE: ESPECIFICIDADES na EAD da Universidade Federal Fluminense, no curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância (PIGEAD), no período de agosto de 2010 a agosto de 2012.

Nossa pesquisa é movida pelas seguintes questões:

- Por se tratar da gestão educacional, como se organiza e se desenvolve a gestão pedagógica do curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância (PIGEAD), da Universidade Federal Fluminense (UFF)?
- A utilização das TIC's pela Gestão Pedagógica do curso desvela as concepções educativas que o subsidia em sua visão de inclusão social digital como especificidade?
- Como se caracteriza o Projeto Político-pedagógico pautado no uso das TIC's?
- Quais as especificidades da gestão pedagógica de um curso on-line?
- Qual a formação dos educadores subentendida como necessária para responder as especificidades do ensino e aprendizagem on-line?

Com as definições das políticas de educação a distancia no país, aumentaram os usos das TIC's nos cursos on-line, nas instituições de ensino superior, sobretudo na pós-graduação, exigindo-se o repensar a gestão do processo ensino e aprendizagem, o que justifica esse estudo e pesquisa ao problematizar e propor caminhos para melhorias.

Em outras palavras, a crescente demanda de cursos na modalidade EAD justifica-se reflexões que possam avançar as políticas de avaliação, favorecendo o sistema educacional brasileiro rumo à emancipação política e social do país, com uma educação mais holística e integradora que supere a fragmentação dos saberes.

Por meio da pesquisa, podemos caracterizar a proposta pedagógica identificando nela sua capacidade de subsidiar o trabalho docente a partir dos pressupostos do uso da tecnologia e da inclusão, presentes nas atitudes da gestão pedagógica de curso e na postura dos professores para responder à demanda de inclusão digital e seu caráter on-line.

Desta forma, o esforço e investimentos dessa pesquisa justificam-se em razão da necessidade de aprofundar a discussão sobre a gestão pedagógica de cursos on-line e o uso que faz das TIC's, contemplando as possibilidades proporcionadas pela rede digital internet, numa interatividade factual por sua linguagem didática que aproxima o indivíduo e o torna parte da comunicação estabelecida, constituindo-o em sujeito do processo pedagógico estabelecido no Projeto Político Pedagógico.

Este estudo guiou-se pelo objetivo mais amplo: Refletir sobre os desafios da Gestão do Projeto Pedagógico de curso lato senso, que tem as TIC's como recurso fundamental de sua práxis pedagógica, subsidiada pela gestão instigadora da reflexão sobre tecnologia e inclusão como eixo norteador para os docentes e discentes, sobretudo a formação do professor para responder à demanda de inclusão digital, além de pontuar as especificidades, compreender os processos e fins do uso das TIC's pela gestão pedagógica na EAD, com a identificação, descrição e análise da sua utilização e da práxis que a direciona.

As ações para realizar tal meta caracterizam os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Explicitar os elementos basilares que compõe os fundamentos político-educacional, teórico, conceitual e metodológico da EAD;
- ✓ Desencadear a reflexão sobre tecnologia e inclusão como eixo das análises sobre sociedade, educação, sobretudo a formação de professores para responder à demanda por inclusão digital;
- ✓ Instigar a reflexão sobre o conjunto de elementos próprios da gestão educacional, tendo em vista a possibilidade de instrumentalizar o educador implicado na gestão pedagógica do ensino e aprendizagem on-line;
- ✓ Apresentar o estudo de caso, desvelando as concepções de TIC e responsabilidades da gestão pedagógica do curso PIGEAD, manifestada pela gestão pedagógica na EAD on-line em seu fazer cotidiano.

Realizar tal empreendimento acadêmico intelectual exigiu-nos disciplina e metodologia, opção que nos levou a pensar nos moldes da pesquisa qualitativa que trabalha, segundo Minayo, (1994, p.21) “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações,

processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, norteando nossa postura de pesquisador.

Admitimos que a valorização da realidade não quantificada exige uma abordagem qualitativa que se aprofunda no mundo subjetivo dos significados das relações dando-nos conhecer um lado não perceptível ou captável em equações, médias e estatísticas como é o caso deste trabalho de pesquisa.

Moreira (2002, pp.43-48) explicita que a pesquisa qualitativa tem por características: a) A interpretação como foco, cuja situação em estudo ocorre sob o olhar dos próprios participantes; b) A ênfase recai sobre a subjetividade que inclui a perspectiva dos informantes; c) O estudo é conduzido de forma flexível, sem definições a priori das situações; d) O processo é o foco de interesse e não o resultado, visando apreender a situação analisada; e) A experiência dos sujeitos é compreendida em sua inter-relação com o contexto; f) A situação de pesquisa exerce influência sobre o pesquisador e o pesquisador sobre a situação.

Desta forma, a pesquisa qualitativa adotada se constitui em um estudo de caso, pautado na interpretação da realidade, de caráter dialético com o intuito de pesquisar sobre a experiência vivida pelos sujeitos num dado contexto.

A dialética em Marx, segundo Gadotti (2000, p.19), “não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da realidade homem-mundo.” Para Marx (1979, p.23), “o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam, e determinam reciprocamente as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência.”

A opção por essa postura dialética concretizou-se na escolha pelo estudo de caso nas características fundamentais da pesquisa qualitativa que Lüdke & André (1986, pp.18-20) apontam como um estudo que visa à descoberta, enfatizando a interpretação em dado contexto, retrata a realidade de forma completa e profunda, recorre a uma variedade de fontes de informações, bem como, desvela uma experiência singular e permite generalizações naturalistas. Com isso, busca-se representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista em uma determinada situação social, cujos resultados pesquisados e analisados podem ser expressos numa linguagem e forma acessível.

Neste trabalho, o estudo de caso tem por sujeito da investigação gestores, professores, tutores e alunos de curso na modalidade EaD, e buscou aprofundar o conhecimento do objeto de pesquisa, partindo do subjetivo para atingir o objetivo, do todo para o particular, com amostras não casualizadas, mas intencionais, obtidas no campo. Trata-

se de um estudo sistematizado que trabalha com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações, onde todas as variáveis são importantes, pois, tratamos de pressupostos.

Admitimos seu caráter de pesquisa qualitativa dialética, para compreender as contradições e dinâmicas da gestão pedagógica na prática, suas características e singularidades, entendidas como parte de uma totalidade mais ampla que contém o conjunto das determinações da totalidade, cuja relação entre teoria e realidade constitui em objeto investigativo, e, ao mesmo tempo, de investigação e formação, caracterizando a dialética. Ao mesmo tempo em que a realidade informa a teoria, esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação (Minayo, 1994, pp.24-25).

O campo das ciências humanas requer um método de abordagem, “chamado compreensivo-interpretativo, em que seu objeto são as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos” (Chauí, 1996, p.160).

O método adotado nessa pesquisa possui características comuns aos diferentes métodos filosóficos, sintetizados por Chauí como:

“[...] reflexivo – parte da auto-análise ou do autoconhecimento do pensamento; crítico – investiga os fundamentos e as condições necessárias da possibilidade do conhecimento verdadeiro, da ação ética, da criação artística e da objetividade política; descritivo – descreve as estruturas internas ou essências de cada campo de objetos do conhecimento e das formas de ação humana; interpretativo – busca as formas da linguagem e as significações ou os sentidos dos objetos, dos fatos, das práticas e das instituições, suas origens e transformações.” (Chauí, 1996, p.160)

Estes quatro traços do método de investigação nos guiaram ao longo do percurso, tendo em vista os objetivos estabelecidos, bem como, o questionamento da realidade e seu contexto. Utilizamos o critério de amostragem, considerando que, Minayo (1994, pp.24-25) afirma, “uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não atende a critérios numéricos, mas reflete as múltiplas dimensões da totalidade.” Desta forma, os critérios básicos para constituição da amostra foram a: eleição dos sujeitos com os atributos que esta pesquisa pretende conhecer; possibilidade de reincidência das informações, sem deixar de valorizar informações ímpares; garantia de abrangência da diversidade do conjunto de informantes, no intuito de apreender semelhanças e diferenças.

Para coleta de dados utilizamos como instrumentos: questionário semiestruturado, observação participante e análise documental, seguida da análise documental sobre os fóruns de discussão dos módulos abertos na plataforma *moodle* do curso PIGEAD da turma ingressante em 2010 na UFF, bem como de materiais de apoio e outros disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que apresentam a estrutura, o funcionamento e a proposta pedagógico-administrativa do curso.

Esta análise documental exigiu a delimitação do universo de pesquisa, no levantamento prévio do número de fóruns abertos ao longo do curso e seus módulos, além da delimitação da amostra analisada, quanto à natureza das temáticas abordadas e seu devido aprofundamento, no que diz respeito à gestão pedagógica do processo de aprendizagem mediado pelo uso da TIC.

Os resultados esperados inicialmente objetivavam apresentar para estudantes e pesquisadores interessados no diferencial on-line os princípios que fundamentam a gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem em suas especificidades na modalidade EAD.

Com o transcorrer dos estudos para a problematização e fundamentação teórica, tivemos um amadurecimento que se confirmou com a definição dos objetivos e da metodologia de pesquisa quando nos deparávamos com informações que ultrapassavam nossa tímida ambição inicial.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

“Com ou sem o uso das tecnologias, necessitamos de metodologias que compreendam que desenvolvimento e aprendizagem constituem processos integrados que abrangem várias dimensões humanas.”
(Moraes, 2002, p.5)

O estudo realizado neste capítulo explicita o cenário em que a EAD está circunscrita, no seu desenvolvimento histórico-político-educacional no Brasil, no intuito de desvelar os elementos que compõe os fundamentos político-educacional, teórico, conceitual e metodológico desta modalidade educativa. Isto se faz necessário para situarmos e compreendermos as condições sócio-histórica e cultural da sociedade brasileira, com suas incidências na educação, em especial na educação a distância.

Com base em nossa experiência, como aluno e professor pesquisador nesta modalidade educacional, partimos do pressuposto que a distinção conceitual sobre o que se entende por ensino e educação a distância, a sua utilização no discurso pedagógico e contexto social define os demais elementos que compõe a sua especificidade.

Esta contextualização fornece subsídios indispensáveis para a reflexão sobre as especificidades da EAD, bem como proporciona o entendimento a respeito das concepções educacionais que subsidiam o fazer educativo, explícitos e implícitos na gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem on-line.

1.1 Educação ou ensino a distância: questão epistemológica

Comumente, ensino a distância e educação a distância são utilizados como sinônimos no contexto do processo de aprendizagem. No entanto, estes conceitos amplamente teorizados como distintos, ou seja, ensino reporta-se à ideia de transmissão de conhecimento, enquanto educação remete à formação do sujeito em sua totalidade.

Ao utilizarmos um destes conceitos, acompanhados pelo termo a distância, estamos nos referindo a uma determinada concepção epistemológica educacional que influencia em todos os elementos específicos da referida modalidade educativa. Não se trata de uma simples questão de linguagem, mas uma visão de educação e de mundo, de ordem complexa.

Para Demo (1998), há um novo tipo de associação entre ensino, educação e aprendizagem, cuja discussão faz emergir uma dubiedade de conceitos: informar e formar, treinar e educar, ensinar e aprender. Tais discussões expandem a responsabilidade docente nas instituições educativas, nos seus diversos níveis.

Neste contexto, o contínuo avanço das tecnologias e o processo de globalização, requerem que os indivíduos estejam em constante apropriação de conhecimentos e desenvolvendo suas múltiplas habilidades para não ficarem à margem da sociedade. Isto requer do sujeito, segundo Provenzano & Moulin (2000), uma capacidade de reflexão desenvolvida e uma pré-disposição em adquirir conhecimento e acompanhar as mudanças que ocorrem constantemente.

Esta realidade desafia o sujeito e os processos educativos. Requer um estar em formação permanente. O que para Nóvoa, “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre seus percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Novoa, 1995, p.25).

No caso desta pesquisa, este desafio se amplia à medida que percebemos a necessidade de clarificarmos nosso universo conceitual, os fundamentos de nossa práxis, tendo em vista o desenvolvimento do fazer educacional próprio da modalidade a distância, em que é comum a prática pedagógica mediada por materiais e/ou recursos tecnológicos, elementos autossuficientes alocados no centro do processo educacional. Neste âmbito temos as interfaces mediadoras dos materiais impressos, vídeos (VHS e DVD), televisão, comuns na distribuição de informações em massa, além da comunicação didática do professor on-line, caracterizando diferentes abordagens teóricas. A primeira perspectiva é mais conservadora e a segunda mais progressista.

Entretanto, vale ressaltar também que, somente em dezembro de 2005 a EAD no Brasil recebeu uma legislação específica que a define como:

“[...] caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (Artigo 1º do DL 5622/2005 de 19 de dezembro na redação atual)

Também é preciso considerar que o DL 5622/2005, revoga os Decretos números 2494 e 2561 de 1998, bem como regulamenta o Artigo 80 do Decreto Lei nº9394/96 (LDB), o qual estabelece 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” (LDB, Art. 80). Esta realidade educacional demonstra que há um longo caminho a se percorrer para chegar ao arcabouço da integração social desta modalidade.

1.2 Contextualização histórico-político-educacional da educação a distância

Na busca pela compreensão dos fundamentos e políticas educacionais que tangem a educação a distância, faz-se necessário situarmo-nos no horizonte sócio-histórico, econômico e cultural, no âmbito nacional e internacional para percebermos os reflexos destes aspectos sobre a área da Educação e especificamente sobre a EAD.

Há autores como Menezes (1998) e Carcanholo (1993) que nos ajudam a compreender estes aspectos sócio-histórico, econômico e cultural. Carcanholo afirma:

“[...] O desenvolvimento do processo de internacionalização do capital define o que se chama de globalização da economia, que constitui um novo cenário para a década de 90: crescimento das atividades internacionais das firmas, e dos fluxos comerciais, ampla mudança da base tecnológica [...] e [...] intensificação da circulação financeira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional [...]”. (Carcanholo, 2000, p.16)

Esta perspectiva política apresenta uma aparente intensificação das relações entre os países no setor produtivo, no fluxo comercial e financeiro. Desta forma, o produtor pode comprar matéria-prima em qualquer lugar do mundo, onde lhe seja mais viável e rentável. O autor também menciona que “a desregulamentação dos mercados e a desobstrução do comércio internacional e da entrada de capitais afirmam-se como as diretrizes de política que podem garantir a inserção das diferentes nações no novo contexto de globalização” (Carcanholo, 2000, pp.16-17).

Neste sentido, a globalização se apresenta como fenômeno natural e inevitável, com potencialidade para regulamentar os mercados e propiciar às nações um lugar privilegiado no curso da história. Porém, neste momento histórico contemporâneo este entrelaçamento econômico está em ritmo acelerado, análogo à velocidade da luz.

Paralelamente a estas transformações no âmbito econômico, ocorrem significativas mudanças no mundo do trabalho. Com o desenvolvimento científico e técnico, emerge modelos flexíveis de organização e gestão, bem como renovação dos processos de produção, em nome da otimização do tempo e da produtividade. Desta forma, para Castro:

“Com essa mudança tecnológica, a tradicional linha mecânica de produção padronizada, programada para grandes séries, pode ser substituída por módulos ou unidades de produção mais flexíveis e dinâmicas. [...] as novas tecnologias permitem uma nova relação com o tempo, porque invertem a antiga ordem fragmentada e sequencial do sistema mecânico, substituindo-o por uma nova ordem, simultânea e integrada.” (Castro, 1993, p.40)

Diversas atividades, anteriormente realizadas unicamente por meio das mãos e inteligência humana, passam a ser operadas por máquinas programadas. Frente a estas mudanças, o sujeito se vê na necessidade de assumir e/ou desenvolver novas competências e habilidades para não ficar à margem do processo de desenvolvimento das novas tecnologias. A competitividade própria do mercado de trabalho, também impõe ao sujeito a obrigatoriedade de ampliar o seu nível de escolaridade e a aquisição constante de conhecimento.

1.2.1 Aspectos históricos da EAD no âmbito internacional

A prática da troca de informações faz parte das relações humanas desde o período da antiguidade, mas precisamente na Grécia e posteriormente em Roma. Os povos transmitiam notícias entre si e com grupos geograficamente distantes, por meio de mensageiros, cartas e documentos escritos, relacionados ao cotidiano privado e da sociedade. Estas relações foram sendo incorporadas pela cultura dos povos e sua práxis exerceu uma fundamental influência, alavancando o desenvolvimento econômico e social dos povos.

Com o advento da modernidade, surgem as primeiras iniciativas de disseminação do conhecimento sem a utilização da relação presencial entre o preceptor (professor) e o aprendiz (aluno). Segundo Saraiva, em meados de 1728, a Gazeta de Boston (EUA) publicou um anúncio do professor Cauleb Philip, sobre o Curso de Taquigrafia, que dizia: “Toda a pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (Saraiva,1996, p.18).

Entretanto, foi no século XIX que, na Europa, delineou-se a primeira geração de procedimentos de ensino a distância, caracterizado pelo ensino por correspondência. Neste período é possível destacar algumas experiências pontuais que adquiriram certa relevância.

Para Alves (1994): em 1838, encontram-se registros da primeira experiência de um curso de contabilidade por correspondência, realizado na Suécia pelo Instituto *Ciber Hermodes*; em 1840, na Inglaterra, havia a prática de utilização de cartões postais por parte de professores e alunos das Faculdades Sir Isaac Pintam (considerada a primeira escola por correspondência na Europa) para transmitir os princípios da taquigrafia; em 1856 foi fundado em Berlim (pelos alemães) o Instituto Toussaint y Langenscheidt, considerado o primeiro Instituto de Ensino de Línguas por correspondência.

Segundo Saraiva (1996), em 1873, foi fundado nos EUA a *Society to Encourage Study at Home* voltada para a oferta de estudos em domicílio e na Pennsylvania o *International Correspondence Institute* com a oferta de curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração.

Urge pontuar que houve diversas iniciativas de EAD no âmbito internacional, e não temos a pretensão de nos referir a todos para não nos estendermos demasiadamente, devido à amplitude histórica internacional da EAD.

No entanto, ao final da Primeira Guerra Mundial, iniciou-se uma procura elevada por escolarização na Europa Ocidental, devido à escassez de recursos e a dispersão das pessoas, bem como a ruína dos Estados Nacionais. Este contexto caótico humanitário e social alavancou a necessidade de se institucionalizar o ensino a distância.

De acordo com Menezes (1998), em 1922 a URSS criou um sistema de ensino para assegurar a formação do grupo de trabalhadores, via correspondência. Neste período histórico (até a Segunda Guerra Mundial), a correspondência constitui-se em foco das metodologias de ensino a distância.

Após a Segunda Guerra Mundial, emerge a utilização de novos meios de comunicação de massa no ensino a distância. Segundo Saraiva, “[...] novas metodologias e técnicas são incorporadas, novos e mais complexos cursos são desenvolvidos, novos horizontes abrem-se para a utilização da educação a distância” (Saraiva, 1996, p.19).

Já em 1940, vários países do continente europeu passaram a utilizar outros recursos na metodologia de ensino a distância, além do ensino via correspondência, é o caso da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, em 1947, que utilizava a Rádio Sorbonne para a transmissão de aulas de quase todas as disciplinas literárias, bem como, a iniciativa da Espanha em 1962 com a experiência de realizar um Bacharelado radiofônico. Em seguida, em 1969, a British Open University da Inglaterra foi instituída como uma Universidade Aberta, dando início aos seus cursos direcionados a adultos em 1971, experiência que se constituiu em um recorte histórico significativo no cenário mundial da EAD e modelo para várias instituições.

Para Saraiva, “o aperfeiçoamento dos serviços de correio, agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação, influíram nos destinos da educação a distância” (Saraiva, 1996, p.19).

Desde então, a expansão desta prática educacional tem ampliado e aprimorado os seus recursos e meios de veiculação do conhecimento, bem como, inovado sua atuação no

âmbito da educação. Tanto que, na década dos anos 90, várias Instituições de Ensino Superior passaram a ofertar cursos via internet, criando alguns Campus Universitários Virtuais.

1.2.2 Aspectos históricos da EAD no Brasil

No intuito de ampliar o acesso da população à educação, surgem as primeiras iniciativas de ensino a distância no Brasil, em 1923, por meio da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro com o objetivo de utilizar a rádio difusão para fins educativos.

Posteriormente, em 1937 o ministério da Educação institui o Serviço de Radiodifusão Educativa (SINRED), sistematizando a ação educacional no setor por meio de um sistema de escolas radiofônicas que alavancou nos estados do nordeste. A partir deste direcionamento emergiu em 1956 o Movimento de Educação de Base (MEB), uma ampla proposta de ensino a distância não formal no Brasil visando à alfabetização de jovens e adultos das classes populares por intermédio da rádio.

Concomitante a estas ações, em 1941, difunde-se pelo Brasil os cursos do Instituto Universal Brasileiro (IUB) por meio de correspondências. A atuação desta instituição gera polêmica entre estudiosos da EAD, dividindo-os entre os adeptos e os mais resistentes diante dos cursos por correspondência do IUB e sua eficácia para a formação profissional básica do sujeito.

No decorrer das décadas dos anos 60 e 70, passou a atuar uma Comissão para Estudos e Planejamento da Rádio difusão educativa, com a qual desencadeou o Programa Nacional de Telecomunicação (PRONTEL). Nesse período foram criados diversos programas, dentre eles estão: a Fundação Brasileira de educação (FUBRAE), Fundação Padre Anchieta (TV cultura/SP), Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), TV E do Maranhão, TV E do Ceará. Estas iniciativas educativas ofertavam cursos pela televisão, com suporte material impresso, processo que contou com a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1970, com a Portaria 408, estabeleceu a obrigatoriedade das emissoras comerciais de Rádio e Televisão em transmitir gratuitamente cinco horas semanais de programação educativa. No ano seguinte, foi instituída a Associação Brasileira de Tele-Educação (ABT), inaugurando cursos de capacitação de professores a distância, com apoio do MEC.

Já em 1973, houve uma eclosão de programas televisivos ofertando cursos de 1º e 2º graus, o que possibilitou a introdução e inovações no setor de tele-educação e aprimorar a

metodologia de recepção estruturada. Houve a criação e desenvolvimento de diversos programas para a capacitação de professores e preparação de alunos para os exames do curso Supletivo. Dentre estes programas, destacamos: Projeto LOGUS (MEC), Telecurso 2º Grau (Fundação Roberto Marinho), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL/MEC), Pós-Graduação (Capes/MEC), Projeto Verso e Reverso (Fundação EDUCAR/MEC).

Ainda em 1973, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e em 1993, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), duas instituições do sistema 'S', passaram a oferecer cursos profissionalizantes por meio de material impresso.

Neste contexto propulsor da EAD, no final da década de 70, a Universidade de Brasília (UNB) começou a praticar a oferta de cursos veiculados por jornais e revistas, fundando em 1989 um Centro de EAD (CEAD), o qual lançou o programa Brasil EAD.

Na década dos anos 90 o MEC do Brasil instituiu uma Secretaria de Educação a Distância, a SEED/MEC, implantando alguns programas de EAD em nível nacional: em 1991, o Programa Um Salto para o Futuro, objetivando a formação continuada de professores; em 1995, o Programa TV Escola, um canal televisivo exclusivamente educacional; em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO/MEC), desenvolvendo um ambiente de aprendizagem colaborativo on-line e o FUNDESCOLA, um Programa de Rádio para o Ensino fundamental, e, em 2000, o Projeto de Formação de Professores em nível médio (PROFORMAÇÃO/MEC).

De acordo com os pareceres de credenciamento disponíveis no site da SEED/MEC,⁴ foi a partir do ano 2000 que o MEC passou a credenciar as universidades brasileiras para a oferta de cursos a distância. Foram credenciadas a Universidade Federal do Mato Grosso, a qual se despontava como referência devido a atuação de seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância desde 1993, e a Universidade de São Paulo (USP), a qual é tida por referência de pesquisa acadêmica na América Latina, com seu Projeto Cidade do Conhecimento.

O MEC credenciou várias instituições de ensino Superior: Universidade de Brasília, Universidade de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Castelo Branco, Escola Nacional de Saúde Pública Oswaldo Cruz, Universidade Anhembi-Morumbi, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Paraná, Universidade Fluminense e outras. Atualmente há

⁴<http://www.seed.mec.gov.br>. Acesso em 21 de abril de 2012.

várias Instituições de Ensino Superior (IES) Credenciadas pelo MEC para atuar com EAD no Brasil.

Embora a EAD no Brasil ainda se encontre em estágio embrionário por se tratar de uma história recente, a prática educativa das redes de cooperação tem proporcionado que as instituições de ensino superior se reúnam em consórcios para trabalhar esta modalidade educativa e desenvolver uma práxis com significativa qualidade acadêmica sem, no entanto, sofrer as avaliações do MEC.

A práxis efetivada no processo educacional da EAD no Brasil tem possibilitado a superação da distância física por meio da sua comunicação mediada pelos recursos tecnológicos, que presentes nos modelos estruturais da EAD tem se modificado ao longo do tempo. Segundo Campos, tem havido uma evolução no decorrer da história da EAD no que diz respeito às tecnologias de informática e comunicação, cada vez mais adotadas na disponibilização dos materiais didáticos (Campos, 2007). Esse dado leva Campos a identificar cinco gerações no percurso desta evolução da EAD:

“Na primeira geração, chamada de modelo de correspondência, havia o predomínio do material impresso. Na segunda geração o modelo multimídia imperou, trazendo a fita de áudio, vídeo, a aprendizagem baseada em computadores e o vídeo interativo. A terceira se caracterizou pelo tele-aprendizado com destaque para as áudio-teleconferências, videoconferência e TV/Rádio Broadcast. Na quarta geração o modelo de aprendizagem flexível reforçou o uso da multimídia interativa on-line, acesso a Web baseada em recursos e comunicação mediada por computador. Na quinta geração observamos ainda a presença das tecnologias Web e um modelo de aprendizagem flexível e inteligente, onde predominam recursos como: multimídia interativa on-line, acesso a Web baseada em recursos, comunicação mediada por computador usando sistemas de respostas automáticas e portais que permitem acesso aos recursos e processos da instituição.” (CAMPOS, 2007, p.3)

Nosso objeto de pesquisa se insere no contexto da quarta geração da evolução da EAD, pois nossa pesquisa sobre gestão pedagógica do ensino e aprendizagem on-line, especificidades, identifica e analisa a presença destas fases no seu processo histórico e pedagógico. Integradas pela rede internet, tele e videoconferências, as instituições de ensino têm se organizado de tal forma que se tornou necessário a criação de diversas associações no âmbito da EAD, das quais destacamos: a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que congrega diversas instituições e pesquisadores, mobilizando a comunidade científica e social em nível nacional; a Universidade Virtual Brasileira (UVB) que reúne instituições privadas e comunitárias; a Universidade Virtual (UNIVIR) direcionada ao

treinamento corporativo; a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que reúne em seu consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais (dentre estes está o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ). O consórcio da UniRede objetiva democratizar o acesso à educação de qualidade gratuita no ensino regular e na educação continuada, por meio da oferta de cursos na modalidade a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão.

O MEC, em 2004, por meio de Editais Públicos I e II conclamou as universidades públicas para participarem do Programa Pró-Licenciatura, bem como em 2005 lançou o Projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oportunizando que as Universidades Públicas ofereçam diversos cursos com o apoio do Ministério da Educação.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 sob caráter experimental, constitui-se em uma parceria instituída entre os níveis governamentais federal, estadual e municipal, com as Universidades Públicas. Para Campos a UAB tem a finalidade de articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância no intuito de “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” (Campos, 2007, p.4).

O MEC, por meio da SEED, emitiu o Edital N°1 (em 20/12/2005) conclamando publicamente os municípios e estados para participarem da seleção de polos municipais e estaduais de apoio presencial aos cursos de nível superior a ser ministrados por Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de EAD. O Sistema UAB deu início aos seus primeiros cursos em 2007.

Já no seu segundo edital, lançado no final do ano de 2006, ampliou-se a chamada para a adesão de Universidades Estaduais e Municipais.

Este panorama histórico da EAD em seu desenvolvimento científico e tecnológico sinaliza uma mudança paradigmática educacional com a cisão de um ‘*status quo*’ vigente, devido aos entrelaçamentos simultâneos de condicionantes advindos do setor tecnológico, econômico, cultural e social.

1.3 Fundamentos teóricos e metodológicos de cursos on-line

Partimos do pressuposto de que a EAD, numa perspectiva dialética, apresenta-se como um processo de formação do ser humano planejada, organizada e efetivada, delineando

sua identidade teórica e metodológica, própria pelo fato de estabelecer uma nova situação entre professores, alunos e sala de aula.

“Em princípio, a revolução digital transforma o espaço educacional. Nas épocas anteriores, a educação era fornecida em lugares física e “espiritualmente” estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. [...] Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender.” (Kensk, 2010. p.32)

O esquema de referência relacionado à presença do professor e do estudante num mesmo lugar (tempo e espaço) é modificado pela estrutura da EAD. O ato pedagógico passa a ser decomposto em dois momentos e lugares por meio da mediatização do ensino e da aprendizagem como resultado do trabalho do aluno, bem como a reação do aprendiz frente o conteúdo retorna indiretamente ao docente mediante a atuação do tutor e a utilização que estes sujeitos fazem da tecnologia digital (rede internet).

Neste âmbito teórico-conceitual há de ser considerado que a conjuntura educacional, política, econômica, tecnológica e multimidiática tem se mostrado favoráveis à implementação da EAD, cuja modalidade tem por sujeitos do processo pedagógico as pessoas adultas e trabalhadoras, o professor e o tutor. Para Saraiva, em relação às tecnologias:

“a utilização pedagógica deve ocupar lugar central no processo de planejamento da educação a distância. [...] as alternativas de efetivação da relação pedagógica são o critério que deve presidir a escolha dos meios, o modo de produzir materiais, a organização da veiculação e dos canais de comunicação à distância entre professores e alunos durante todo o processo.” (Sariava, 1996, p.17)

Os fundamentos da EAD acima sinalizados, nos remete à visualização de algumas conceituações metodológicas explicitadas por Trindade (1992) e Moore & Kearsley (2007). Para Moore & Kearsley:

“Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.” (Moore & Kearsley, 2007, p.2)

Trata-se de uma metodologia, segundo Armando Rocha Trindade⁵, “[...] para aprendentes adultos, baseada no postulado que, estando dadas sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para atender, eles estão aptos a terem êxitos em modo de auto-aprendizagem” (Belloni, 2009, p.33).

Sob este ponto de vista, o campo teórico e metodológico da EAD rompe com o olhar educativo seletivo e excludente, decorrente dos procedimentos restritivos de utilização de resultados pautados na mediação assumindo o caráter de autonomia do estudante. Vislumbra-se alcançar os patamares da excelência, projetada para o desenvolvimento pleno do sujeito. Para Preti, a EAD é “uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição da sociedade” (Preti, 1996, p.20).

Esta transformação paradigmática não é fácil e nem simples, pois sua re-significação teórica e metodológica implicam ter que re-educar o olhar para contemplar os processos e não se ater unicamente num determinado produto. Trata-se de conceber o ensino e aprendizagem na perspectiva de processos, onde o erro pode constituir-se em indicadores diagnósticos de novas etapas previstas no percurso próprio do desenvolvimento educacional e da aprendizagem do sujeito em processo que vive e convive num contexto determinado, tempo e espaço, físico ou virtual.

1.3.1 Marco teórico histórico

A EAD em sua constituição histórica possui alguns eventos de referência, por seu valor conceitual e, ou simbólico.

Holmberg em sua obra *Sobre os Métodos do Ensino por Correspondência*, traduzida na língua alemã e publicada na Suécia em 1962, foi considerada por um longo período, marco teórico da EAD.

Já em 1973, Michael Moore e, em seguida, Charles Wedemeyer apontam para a necessidade de se desenvolver reflexões mais consistentes a respeito das bases teóricas sobre as quais se edifica a EAD.

A perspectiva argumentativa de Wedermeyer aponta para as novas possibilidades de aprendizagem autônoma específica do sujeito adulto. Ele defende a tese de que a oportunidade de aprender é um direito, independente da condição financeira do sujeito, sua

⁵Trindade, A. R. (1992). *Distance Education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta. In Belloni, M. L. (2009). *Educação a Distância*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados.

localização geográfica em relação à escola ou seu estado de saúde, etc. Reconhece a liberdade de decisão da pessoa perante o desejo de estudar ou não.

Posteriormente, Holmberg (1995) apresenta uma teoria da EAD, cujo caráter de qualidade implica no assumir um estilo de conversação guiada, ou seja, orientada para o aprendizado.

A abordagem de Holmberg (1995) aponta três postulados peculiares da EAD. Primeiramente, indica a necessidade de existir o sentimento de relação pessoal entre o estudante e o professor para a promoção do prazer no estudo e na dimensão motivacional. Em seguida, afirma que este sentimento pode ser estimulado por meio de um material de autoaprendizagem bem elaborado e de adequada comunicação a distância, subsidiada pelo *feedback* ou retro alimentação. Por fim, explicita que a atmosfera, a linguagem e a conversação amistosa proporcionam ao estudante o sentimento de relação pessoal com o professor.

1.3.2 Teorias de aprendizagem: subsídios para cursos on-line

Os processos educacionais, ao estabelecer a sua proposta pedagógica, fundamentam-se em uma determinada teoria de aprendizagem. Desta forma, a educação a distância fundamenta-se em uma determinada concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, adota uma visão educacional sobre como processa a aprendizagem, o ensino e as situações educativas.

A pesquisa sobre os fundamentos das teorias de aprendizagem provoca alterações tanto no contexto educativo presencial e a distância, quanto na mediação educativa proporcionada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação no processo pedagógico, especificamente nos processos pedagógicos mediados pela rede internet.

Com base nas teorias de aprendizagem, o educador: estabelece os passos e etapas do processo de ensino e aprendizagem a ser adotado; define que estratégias e propostas de atividade devem ser privilegiadas, bem como que ações os alunos desempenharão e como as deverão realizar; planeja os meios de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e qual a forma de avaliação a ser adotada.

Dentre as correntes do pensamento educativo, tem-se considerado três teorias de aprendizagem mais representativas: o comportamentalismo, o construtivismo e o sócio-interacionismo. Cada qual apresenta uma determinada possibilidade ou várias para se constituir um ou diversos cenários da EAD.

Para Campos (Campos, 2007, p.7), o comportamentalismo considera a aprendizagem o resultado de um repositório comportamental manifestado mediante um determinado estímulo. Ela pode ser observada nas mudanças comportamentais do indivíduo, resultante dos estímulos e reforços positivos. Sob este enfoque, o conhecimento é algo transmissível, adquirido por exercícios de memorização e atividades instrucionais.

Esta corrente teórica se fundamenta nas pesquisas de SKINNER (1974), cuja abordagem defende a ideia de que o ser humano se apresenta como um organismo passivo e pode ser governado por estímulos advindos do meio externo, recompensado por meio de reforços positivos.

As situações educacionais, pautadas nesta corrente teórica, baseiam-se na instrução individual, cujo fim último é conduzir o aluno ao aprendizado de conteúdos curriculares, fornecidos pelo professor. O *feedback* é constante e a avaliação, em sua maioria, ocorre por meio de testes objetivos.

A adoção desta corrente teórica no âmbito da EAD demanda uma diversidade de atividades, incluso a entrega de tarefas acadêmicas, a comunicação constante do aluno com o professor e outros alunos, subsidiados por um determinado material didático técnico.

Já o construtivismo segue em direção distinta. Para Campos (Campos, 2007, p.8), o construtivismo considera a aprendizagem uma edificação ininterrupta do sujeito, bem como se leva em conta as modificações de atributos da estrutura cognitiva mediante novas informações. Sob esta perspectiva, o conhecimento é construído e re-construído pelo sujeito no contato estabelecido com o ambiente externo.

Esta corrente teórica se fundamenta nas pesquisas de Bruner (1966) e de Piaget (1978). Bruner defende em sua pesquisa a necessidade da participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem pela descoberta. Já Piaget explicita uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e defende a tese de que há uma contínua adaptação mental do sujeito ao meio em que este se encontra, por meio do processo de maturação.

Para Piaget há uma progressão do intelecto e uma formação de estruturas mentais que acomodam o aprendizado adquirido, advindo das experiências e demandas do ambiente. O sujeito vivencia um processo cognitivo dinâmico que passa por três estágios interligados e, às vezes, simultâneos. Todo este processo inicia-se com o desequilíbrio de uma determinada zona de conforto cognitiva, para que em seguida ocorra a assimilação de novos elementos e posteriormente a acomodação dos mesmos. Trata-se de um processo cíclico e complexo.

Neste caso o professor é o mediador que proporciona ao aluno os meios para que tenha contato com um determinado conteúdo curricular e se aproprie por recepção direcionada, exposição indutiva e/ou dedutiva. Não há, da parte do professor, o controle sobre o que o aluno aprende, mas uma contínua estimulação do mesmo para que o seu desenvolvimento e aprendizado aconteçam.

A ele cabe perceber os indicadores da atuação do aluno e seu aprendizado, cuja avaliação é reflexiva, complexa e não linear. O controle sobre o aprendizado é atribuído em certo aspecto, ao próprio aluno.

A adoção desta corrente teórica no âmbito da EAD demanda a difusão de tecnologias interativas com o objetivo de favorecer a aprendizagem individual e colaborativa. Tem-se propagado o estímulo à formação de comunidades virtuais de aprendizagem ou a estruturação de ambientes virtuais (plataformas, sites, etc) que proporcionam a troca de informações de forma interativa, em tempo real ou assíncrono, por meio da rede internet.

Ainda em direção distinta da primeira corrente teórica (comportamentalismo), similar e, ao mesmo tempo, diferenciada da segunda corrente teórica (construtivismo), temos o sócio-interacionismo que considera a interação social um elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Para Campos (Campos, 2007, p.9), o sócio-interacionismo considera a aprendizagem um processo resultante das interações sociais, que ocorrem de forma contínua. Segundo esta abordagem, o conhecimento ocorre como construção coletiva, em uma dada época histórica e cultural. O desenvolvimento cognitivo é concebido como um organismo vivo e nele o pensamento constitui-se de forma gradativa, num dado contexto histórico e social.

Fundamentada nos estudos de Vygotsky (1989), temos a tese da sócio-interação, apresentando a teoria da zona de desenvolvimento proximal, como nível intermediário entre os níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial do sujeito.

As situações educacionais sócio-interacionista buscam proporcionar ao aluno um espaço que favoreça a convivência em grupo e o trabalho cooperativo. Nelas o educador exerce o papel de mediador no processo de aprendizagem e fomentador das interações.

A incorporação desta corrente teórica pela EAD, principalmente nos cursos on-line, demanda a adoção das tecnologias de informação e comunicação como meio que favorece o desenvolvimento do trabalho cooperativo e espaços virtuais educativos que possibilitam a expressão do grupo.

O uso da rede internet como ferramental tecnológico é possível criar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem focado no trabalho cooperativo. Nele pode conter o repositório de informações dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, bem como o registro da comunicação e interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo. Possibilita-se assim, a explicitação das discussões e decisões tomadas pelos participantes do processo ensino-aprendizagem, além dos dados pessoais de cada sujeito, o registro das suas atividades individuais e coletivas.

Em suma, as correntes teóricas de aprendizagem incorporadas pela EAD, ainda que sejam similares, ou a mesma utilizada em outra modalidade educacional, adquirem uma identidade específica e própria na modalidade a distância. Entretanto, não há um modelo único no campo da EAD, ou seja, os desenhos de curso apresentam combinações de recursos diferenciados, conforme o cenário educacional e o projeto pedagógico específico de cada grupo ou instituição educativa.

1.4 Políticas educacionais orientadoras da EAD no Brasil

A educação a distância (EAD) no Brasil tem por base legal a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB – DL 9394, de 20 de dezembro de 1996), que revogou a LDB anterior DL 5.692, de 11 de agosto de 1971. A LDB, em vigor, especificamente em seu artigo 80 estabelece que compete à União o incentivo ao desenvolvimento de programas de ensino a distância, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como regulamentá-la.

Atualmente, o Decreto de Lei nº 5.622 (publicado em 20/12/2005) revoga dois Decretos anteriores (Decretos de Lei nº 2.494/98 e nº 2.561/98) e regulamenta o artigo 80 da atual LDB. O Decreto em vigor define o que se compreende oficialmente por EAD, sua oferta, credenciamento, autorização e exames.

Amparado na LDB e na necessidade de normatização específica para a pós-graduação lato e strictu sensu, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução nº 01/2001 que contempla esta especificidade normativa.

Já no âmbito Ministerial, o MEC publicou a Portaria nº 4.361/2004 (revogando a portaria nº301/98) que normatiza os procedimentos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos na modalidade a distância, mediante a

protocolização no sistema de acompanhamento de processos das instituições de ensino superior brasileira (SAPIENS/MEC).⁶

Posteriormente, em 2007, o MEC publicou a Portaria nº 02/2007 que normatiza os procedimentos de regulação e avaliação da educação a distância, sugerindo uma série de indicadores para orientar as instituições. Surge assim o referencial norteador que subsidia atos legais do poder público no âmbito dos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EAD, com indicadores que não possuem força de lei, mas apresentam-se como referenciais de qualidade para a modalidade a distância.

Há outros decretos e portarias publicadas que mencionam a EAD: Decretos nº 5.773 de 09/05/2006 e nº 6.303 de 12/12/2007; Portarias nº 01 de 10/01/2007, nº 02/01/2007 (revogada) e nº 40 de 13/12/2007.

Em suma, os fundamentos legais que subsidiam a educação a distância indicam que há o interesse pela criação de uma política de EAD no Brasil, com o intuito de ampliar a oferta e democratização do acesso ao ensino superior, bem como a preocupação em oferecer condições para a disseminação de uma educação qualitativa. Entretanto, ainda há um longo caminho a se percorrer para que o país em sua imensidão geográfica seja contemplado, as desigualdades sociais e carências de oferta da referida modalidade sejam minimizadas ou mesmo dizimadas. Além disso, há que se considerar que o Brasil tem se mostrado um grande atrativo para o mercado de tecnologias, dado que exige atitude crítica nas decisões que acatam a EAD para inclusão social.

1.5 Perspectivas singulares da modalidade EAD: conquistas e desafios

A educação a distância pode ser considerada uma modalidade educacional relativamente recente no Brasil. A sua constituição organizacional enquanto sistema de educação a distância advém de uma diversidade de determinações próprias do desenvolvimento científico-tecnológico e econômico, bem como, do âmbito educacional, político, cultural e multimidiático, além do próprio mercado de produtos tecnológicos que passaram a ocupar espaços significativos tornando o país num patamar de usuários que contradiz seus problemas sociais de pobreza e analfabetismo.

No entanto, esta modalidade fez emergir um novo paradigma educacional, re-significando os conceitos de tempo e espaço no ato pedagógico, de interação relacional entre

⁶<http://www2.mec.gov.br/sapiens>. Acesso em 21/04/2012. 10h.

os sujeitos e gestão do processo de ensino e aprendizagem indicando a necessidade de pesquisas sobre os efeitos e contradições que dela emanam.

Dentre suas singularidades destacamos a ação docente que passa a necessitar da colaboração de outros profissionais, como o tutor e equipe multiprofissional. O papel e função docente passam a ocupar um novo patamar, diferenciado do usual ou historicamente constituído, para ancorar-se na mediação e ação dialógica por meio didático-pedagógicos multimidiático contemporâneo.

O processo de ensino e aprendizagem desloca-se do foco na ação docente para centrar-se na ação discente. Nele, o educando assume um papel preponderante na construção e apropriação do conhecimento, mediado pelo material didático-pedagógico próprio da modalidade e ferramentas multimidiático, acompanhado pela ação docente que visa proporcionar uma aprendizagem autônoma e autodidática.

Este novo olhar educativo requer a elaboração de material didático específico, constituindo-se em manual norteador de estudo, com narrativas dialógicas interligadas à imagem, som e outros meios, compactados em hipertextos como ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem, em especial nos cursos on-line.

Outro aspecto que se mostra relevante na modalidade são os procedimentos de avaliação onde o acompanhamento do aprendizado do aluno é mediado pela atuação do tutor e requer processo contínuo inclusive do material didático-pedagógico, por parte do docente e tutor e do aluno. A atuação do tutor também deve ser avaliada pelo aluno e docente, bem como o curso como um todo necessita ser continuamente avaliado e re-avaliado pelos envolvidos com o objetivo de busca e excelência na qualidade educacional, além do comprometimento da modalidade com sua especificidade.

Desta forma, podemos afirmar que a EAD possui uma singularidade própria que se manifesta nos seguintes elementos, a distância física entre professor e aluno; o estudo individualizado, independente e autônomo; o processo de ensino e aprendizagem mediatizado; o uso de novas tecnologias; a comunicação bidirecional.

A distância física entre professor e aluno é minimizada pelo diálogo interlocutivo vivenciado no âmbito virtual, num patamar relacional que pressupõe o reconhecimento da capacidade do aluno construir o seu caminho como autodidata, sujeito e autor de suas reflexões, tendo em vista os processos próprios do estudo individualizado e independente.

Neste processo de ensino e aprendizagem mediatizado, o tratamento dado aos conteúdos e às formas de expressão pelo material didático-pedagógico necessita de um

sistema estruturado viável e de suporte técnico adequado, numa perspectiva educacional que desencadeia a utilização de diversas tecnologias, de informação e comunicação, e rede internet.

Nesta ótica educacional, a comunicação é bidirecional, pois o aluno possui papel ativo no processo dialógico, é receptor, emissor, interlocutor, mediador da própria aprendizagem. Há o esforço e propósito de se firmar as relações no âmbito dialogal, criativo, crítico e reflexivo uma especificidade que foge do ensino convencional em suas relações.

Para Preti (1996), a EAD possui características que delineiam sua identidade própria, diferenciando no âmbito educacional por sua abertura, flexibilidade, adaptação, eficácia, formação permanente e economia. Para ele, há na EAD uma abertura para a diversidade de oferta de cursos, capaz de atender grande número de pessoas dispersas geograficamente e em níveis de aprendizagem diferentes, abertura que minimiza e elimina muitas barreiras e requisitos para o acesso do aluno à escola e atende à complexidade inerente à sociedade contemporânea.

A modalidade possui a flexibilidade de espaço, de tempo e assistência de ritmos de aprendizagem, em favor da autogestão dos compromissos com estudos, trabalho e família, proporcionando uma gama de itinerário formativo. Neste sentido, faz-se mister realçar a questão da adaptação da EAD para atender às características psicopedagógicas próprias de sua clientela composta por pessoas adultas.

A EAD se mostra eficaz na estimulação do aluno para que este se torne sujeito de sua aprendizagem, aplique seu aprendizado e se autoavale, subsidiado pelo ambiente e suporte técnico pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, mediado pela interatividade da comunicação bidirecional inerente às multimídias.

A modalidade defronta-se com a demanda pela formação permanente no âmbito profissional e pessoal do professor, perante a qual se mostra capaz de proporcionar a continuidade à formação recebida, bem como desencadear a aquisição de novos conhecimentos, desenvolver a reflexão sobre valores, atitudes, além da atualização do referencial tecnológico em permanente ampliação, diversificação e complexificação.

Preti finaliza a sua lista sobre as características da EAD pontuando a economia que a modalidade gera por evitar a necessidade de deslocamento de sua clientela, entre outros fatores do mesmo conjunto, assunto que ocuparia grande espaço para sua descrição.

Este arsenal da EAD traz em si indícios de conquistas, cunhadas no percurso já realizado, e que se convertem simultaneamente em desafios para a própria modalidade. Trata-

se de um universo complexo e paradoxal, que possui um triplo desafio: filosófico, antropológico e sociopolítico. Filosófico no âmbito conceitual, antropológico pelo fato das relações humanas serem estabelecidas num patamar diferenciado (virtual) e sociopolítico por necessitar que se compreenda a mutação contemporânea para nela atuar.

Em suma, esta trivialidade foi amplamente explorada por Lévy ao abordar a questão da virtualidade como “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (Lévy, 2011, p.12). O autor não se contentou em simplesmente definir o virtual como um modo de ser particular, mas intencionalmente analisou e ilustrou um processo de transformação de um modo de ser num outro possível.

CAPÍTULO II

TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

“[...] todo sistema de educação precede de opções, de imagens, de uma concepção do mundo, de determinados modelos de pensamento e de ações que se procura tornar aceitos como melhores que outros.”
(Freire, 1979, p.77)

O estudo desenvolvido neste capítulo se propõe a desencadear a reflexão sobre tecnologia e inclusão como eixo das análises sobre sociedade, educação, sobretudo a formação de professores para responder à demanda por inclusão digital. Tomamos como ponto de partida a abordagem de Soares (2006b) que reflete sobre algumas questões interligadas à educação e à comunicação, mais especificamente a respeito da internet e da inclusão, sob o prisma dos “otimismo exacerbados e da lucidez pedagógica”.

A autora explica que a globalização promovida pelo crescimento da comunicação eletrônica e das empresas transnacionais atinge a interação, os estados nacionais, tornando-os constituintes do mundo global, rompendo os limites das fronteiras geográficas no âmbito econômico e, cultural dos povos. Neste contexto há de se considerar a relação globalização e comunicação global em que a internet, ferramenta projetada pelas empresas transnacionais em parceria com as forças armadas, expande-se gradativamente aos diversos setores da sociedade e da produção humana.

O avanço e o uso da internet refletem a estrutura de desenvolvimento das telecomunicações, a qual na Europa para Biernatzki (2001) está estruturada em dois modelos: um idealista, que abarca toda a sociedade e outro estratégico, que se restringe a determinados usuários específicos. Dentre estes modelos, Soares, foca-se no modelo idealista, chamando-o de otimismo exacerbado, caracterizado pelo entusiasmo e certo endeusamento. A autora pontua que “os aspectos positivos das tecnologias merecem reconhecimento, no entanto, afirmações sobre facilidades e democratizações dos benefícios extensivos a todas as pessoas são dados que devem ser questionados [...]” (Soares, 2006b, p.101). Ressalta, também, que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) proporcionam inúmeros benefícios e possibilidades à sociedade, mas é necessário primar pela lucidez pedagógica, ou seja, consciência crítica sobre o uso e implicações.

Este enfoque está articulado, em nossa pesquisa, com o estudo publicado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED), cujo propósito é formular políticas para a educação, por meio de múltiplas ações, tendo em vista obter impacto significativo na qualidade da formação e da prática do professor. Vale destacar que a SEED ao publicar a Série de Estudos: Educação a Distância – Proinfo: Informática e formação de

Professores (volume I e II), desenvolvido por Almeida (2000), explicita algumas referências teóricas e práticas no intuito de proporcionar aos educadores subsídios que favorecem a apropriação das novas tecnologias e sua utilização como instrumento de transformação do sistema educacional brasileiro.

No nosso entendimento, o ensino e aprendizagem por meio das tecnologias exige subsídios para uma reflexão crítica sobre a relevância da EAD, como modalidade significativa e de qualidade, superando o estigma de educação de segunda linha e/ou paliativa e provisória como já foi e, por vezes, ainda tem sido taxada no cenário educacional brasileiro. Sem, no entanto cair no otimismo exacerbado, mas, identificando seus fundamentos basilares acompanhados e orientados pela gestão pedagógica contextualizada socialmente nesta modalidade de ensino.

A lucidez de que Soares (2006b) se refere está interligada ao fazer educativo, permeado pelo diálogo constante e democrático com as TIC's, desencadeando o acesso de um maior número de pessoas ao mundo do saber, mediante as novas possibilidades metodológicas que viabilizam e proporcionam o desenvolvimento de habilidades e competências, dotando o sujeito de empreendedorismo, estimulando sua capacidade de se atualizar e se adaptar às necessidades do mundo social contemporâneo, competitivo em constantes mudanças, além de ter criticidade e consciência cidadã.

Dentre essas questões, destacamos a necessidade de se conhecer a legislação que orienta essa modalidade do ensino em nosso país.

A autora traz para nossa reflexão dados sobre como a gestão nacional do sistema de ensino brasileiro tem se ocupado com discussões e projetos de modernização dos processos administrativos e pedagógicos ainda que em modestas doses. O governo brasileiro tem incentivado a criação e difusão de projetos em EAD, tendo em vista a democratização do acesso ao conhecimento e ampliação da formação escolar dos brasileiros, por meio das ações do MEC, em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior.

Neste nível de ensino, há de se considerar a base legal fornecida pela Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 que possibilita a oferta de Disciplinas na modalidade EAD em Cursos Reconhecidos nas Instituições de Ensino Superior, com base no art. 81 da Lei nº 9.394/1996 e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Amparado legalmente, o currículo de cada curso superior pode oferecer até 20% de sua carga horária por meio de disciplinas não-presenciais em curso presencial.

No entanto, somente as Instituições de Ensino Superior nomeadas, Universidade ou Centro Universitário em seu credenciamento pelo MEC, podem optar pela oferta de disciplinas em seus cursos na modalidade EAD, em parte ou no todo da disciplina, com as devidas reformulações pedagógicas de seu projeto de curso.

Entretanto, a modalidade a distância não está restrita ao uso da mediação pelo computador via internet, mas prevê-se a utilização também de outros recursos como vídeos e materiais impressos. A opção pela modalidade a distância requer cautela e discernimento, sobretudo do caráter pedagógico de um determinado ferramental. A adoção desmedida pelas tecnologias virtuais como solução à demanda educacional pode gerar um agravamento do problema social, uma vez que seu acesso e domínio não fazem parte do cotidiano da maioria pobre.

A evolução sócio-cultural e tecnológica criam constantes mudanças nas organizações e no pensamento humano, explicitando um novo universo hodierno, o qual exige que as pessoas sejam sujeitos independentes, criativos e autocríticos na busca e na seleção de informações bem como na construção do conhecimento.

O ato de estabelecer relações não lineares das informações e conectividade entre elas, no uso das redes de comunicação e recursos das multimídias, com a utilização da tecnologia computacional se propicia à aquisição do conhecimento, à criação de representação e entendimento do pensamento elevando a qualidade da aprendizagem.

O microcomputador traz consigo a possibilidade de se representar e testar ideias ou hipóteses, as quais conduzem à formatação do mundo abstrato e simbólico, bem como incute simultaneamente diversas maneiras de se atuar e interagir com as pessoas. Emergem-se novas relações, as quais afetam a racionalidade técnico-operatória e lógico-formal, amplia-se a compreensão sobre os aspectos sócio-afetivos e põe em evidência os fatores pedagógicos, psicológicos, sociológicos e epistemológicos.

Desta forma, faz-se necessário considerar que nos diversos ramos da atividade humana há um clima de entusiasmo quanto à utilização das novas tecnologias e de contrapartida se tem contemplado no âmago educacional, o emergir de questionamentos e de reconhecimento da inconsistência do sistema educacional. No entanto, a tecnologia computacional não provoca transformações por si só, ou seja, a utilização do computador na educação suscita novas questões para o sistema educativo e desvela uma variedade de inconsistências. Segundo Almeida:

“[...] ao mesmo tempo em que nos preocupamos em inserir as novas tecnologias nos espaços educacionais, deparamo-nos com carências básicas, como o considerável percentual da população brasileira cujas crianças frequentam escolas públicas – quando podem frequentar – e que não possuem condições mínimas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. (Almeida, 2000, p. 13)

As propostas de modernização da educação, em sua maioria, não obtêm o sucesso almejado ao se deparar com as questões que confrontam a ‘modernização’ com o ‘atraso’ presente no sistema educacional, devido o não suprimento de carências básicas bem conhecidas.

A tecnologia da informática não se constitui em elemento fundamental da transformação no âmbito educativo, mas constitui-se em mola propulsora de mudanças, devido às reflexões que provoca. O uso das novas tecnologias auxilia no exercício contínuo de construção e reconstrução da função da escola e do papel do professor. Exercício que exige parceria entre o setor educacional e a comunidade em que esta se insere e as políticas educacionais, para que se possa investir na emancipação social do indivíduo e da nação.

A utilização das TIC’s pode na concepção de Soares, “[...] instalar uma nova fonte de autonomia pela prática da pesquisa, por parte do docente e do acadêmico, em posse do acesso ao ferramental, conhecimento sobre seu funcionamento e suas aplicações facilitadoras da produção dos saberes para essa emancipação” (Soares, 2006b, p.103).

Nessa produção de saberes para as quais a autora nos remete, inclui o uso das TIC’s de acesso democratizado e de qualidade aos meios tecnológicos, bem como a adoção de linguagem e comunicação apropriada ao projeto educacional desenvolvido, viabilizando a implementação da interdisciplinaridade. Isto requer confiabilidade no ferramental, por parte do educador que exerce a docência e familiaridade com o mesmo por parte do educando. Este contexto de ensino-aprendizagem processado nas TIC’s exige uma mudança substancial na postura profissional do docente, que se efetiva no manuseio do ferramental, exercitando o desejo de conhecer a tecnologia utilizada, suas interfaces, bem como aprimoramento da metodologia do trabalho acadêmico e construção de uma nova forma de identificação com o objeto científico da área de pesquisa a que corresponde sua atividade profissional.

Trata-se de um dinamismo articulador promovido pelo papel mobilizador de transformações, incorporado pela instituição educativa, e pelo papel promotor da aprendizagem, assumido pelo professor. Nesse contexto pode-se compreender a afirmação de Almeida:

“[...] a adequada preparação do professor é o componente fundamental para o uso do computador em educação, segundo uma perspectiva crítico-reflexiva. [...] o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessário novos modos de formação que possam prepara-lo para o uso pedagógico do computador [...]” (Almeida, 2000, pp. 11 e 16)

Não se detêm aqui apenas no processo de formação do professor para o uso pedagógico do computador, mas em sua análise crítica, sobre a inserção das novas tecnologias na educação, amparada na base construcionista de Papert e na ideia de prática pedagógica reflexiva de Paulo Freire.

Vale pontuar que algumas universidades brasileiras têm investido no âmbito da EAD. No Estado de São Paulo, Brasil, a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) realiza diversas pesquisas e ações educativas por meio de novos ambientes educacionais com teor acadêmico e social, pautado na leitura crítica dos desafios didático-pedagógicos. Igualmente a PUC-São Paulo (Pontifícia Universidade de São Paulo) e USP (Universidade de São Paulo) realizam diversas ações em prol da formação de professores, mediadas pelas TIC's, devido sua flexibilização de acesso e dinamização do tempo e espaço de estudo dos docentes em exercício de docência. Desta forma, a cultura de formação de professores, ensino e pesquisa, próprios do fazer institucional das universidades, estão agregadas ao compromisso pela disseminação e uso responsável das TIC's.

Tais iniciativas promovem mudanças e desenvolvem novos paradigmas que sinalizam para as transformações presentes, em curso no meio educacional e de professores, sobretudo na formação continuada necessária para que esta se efetive em posturas frente às novas perspectivas almejadas pelos recursos e ambientes educacionais: desafios à prática pedagógica pautada no uso das TIC's.

Em épocas não muito remotas, o professor necessitava dominar o referencial teórico contido em enciclopédias e bibliotecas para ser bem sucedido ao ministrar suas aulas e referendar o estudo, pesquisa e produção de conhecimento por parte do aluno.

Neste contexto, faz-se mister pontuar que antes somente o professor tinha acesso aos clássicos e livros basilares do exercício acadêmico. Atualmente, com o acervo complexo proporcionado pelos ambientes informatizados e comunicacionais hipermediáticos, flexíveis e voláteis do ciberespaço, o acesso é possível ao professor e ao aluno igualmente. Esta mudança de eixo no meio acadêmico põe em cheque a prática docente e exige um redirecionamento da rotina do professor, ocupando seu tempo de estudo com pesquisa de fontes confiáveis e sites

relacionados com sua área de conhecimento, disciplina e níveis de ensino, como referências de estudo complementares aos seus alunos.

Tal necessidade recai sobre a formação continuada do educador, hoje inebriada com paliativos de eficácia questionável, como o conhecido Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), frequentemente questionado em seu teor transformador, apesar de inserido na jornada semanal do profissional e educador.

Tem-se discutido amplamente a questão da profissionalização da docência, a qual no sentido anglo-saxônico designa a transformação de um ofício em uma profissão, enquanto esta no sentido clássico francês designa a transformação de uma práxis desinteressada e ocasional em um ofício, munido de reconhecimento e de formação específica.

Esta questão da ocasionalidade presente para uma parcela da educação brasileira, agrava-se ao dar-mo-nos conta de que se coloca em risco a qualidade e compromisso docente pela busca de complementação de renda através da docência. Este dado está interligado a outros de âmbito trabalhista, econômico e social do povo brasileiro.

Contudo, a profissionalização do professor é complexa e polêmica, uma vez que toca no âmago da especificidade do processo educacional que tange habilidades e competências profissionais que transpassam o limiar da técnica e outras competências mensuráveis, próprias de outras atividades.

Este turvo horizonte requer ações contextualizadas no âmbito da formação dos profissionais da educação. Segundo Soares:

“Tornam-se, assim, urgentes ações capazes de contextualizar a realidade da formação do professor, das condições de trabalho na escola, das políticas do MEC em nome da formação continuada, da emergência das tecnologias de informação e comunicação no meio educacional, do descompasso entre o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade atual e a prática de ensino predominante na escola e finalmente o paradigma de ensino e aprendizagem a partir do advento das tecnologias.” (Soares, 2006b, pp.108-109)

Semelhantemente a outros segmentos produtivos que buscam qualificar-se em relação a seus processos, a formação continuada frente à profissionalização correspondente à necessidade de qualificação da educação e suas relações.

Faz-se necessário indagar se é aceitável que a educação, diferentemente de outras áreas, fique à deriva desta realidade emergente ou se urge que seja reduzido o distanciamento entre a formação dos profissionais da educação e as exigências da sociedade em seu auge de desenvolvimento tecnológico. Com esta questão nodal nos defrontamos com a constatação de

Castanho (2000), que afirma se viver educação a chamada transição dos conceitos, despontando um paradigma conectado à forma como se concebe a construção do conhecimento na estrutura cognitiva do aluno.

2.1 Informática na educação: um esboço teórico

A tecnologia computacional na educação, apresenta-se como um novo domínio da ciência e em seu conceito está implícito a ideia de pluralidade, inter-relação e intercâmbio crítico dos saberes e ideias elaboradas por diferentes pensadores. Esta concepção ainda encontra-se em fase de desenvolvimento, por isso requer o amparo em teorias fundamentadas, em visões de homem e de mundo coerentes para a observação e análise de diferentes fatos, eventos e fenômenos, visando estabelecer relações entre os mesmos (Almeida, 2000, p. 19).

Vários desafios enfrentados no âmbito da educação estão relacionados à fragmentação do conhecimento, resultante de nossa especialização, bem como do processo educativo do qual participamos. Ambos os aspectos são frutos da racionalidade científica, próprias da ciência moderna.

Desta forma, alguns estudiosos defendem a necessidade de uma abordagem que possibilite a compreensão da transformação cultural contemporânea, por meio da participação crítica ativa. Esta perspectiva descortina o esboço de uma práxis que permeia todas as ciências e se configura como ação interdisciplinar. A sua visão sobre a aplicação de múltiplas teorias para esclarecer um fato apoia-se em ideias de pensadores contemporâneos, como Piaget, Popper, Capra, Boaventura Santos, Machado, Papert e outros.

Nesta linha, Capra⁷ (1993, p.55), citado por Almeida (2000 p.20), afirma que as abordagens científicas não oferecem uma descrição completa e definida da realidade. Apresentam aproximações da natureza das coisas, ou seja, descrições limitadas da realidade.

Vale ressaltar que a ênfase da proposta em questão repousa sobre teorias que compartilham do mesmo objeto de estudo, sob um paradigma cujos pressupostos estão relacionados e sua proposta de soluções interconectadas, variando o enfoque conforme a especialidade do pesquisador. Assim, vários pesquisadores adotam uma determinada teoria, mas cada qual a desenvolve de acordo com a interpretação que realiza.

⁷Capra, F. (1993) Sabedoria Incomum. São Paulo: Cultrix. In Almeida, M. E. (2000). *Informática e Formação de Professores*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/Seed.

No entanto, um determinado fenômeno ou acontecimento pode ser compreendido e explicitado por um grupo de teorias que se entrelaçam e são mutuamente consolidadas, constituindo-se numa espécie de rede, a qual possibilita que novos nós sejam conectados. Neste sentido, dificilmente se afirmará que determinado modelo ou teoria é mais importante ou fundamental que outro, ou seja, não há hierarquização entre estes.

A metáfora do conhecimento como rede é caracterizada por Machado (Machado, 1994, p.33) como uma metamorfose permanente, conexões heterogêneas, fractalidade, intercâmbio interior/exterior, uma proximidade topológica e acentrismo. Numa linguagem filosófica, trata-se do constante movimento do ser e vir-a-ser do conhecimento.

A adoção dessa perspectiva científica evidencia a relatividade dos fatos e fenômenos que são objetos de estudo científico, bem como a não hierarquização das ciências. Isto favorece a adoção de diferentes ‘modelos’ para discriminar aspectos diversos da realidade e a aceitação de que diferentes ‘modelos’ interconectados podem constituir-se em referencial teórico coerente e consistente cientificamente.

Sob este ponto de vista, podemos entender o fenômeno da aprendizagem como o estabelecimento de interconexões e não blocos de conhecimento justapostos, onde o processo de aquisição do aprendente estrutura-se sobre os pilares da autoconsistência e da utilização de análises coerentes, com a articulação de elementos entre si.

Desta forma, o pensar sobre as possibilidades de inserção dos recursos computacionais no âmbito educacional, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, requer o delineamento da base conceitual capaz de gerar um movimento integrador de diferentes teorias, bem como a apreensão do fenômeno educativo em sua especificidade, unívoca, concreta e complexa. Onde “o universo de estudos da informática na educação é como uma rede dinâmica de temas ou especificidades inter-relacionados para propiciar a unificação de conhecimentos” (Almeida, 2000, p. 22).

O entendimento que se delineia sobre o conhecimento na ótica da interdisciplinaridade clama por flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperativismo e parceria, elevando o uso pedagógico do computador para a confluência de uma variedade de teorias, as quais explicitam a ideia de transitoriedade e coerência, embasadas na concepção epistemológica de rede.

2.2 A inserção da informática na educação

A inserção da informática na educação delineou duas grandes linhas conceituais (Almeida, 2000, p. 23), a primeira constitui-se a partir da necessidade de se realizar o ensino dos conhecimentos de informática e de computação. Com ela surgiram diversos cursos de nível técnico, superior e livres, devido às funções específicas da área: programador, analista de sistemas, técnico para processamento de dados, engenheiro de software, usuário e outros.

A segunda linha conceitual emergiu a partir da intenção de utilizar o computador para o ensino de diferentes áreas do conhecimento, como um meio de ensino e aprendizagem por meio da informática.

Desde então, o computador com seus inúmeros recursos e possibilidades, passou a constituir-se em um ferramental educativo em diferentes níveis e modalidades, com funções específicas conforme a tendência educativa assumida.

Na perspectiva da primeira linha conceitual, chamada também de linha instrucionista, o computador é visto como uma máquina capaz de realizar um ensino programado. Os softwares, em geral, apresentam uma atividade com ações mecânicas, pré-estabelecidas e repetitivas. O aspecto reflexivo dependerá da atuação e intervenção do educador e se ele desenvolve uma prática pedagógica crítica-reflexiva.

Nesta perspectiva educacional instrucionista, o instrutor técnico de informática ocupa o lugar de detentor do saber computacional e o conhecimento veiculado se apresenta como algo pronto e acabado, cujo conteúdo a ser apreendido pelo educando é estruturado no esquema cognitivo de quem o elabora. O programa de ensino (software) se desdobra em dois tipos: Instrução Auxiliada por Computador (CAI) ou Instrução Inteligente Auxiliada por computador (ICAI), ambos desenvolvidos por especialistas e disponibilizados para serem utilizados pelo educando e/ou pelo educador.

Almeida afirma que os programas tipo CAI são:

“[...] concebidos segundo teorias comportamentalistas, em que os alunos são conduzidos pelas mesmas regras para receber informações sobre conteúdos específicos, que podem ser decompostos em unidades elementares. A organização dos conteúdos é feita por um especialista – é portanto externa ao contexto. A ação do aluno se restringe a estabelecer associações entre estímulos e respostas – que são reforçadas externamente. Os processos pelos quais o aluno passa para emitir determinada resposta, assim como a natureza do erro, não são considerados. (Almeida, 2000, p.29)

Com o desenvolvimento acelerado dos hardwares e softwares, as propostas educativas do tipo CAI passaram por algumas adaptações. As necessidades de ordem subjetiva do aprendente provocaram a revisão das propostas e surgiram os programas do tipo ICAI, com a utilização de recursos da inteligência artificial, amparados ainda nos fundamentos comportamentalistas. Almeida afirma que o programa do tipo ICAI é:

“[...] desenvolvido a partir da montagem de situações de ensino sobre conteúdos específicos e de um aluno ideal e inexistente. De acordo com as respostas fornecidas pelo usuário, o programa pode analisar objetivamente a dificuldade apresentada e fornecer informações complementares. Também é possível que repostas do usuário ou outros dados sejam acrescentados ao programa, que se torna cada vez mais sofisticado e abrangente”.
(Almeida, 2000, p. 29)

A autora fundamentada em Martí (1992, p.75), afirma que os programas ICAI estão ancorados em três modelos: o “modelo de expert” que se vale de estratégias e conhecimentos utilizados pelo especialista na resolução de problemas; o “modelo de diagnóstico” que se vale da comparação entre as respostas dadas pelo usuário com as respostas do especialista; o “modelo de tutor” que se vale de informações adicionais sobre o conteúdo em questão e orientações a respeito do programa utilizado.

Faz-se necessário pontuar que mesmo os programas munidos de inteligência artificial não possuem a capacidade de análise das dificuldades subjetivas do usuário do software. Também não dá conta de processar quais são os assuntos ou elementos mais significativos para proporcionar a aprendizagem deste ou daquele sujeito específico que faz uso do programa. Este aspecto singular da prática pedagógica depende da atuação do educador, devido à amplitude e complexidade que esta questão abrange na prática educativa, emergindo a necessidade da parceria entre programadores e pedagogos e/ou educadores.

Já na perspectiva da segunda linha conceitual, chamada também de linha construcionista, o computador é visto como ferramental educativo por meio do qual o educando realiza a resolução de situações-problema significativas. O educando recorre aos múltiplos processadores de texto, planilhas, gerenciador de dados e outros para construir um dado conhecimento, valendo-se de suas ações físicas ou mentais, trabalhando de forma cooperativa, ou não na busca das informações de que necessita.

Nesta perspectiva da linha construcionista, o conhecimento não está armazenado no computador, ele se constitui em um ferramental disponível para que o usuário desta tecnologia busque informações, navegue de forma não-linear, transite por entre os nós e

ligações disponíveis, de acordo com sua subjetividade cognitiva e/ou interesse. Esta perspectiva tende a proporcionar ao usuário a necessidade de refletir sobre as ações que está executando, tendo em vista um determinado objetivo a conquistar.

Desta forma, o educador precisará esforçar-se para compreender o processo cognitivo realizado, pois o conhecimento não está pronto, disponível num determinado software computacional para ser processado pelo educando. O educando construirá um determinado conhecimento, utilizando os recursos computacionais disponíveis e indicará as operações a serem executadas para a obtenção de determinadas respostas.

A ação do educador vai além da promoção de interação do sujeito com o computador e seus recursos, ou seja, atua no âmbito complexo e específico do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de estabelecer relações entre as experiências vivenciadas, associar as ações executadas, englobar a inter-relação entre conhecimento de diversas áreas e suas conexões presente no estudo realizado. Sob este ponto de vista está incluso a intencionalidade de que o educando se torne autor e condutor de seu processo de aprendizagem, podendo compartilhá-lo com o educador e seus colegas.

O conceito construcionismo está fundamentado nas ideias de Papert (1985 e 1994), em sua proposta de utilização da tecnologia computacional como ferramenta na construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno. Segundo Almeida, “a característica principal do construcionismo é a noção de concretude como fonte de ideias e modelos para a elaboração de construções mentais” (Almeida, 2000, p.35). Refere-se à relação dialética entre o concreto e o formal, e vice-versa. Com os avanços ocorridos no campo da computação e sua utilização no âmbito educacional, essa ideia foi se expandindo para além do limiar da linguagem e da metodologia Logo, proposta por Papert.

O construcionismo aqui abordado é o arcabouço teórico do uso do computador em educação, especificada como “estética Logo” por Prado (1993) e Barreira & Prado (1996), “cultura Logo” por Baranauskas (1993), “ambiente Logo” por Valente (1996), e/ou, “abordagem Logo” por Almeida (1996). Este enfoque Logo se refere à concepção e utilização da programação dos computadores, tendo em vista a possibilidade de proporcionar ao aluno um ferramental que lhe favoreça desenvolver o seu potencial cognitivo/intelectual, na construção de ideias a respeito de diversas áreas do conhecimento, bem como fazer uso do “ciclo denominado criação-execução-reflexão-depuração” (Valente, 1993b; Freire & Prado, 1995) que, ao se referir ao ambiente Logo, Almeida enfatiza que:

“O ambiente Logo não pode ser vazio de significado. O pensar deve incidir sobre conteúdos de um objeto em investigação que envolva distintas áreas do conhecimento (pensar-sobre) ou também sobre o próprio pensamento-metacognição (pensar-sobre-o-pensar). Há uma relação dialética entre o pensar-sobre e o pensar-sobre-o-pensar”. (Almeida, 2000, p.36)

Trata-se de uma proposta que explicita a utilização do computador em prol do processo de aprendizagem de cada sujeito, o qual toma consciência do pensamento alheio, apropria-se do mesmo e o interpreta, criando um ciclo hermenêutico que lhe propicia a elaboração de conhecimento. Este enfoque sobre o processo de ensino e aprendizagem direciona o olhar sobre a aprendizagem como eixo central, e não sobre o ensino, ou seja, não se trata de buscar novos recursos para diversificar o ensino ou realizar uma aproximação entre educação e informática, visando a melhor forma de se transmitir conteúdos ou informatizar os processos educacionais.

Com a integração entre educação e informática, deslumbra-se a transformação de processos, descortina-se um novo paradigma educativo, almeja-se integrá-las entre si sintetizando a práxis pedagógica.

2.3 As especificidades do enfoque instrucionista e construcionista

O instrucionismo foca as suas interações no potencial proporcionado pela máquina (software e hardware) para o desenvolvimento do ensino. Já o construcionismo foca as suas interações no potencial do aluno, utilizando a máquina para gerar conflitos cognitivos e estimular o sujeito a construir individualmente ou coletivamente um determinado conhecimento.

O instrucionismo reside na aquisição de conteúdos por meio dos múltiplos recursos disponibilizados (imagem, som, animação, etc) para o aluno e/ou professor, enquanto o construcionismo repousa sobre o desafio e o convite à exploração, deslumbrando a descoberta e sua demonstração.

O conhecimento na abordagem instrucionista é dado como algo já constituído e acabado, necessitando ser apreendido, enquanto que na abordagem construcionista é apresentado como algo constituído, mas aberto para que se possa dizer algo mais sobre ele, ou seja, existe algo novo para ser descoberto a partir do que já é sabido de um determinado elemento.

O quadro a seguir ilustra os enfoques e especificidades das linhas Instrucionista e Construcionista:

Enfoques e Especificidades	
Instrucionista	Construcionista
- potencial proporcionado pela máquina; - aquisição de conteúdos; - conhecimento concebido com algo constituído e acabado, a ser apreendido;	- potencial do aluno; - desafio e convite à exploração; - conhecimento concebido com algo constituído e aberto, que contém algo novo a ser descoberto;

Desta forma, Almeida (Almeida, 2000, p.38), fundamentada na abordagem de Valente (1993a), conclui que a práxis pedagógica no uso do computador ocorre sob abordagens que se situam e oscilam entre o polo instrucionista e construcionista. A autora se apóia também nas ideias de Papert (1985 e 1994) e salienta diversos aspectos distintos entre construcionismo e instrucionismo, evidenciando a sua opção pelo construcionismo.

Por meio do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração, desenvolvido pelo enfoque construcionista a partir do processo de programação de computadores, pode estender-se a outros ambientes educacionais, ou seja, atividades educativas não restritas à utilização do computador e da programação. Este processo cíclico pode ser observado no agir do professor à medida que toma consciência de sua prática, formula hipóteses a partir dela, a reflete e, sobre a mesma pedagogicamente, faz sua análise tendo em vista as intervenções que efetua e as adequa, bem como, reformula sua ação para deixá-la o mais apropriada possível para o desenvolvimento do aluno. Este educador realiza em sua práxis o referido ciclo proposto por Papert.

2.4 O paradigma educacional emergente

Nesta mesma linha de raciocínio, Soares explicita que “o paradigma educacional emergente da sociedade informatizada [...] poderá elevar o conceito de educação e da qualidade da relação ensino e aprendizagem” [...] (Soares, 2006b, p.109).

Desta forma, este novo olhar pautado no uso das TIC's de forma responsável e emancipatória, aproxima a educação dos multimeios informatizados e comunicacionais de modo didático, pedagógico, com uma visão ampla e crítica, amparado pelos ideais de cidadania. Esta visão educativa almeja para todos, o direito de usufruto dos benefícios das TIC's na práxis e formação do professor, descortinando a emancipação social que está intimamente ligada aos sistemas de comunicação, seus veículos e conteúdos que correspondem a objetivos da mera comunicação muitas vezes tomados equivocadamente por interesses de ensino e aprendizagem.

Os sistemas de comunicação são o processamento multimidiático que veicula de diferentes maneiras a informação, por meio de diversos ferramentais, ocasionando mudanças no âmbito da comunicação e organização social. Segundo Soares:

“Os sistemas de comunicação [...] tornou a sociedade mais inteligente e veloz nos processos que eliminam o dispêndio de tempo e a locomoção no ir e vir [...] modificando as perspectivas de comunicação e organização das pessoas de qualquer idade [...]” (Soares, 2006b, p.110)

A Velocidade e fluxo de informações que são veiculadas pelos sistemas de comunicação, mais precisamente no âmbito virtual da internet, possuem dois aspectos que coexistem simultaneamente, um positivo e outro negativo. O positivo consiste nos avanços tecnológicos criados pelo ser humano, culminando na ressignificação da relação do mesmo com o âmbito temporal e espacial da convivência social. O negativo consiste na vulnerabilidade em que se enquadra o ser humano, ou seja, acelera-se de tal forma os processos que se gera uma ansiedade social pela imediaticidade das coisas, deixando uma lacuna no processo de transformação do fluxo contínuo de informações em conhecimento.

Nesse contexto inserimos as aprendizagens proporcionadas ou esvaziadas nessa modalidade a distancia, objeto de nosso estudo e interesse como pesquisador.

As ações realizadas a distância têm se tornado comum na atual sociedade, munida pela TIC, com a possibilidade de interagir no âmbito global em diversas escalas e alcances, descortinando a transformação acelerada do meio social, devido ao intenso e veloz fluxo das informações veiculadas na rede internet.

Ao indagar a ação a distância nos vem à memória o processo ensino e aprendizagem incorporados a distância, processo antes mediado pela comunicação radiofônica, cadernos instrucionais via correio e as tele-aulas via televisão. Em ambos os casos, o educando assume a responsabilidade de realizar um determinado processo de aprendizagem, mediado pelo instrumento de ensino disponibilizado, que no término de cada etapa tem de apresentar um determinado retorno (atividades realizadas) ao órgão responsável pelas orientações, o qual indicará as etapas seguintes.

Neste contexto, trata-se de um sujeito que realiza uma determinada ação distante ou não geograficamente, mas que por algum motivo tenha optado em realizá-la fora do âmbito visual ou da presença física do orientador ou responsável pelas instruções fornecidas.

A partir do desenvolvimento das TIC's na rede internet, as ações à distância obtiveram novas perspectivas. Em suma, a interação deste sujeito com o seu orientador, com os demais colegas inseridos no mesmo processo e com o próprio conteúdo, mediado por ferramentas inovadoras no âmbito educacional, mostrou-se capazes de re-significar e ampliar a visão social sobre a EAD. O usuário (educando) está distante do órgão emissor da informação, mas o gestor da comunicação emitida (educador) e o usuário (educando) podem estar presentes ou próximos, ultrapassando os ditames dos chamados horários comerciais. O que se observa, no entanto, são as novas exigências dessa forma de comunicação.

A comunicação para ser eficaz exige que o indivíduo desenvolva inúmeras habilidades e competências, dentre as quais se insere a questão do letramento e letramento digital. O conceito de letramento surgiu em resposta à atual condição da sociedade, cuja capacidade leitora requer que se extrapole para além dos limites do texto escrito, interligando o texto visual dos meios de comunicação no contexto do mundo moderno.

O letramento consiste na “apropriação da leitura escrita e literaturas, denotando uma experiência em práticas sociais [...] ampliando o domínio da linguagem, leitura e compreensão da alfabetização e domínio da língua pátria no contexto das TIC's”, ou seja, trata-se do “domínio de leitura de hipertextos nas relações com o mundo virtual” (Soares, 2006b, p.91). Este conceito pode ser ampliado se o relacionarmos ao contexto de alfabetização crítica de Paulo Freire, cuja leitura do mundo precede a leitura da palavra e, a apropriação dos fenômenos imbricados nas relações sociais.

Este estado de letramento se mostra necessário, principalmente no uso do ferramental disponibilizado pela informática e telecomunicações, agregado na rede internet. Entende-se neste contexto por ferramental tecnológico, as inúmeras possibilidades de interação própria do contexto das TIC's inseridas no processo de construção de aprendizagens que culminam na elaboração do conhecimento. Segundo as pesquisas de Soares:

“A informação só produz conhecimento quando trabalhada, ou seja, refletida num dado contexto de interesse e necessidade do saber. Pois, somente a partir da elaboração cognitiva é que ocorre a construção de novos saberes, causados pela informação, tramitados na rede.” (Soares, 2006b, p.123)

Este processo torna-se dinâmico pela interatividade e conectividade gerada pelo hipertexto, o qual apresenta várias possibilidades para o trânsito ou navegação do leitor numa experiência agregada de informações que oportuniza a interpretação com a ampliação do

exercício de realizar relações e formas. Tais possibilidades podem indicar novas sínteses, oportunizando a ampliação da pesquisa e a elaboração de conhecimento.

Entretanto, sob o ponto de vista pedagógico, a criação do link, seu conteúdo e localização, necessitam de uma criteriosa avaliação e planejamento estratégico para que se constitua em dinamização e interatividade do texto com seu objetivo cognitivo, ou seja, não se desvie o objeto de estudo com distrações que geram no leitor a sensação de inutilidade. O link tem uma função de complementaridade e ampliação da informação, uma possibilidade a critério do leitor em optar qual percurso quer realizar. Assim, segundo Soares:

“Esses aspectos, tomados pela visão da aproximação do conhecimento, sintetizam o caráter pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na internet e produtos da medida em que potencializa auto-aprendizagem e opera a construção interativa do conhecimento.” (Soares, 2006b, p.124)

Este novo panorama educacional que descortina outro olhar pedagógico construtor, desvela a existência de um currículo oculto, ou seja, há um currículo tecido multidisciplinarmente e pautado em questões sociais, políticas e epistemológicas.

Desta forma, o ciberespaço, lugar em que a EAD se circunscreve é composto por tecnologia e pela atuação da ação humana. Segundo Soares, “é um sistema que possui como o sistema educacional, um currículo que se mostra na vitrine virtual, e se oculta na comunicação e produto dela” (Soares, 2006b, p.128). Os objetivos que lhe deram origem ou que a conduzem nem sempre estão claros e explícitos.

Há que se considerar, no entanto, o quanto as tecnologias de informação e comunicação dinamizaram as rotinas sociais.

Para a autora, as TIC's disseminadas pelos diversos setores da sociedade modificou o padrão das relações no âmbito urbano e virtual, tornando mais dinâmico e veloz os processos interligados ao fator tempo e espaço contidos no movimento de locomoção no ir e vir hodierno. Os multimeios já ampliados pelos sistemas de telefonia e fax, influem na mudança organizacional e comunicacional de toda e qualquer idade, transgredindo o limiar de cunho profissional e social.

Neste contexto, redefinem-se as concepções de lugar situacional, limites antes impostos pelo avanço da idade e situação de solidão. Há de se considerar que neste milênio surge o fenômeno sociológico ocasionado pela busca de supressão da solidão e isolamento comum às pessoas de mais idade por meio da utilização de softwares e sites de

relacionamento ou comunicação por meio de e-mail na internet. Esta nova possibilidade rompe os limites impostos pelo meio físico e, estabelece uma nova cultura social e comunicacional.

Para alguns pesquisadores como Moran, segundo Soares, esta mudança comunicacional se explica pelo “processamento multimidiático, com o qual surgem inúmeras maneiras de se veicular a informação” (Soares, 2006b, p.110).

Desta forma, emerge o paradigma educacional do ciberespaço que requer um novo perfil de profissional da comunicação na web, capaz de incorporar a multiplicidade das áreas implicadas no processo de criação e gestão da comunicação. Esta nova demanda profissional necessita ser tratada sob o ponto da sociabilidade que agrega profissionais das áreas da Pedagogia, Artes Plásticas, Arquitetura Tecnológica, Análise de Sistemas e Telecomunicações e outros para compor o corpo multidisciplinar capaz de atender as necessidades emergentes.

Entretanto, este aparato técnico profissional e tecnológico não é suficiente. Faz-se necessário refletir sobre o conteúdo que dá sustentabilidade a este todo, ou seja, no âmbito educacional requer a explicitação do conceito de projeto que estabelece os fundamentos basilares das ações, decisões e expectativas postas.

Esta definição do conteúdo de um dado site deve ocorrer pautada em estudos e planejamento da equipe que efetivará as ações previstas ou explicitadas no projeto. Isto requer clareza sobre os objetivos e sua aplicação, bem como da metodologia adotada, do ferramental didático pedagógico e da avaliação a ser implantada.

Tendo em vista o que se propõe a fazer e onde se pretende chegar, é viável a utilização de um roteiro pormenorizado da metodologia comunicacional adotada, prever os possíveis resultados e sinalizar os elementos para a efetivação que contemple a sua eficácia.

Tendo em vista o horizonte educacional promissor da EAD, no que tange a sua expansão pelo território brasileiro, é preciso assegurar a dimensão qualitativa da mesma e não somente quantitativa. Desta forma, o uso das TIC's é um dos elementos que se constitui em questão nodal do processo organizacional da gestão administrativa e de modo peculiar da gestão pedagógica, a qual possibilita que se desenvolva um olhar específico sobre o curso como um todo e o gerenciamento dos elementos pedagógicos próprios desta modalidade educacional em seu processo de ensino e aprendizagem.

A partir das TIC's, a relação ensino aprendizagem são intrinsecamente afetadas. Segundo Soares “o modelo de ensino pautado nas tecnologias de informação e comunicação

altera a relação ensino e aprendizagem podendo instalar uma nova fonte de autonomia pela prática da pesquisa [...]” (Soares, 2006b, p.103).

Esta nova perspectiva que está sendo cunhada no meio educacional envolve o educador docente e o educando, tendo o educador responsável pela supervisão pedagógica do processo educativo. Profissional que, na Educação Básica Pública, da maioria dos Estados Brasileiro, está sediado no órgão central das Secretarias de Educação desraigado da unidade escolar onde o processo ensino-aprendizagem se concretiza, ele tem sua função e atuação também questionada pelo advento das alterações emergentes do dinamismo do ciberespaço.

Já no âmbito da Educação Superior, a supervisão pedagógica de um dado curso se dá pelo colegiado do mesmo, formado por docentes e pelo coordenador de curso. Entretanto, no âmbito da EAD esta dimensão da supervisão pedagógica é mais ampla devido à multiplicidade de profissionais de outras áreas que são agregados à equipe de trabalho.

Neste contexto, a gestão pedagógica realizada por profissionais da educação munidos de conhecimento e discernimento pedagógico se faz indispensável para que o uso das TIC's não se torne fim em si mesmo, mas um ferramental que tem o seu devido valor e não deixa a escola em descompasso com a sociedade, análise crítica da escola democrática como segue:

“Se antes a luta era por uma escola democrática e de qualidade para todos, uma vez que a educação não estava a contento da população advinda do sistema público de ensino, agora temos uma escola em descompasso com os ritmos da sociedade da informação e comunicação que regem a sociedade moderna.” (Soares, 2006b, p.116)

Repensar a educação brasileira, a partir do uso das TIC's, nas práticas pedagógicas nos possibilita (re)constituir uma proposta de educação mais holística e integradora que supere a fragmentação dos saberes a partir de um planejamento e ações colegiadas, desde a origem dos projetos à sua execução e avaliação. Esta perspectiva sistematizada em dissertação de mestrado, longe de esgotar a discussão, pretende desencadear o debate no sentido de focalizar a formação do professor para responder às demandas por inclusão digital numa nova perspectiva da cidadania.

CAPÍTULO III

GESTÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E ESPECIFICIDADES

“[...] uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém.”

(Alarcão, 2001, p.26)

O estudo desenvolvido neste capítulo se refere aos fundamentos conceituais da gestão educacional e as especificidades que a caracteriza. O nosso olhar se deu por meio da reflexão sobre o conjunto de elementos próprios da gestão educacional, tendo em vista a possibilidade de instrumentalizar o educador na gestão pedagógica do ensino e aprendizagem on-line, na elaboração de planos de ação para a práxis democratizadora do conhecimento e inclusão social digital, da apropriação de seus fundamentos conceituais.

Partimos do pressuposto de que o universo conceitual de gestão assumido incide sobre os processos desenvolvidos no âmbito da educação, bem como a sua incorporação explicita o complexo horizonte das relações de poder presente neste contexto e desvela que práxis viabiliza a promoção de equipes inter e, multidisciplinares para se conceber sistemas de educação na modalidade a distância, especificamente em cursos on-line.

A questão da inclusão social digital é pensada como a apropriação consciente pelo indivíduo, dos benefícios que o meio on-line traz facilitando a vida das pessoas, disponibilizando informações que fortalecem a cidadania.

3.1 Gestão: mudanças conceituais

Com a educação institucionalizada nas escolas, por meio de uma estrutura baseada em normas de funcionamento, regras de comportamento e uma legislação que lhe dá suporte legal, surge a necessidade de profissionais especializados para administrá-la. São os Diretores escolares, Supervisores educacionais, Coordenadores e Orientadores do ensino e da aprendizagem, Secretários Escolares e Professores, caracterizando o sistema educacional. Inicialmente o termo administração, utilizado nas empresas era emprestado para o trabalho desses profissionais na Escola, conceito que foi se modernizando, também na sociedade nos últimos anos do século XX. Foram os avanços e a profissionalização dessa prática profissional que lhe deu um caráter de múltiplas e importantes dimensões.

O conceito gestão tem sido amplamente teorizado na literatura como um conceito distinto da administração originalmente conhecido. O vocábulo gestão é relativamente recente. Drucker (1975) considera que a origem do termo se deu no final do século XIX e início do século XX. Este termo passou a significar a ação direta e ampla dos gestores nos sistemas e procedimentos empresariais, bem como em outras áreas como a sociologia, psicologia, educação, etc.

Para Lück, o conceito gestão é:

“[...] um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.” (Lück, 2011, p.27)

Este entendimento conceitual estabelece um direcionamento e mobilização capaz de dar sustentação e dinamização ao modo de ser e de fazer de um sistema de ensino e das escolas, o qual direciona os demais esforços e gastos em busca de promover uma educação de qualidade, capaz de alcançar os devidos resultados almejados.

Desta forma, segundo Lück:

“[...] do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas).” (Lück, 2011, p.26)

Podemos afirmar que a gestão, de acordo com a definição e ponto de vista paradigmático delineado por Lück, refere-se ao gerenciamento do conjunto de ações e estratégias de uma dada organização, de maneira holística para alcançar os objetivos visados.

A gestão se mostra assim, interligada ao papel dos líderes e o conceito, segundo Lück passou a ser amplamente utilizado no Brasil “a partir de meados da década de 1990 [...]” (Lück, 2011, p.26).

A gestão educacional está interligada tanto ao âmbito macro, compreendido a partir dos órgãos superiores do sistema de ensino, quanto ao âmbito micro, das unidades escolares. Esta expressão conceitual abrange a gestão de sistemas de ensino, a gestão escolar ou unidade de ensino e a gestão de curso, o que requer a existência de elos consistentes de ligação entre ambos, mediante uma orientação integradora e consistente de gestão.

No Brasil, somente a partir de meados de 1990 foi que se passou a dar maior atenção às questões próprias da gestão educacional, sob a liderança do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Este órgão tem liderado o desenvolvimento de políticas e programas que estimulam o desenvolvimento de experiências significativas de gestão, tanto em sistemas de ensino, quanto nas escolas públicas brasileiras.

A diferença entre administração educacional e gestão educacional parte da consideração de que ambas se constituem em dimensões de uma mesma área de atuação profissional onde uma se destaca pelo foco organizacional e outra pela influência sobre o trabalho de qualidade. Para Lück:

“As diferenças são propostas de modo a evidenciar o âmbito da administração e limites de sua concepção, e a necessidade de superação desses limites, por um conceito mais abrangente, capaz de olhar e orientar a dinâmica dos processos sociais que constituem os processos em educação, como, aliás, todos os empreendimentos humanos.” (Lück, 2011, p.18)

Vislumbra-se uma mudança paradigmática pautada na superação de um dado conceito advindo da visão própria da administração e não a sua negação, ou rejeição.

A gestão educacional faz uso de processos pertencentes à administração, porém exercitados a partir de pressupostos mais abrangentes e encaminhamentos dinamizados sob a perspectiva formativa, bem como à luz de objetivos contextualizados no âmbito da holística, como podemos visualizar nos quadros que seguem.

Passagem da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto	
Fragmento e isolamento de partes entre si e em relação ao todo, estabelecendo subunidades com vida própria.	Estabelecimento de interdependência de partes entre si e destas com o seu conjunto.
Ação especializada sobre diferentes segmentos, em desconsideração às ações de conjunto.	Ação interativa e processual sobre o conjunto.
Idealização e artificialização da realidade.	Percepção da realidade como é, em sua condição concreta e substantiva.

Fonte: Lück, 2011, p.70

Observa-se nesta síntese algumas questões básicas própria da passagem de uma tendência educacional para outra, delineando que a superação da visão anterior pela visão abrangente da gestão necessita ser considerada pelo gestor, tendo em vista a ampliação e aprofundamento do alcance de sua práxis.

Neste sentido, a construção em conjunto de uma realidade educacional proativa, empreendedora e orientada para a edificação de uma pedagogia do sucesso, requer a formulação do entendimento que cada sujeito faz do sistema educativo e da organização como um todo, bem como desta construção que se dá de forma coletiva, interativa entre os diversos elementos que a constituem.

Superação da limitação de responsabilidade para sua expansão	
Delimitação de atuação mediante definição, a priori, de tarefas, independentemente de processos e resultados.	Orientação da ação pela responsabilidade com resultados, com um olhar atento aos processos adequados para promovê-lo.
Enfoque sobre eficiência, tarefas e funções especificadas em manuais normativos.	Enfoque sobre eficácia, processos e resultados orientados por princípios.
Simplificação de processos, tendo por objetivo a facilitação de ação, a economia e a racionalização.	Reconhecimento e aceitação da complexidade de processos, tendo por objetivo tirar o máximo proveito deles para obter melhores resultados, inclusive de aprendizagem sobre processos.

Fonte: Lück, 2011, p.77

O processo educacional sob este enfoque, transforma-se e se torna mais competente à medida que os sujeitos envolvidos adquirem a consciência de que são responsáveis pelo desenvolvimento dos processos e seus resultados. Este aspecto da gestão educacional conduz a uma nova condição de ser desta realidade.

Passagem da centralização da autoridade para a sua descentralização	
Construção de mecanismos externos de controle de gestão.	Construção de mecanismos de autonomia de gestão, pela unidade de atuação.
Tomada de decisão distante do âmbito de ação.	Tomada de decisão próxima do ambiente de ação.
Competências técnicas localizadas de forma especializada em âmbito central.	Competências técnico-políticas construídas e disseminadas por todo sistema.

Fonte: Lück, 2011, p.82

Neste patamar da realidade educacional, contemplamos um dinamismo complexo, o qual não é possível prevê-lo em um âmbito central de todos os processos e ampliar a partir deste centro, as ações necessárias para o seu desenvolvimento. Estamos mediante aspectos inerentes ao processo de construção de autonomia e responsabilidade, local por meio de processos e seus resultados.

Desta forma, as organizações e sistemas educacionais são concebidos como rede de relações de pessoas, ideias e ações, uma realidade interdependente de seu desenvolvimento e

alcance de seus objetivos visados. A práxis passa a ser orientada por um dinamismo contínuo e global, não mais episódica e eventual.

Superação da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global	
Orientação de ações por visão exclusivamente de curto prazo.	Orientação de ações por visão de curto, médio e longo prazo.
Ação motivada e impulsionada por circunstâncias e pressões do momento.	Ação motivada e impulsionada por visão de futuro.
Ações isoladas, localizadas e fechadas em si.	Ações interligadas, associadas entre si e reforçando-se reciprocamente.
Enfoque sobre objetivos operacionais, considerados como uma sequência de ações de caráter cumulativo.	Ação orientada por objetivos formadores, e expressos por objetivos operacionais, considerados como um conjunto interativo cujo significado emana dos objetivos formadores.

Fonte: Lück, 2011, p.85

Esta perspectiva sinaliza para a mudança paradigmática da burocratização e hierarquização, para a horizontalização e coordenação das ações, cujo processo educacional está alicerçado pelo relacionamento de pessoas, conduzido sob a compreensão de que existe uma ação conjunta e interativa. Neste sentido, emerge a passagem da perspectiva individualizante para a perspectiva de coletividade, como segue:

Passagem da ação individual para a coletiva	
Orientação por foco de interesses individuais e corporativos.	Orientado por consciência de responsabilidade coletiva e social, com ideário e objetivos educacionais.
Consideração à autonomia como direito e condição dada.	Autonomia percebida como conquista e fato circunstancial.
Reforço à competência técnica individual.	Reforço à competência social.

Fonte: Lück, 2011, p.98

Percebemos que diferentes leituras podem ser feitas sobre os desdobramentos advindos do conceito gestão (democratização, autonomia, descentralização), conforme a perspectiva visionária e aprofundamento que seja dado a esta realidade educacional. Para Lück “ao se adotar o conceito de gestão, assume-se uma mudança de concepção a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e de nela atuar” (Lück, 2011, p.109).

Lück ressalta que:

“[...] com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e direção de instituições, tendo em mente a sua transformação e de seus processos, mediante

a transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica.” (Lück, 2011, p. 109)

Trata-se de coordenar as ações afinadas com as diretrizes e políticas educacionais vigentes, para a implementação das mesmas e de projetos pedagógicos compromissados com os princípios democráticos da educação, pautados numa metodologia de trabalho capaz de organizar e criar condições de subsistir um ambiente educacional autônomo, participativo.

Referimo-nos a um ambiente em que se compartilham ideias, onde as decisões são tomadas de forma conjunta e se efetiva os resultados visados. Neste patamar educativo, nutre-se o autocontrole por meio do acompanhamento e avaliação contínua do retorno obtido, de forma transparente e participativa.

A gestão educacional, cuja visão de mundo compartilhamos, refere-se ao processo de gerir dinamicamente o sistema de ensino, a unidade de ensino ou unidade escolar, como um todo. Ela articula dinamicamente o seu todo como prática social em um conjunto de unidades de trabalho ou em uma unidade, cujo enfoque se orienta pela ação organizadora e orientadora do ensino, em âmbito micro e macro, bem como na articulação entre ambos.

3.2 Gestão institucional: articulações

A gestão no âmbito das Instituições Superiores, objeto de nossa pesquisa, possui desafios que são próprios deste segmento educacional, uma vez que as exigências de inovação, mudança de processos e adequações infra-estruturais são mais cobradas.

As inovações no campo da gestão, do ensino e aprendizagem emergentes da inserção das tecnologias de informação e comunicação se constituem em desafio para o Projeto Pedagógico Institucional, perpassando os demais setores da gestão educacional.

Neste sentido, compreendemos que há uma interconectividade entre a gestão institucional, a gestão de unidade de ensino e a gestão de curso. Trata-se de frentes de liderança que coordenam um todo, autodefinindo a instituição educacional por sua obra realizada. Estas frentes de liderança, munidos dos princípios da gestão educacional, tornam atuais e eficazes, dinâmicos e exequíveis os objetivos do grupo social que a instituiu e para os quais emergiu.

No bojo desta tríade interconectada, está posto o clima e cultura organizacional convergente que nos permite compreender de forma articulada a interação e dinâmica que

veicula no interior da instituição, da unidade de ensino e de seus respectivos cursos. Para Lück, o clima institucional e cultura organizacional manifestam:

“[...] a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta os seus desafios [...]” (Lück, 2010, p.30)

Sob esta perspectiva, a cultura organizacional refere-se ao que a organização realmente faz, como é constituída e os valores que assume, o que exerce influência sobre a formulação de sua missão, sua busca por crescimento e definição de diretrizes qualitativas para os serviços prestados.

Já clima organizacional refere-se ao comportamento organizacional, o qual nos permite descrever a identificação dos aspectos influenciadores na percepção dos problemas institucionais.

O clima e a cultura organizacional se inter-relacionam, às vezes, confundem-se e se sobrepõem em vários aspectos no cotidiano. Um faz parte do outro e ambos influenciam na concepção do Projeto Pedagógico. Este por sua vez é delineado como elo dinâmico que rege as ações acadêmicas curriculares e extracurriculares, como elemento basilar da instituição superior educacional de ensino e sua realidade sociocultural.

O Projeto Pedagógico tem por objetivo elementar garantir que as relações didático-pedagógicas estejam compromissadas com a formação que se almeja alcançar, amparadas pela perspectiva dialógica que permite a existência de reformulações e adequações no âmbito curricular e programático do processo e ainda:

“Os usos e aplicações de tecnologias de informação e comunicação na educação devem ser contemplados no projeto pedagógico de forma crítica, priorizando a democratização de acesso e apropriação não apenas de metodologias inovadoras da aprendizagem, mas, sobretudo, do uso do ferramental disponível. Tanto o corpo docente quanto o administrativo e a comunidade acadêmica em geral devem dele se apropriar para seu emprego profissional, e também pessoal.” (Soares, 2006a, p.18)

O olhar educativo crítico, dialógico e dinâmico, possibilitam a construção histórico-social, por meio do conhecimento desenvolvido de forma contextualizada na universidade, na efetivação da obra educacional. Esta perspectiva se torna possível mediante a abertura para

que os sujeitos sejam autônomos e livres, constituindo-se em sujeitos da cultura e da história, construtores de uma sociedade democrática regida sob os princípios éticos.

Desta forma, um projeto que contemple o processo de ensino e aprendizagem on-line tem por especificidade a sua construção participativa, onde a comunidade envolvida resgata o “sentido e significado do humano, social e científico de educação direcionada a um processo de construção de cidadania plena” (Soares, 2006a, p.21). O Projeto Pedagógico neste patamar, de origem educacional e cidadã, prima pela participação democrática de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e pelo desenvolvimento de sua autonomia para gerir mudanças inovadoras, bem como avalia o êxito de novas práticas e sua implementação, ou seja:

“Um projeto pedagógico discutido no coletivo remete a uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da educação e da formação global do educando, impedindo a fragmentação, o isolamento e a alienação das práticas. A existência de um projeto pedagógico vivo [...] eleva as condições e motivações para a realização consciente pautada na ação-reflexão-ação, práxis e produção processual de conhecimento, convalidando a avaliação mediadora e recriadora dos processos a partir do erro e das reflexões por ele geradas.” (Soares, 2006, p.23)

Esta concepção de projeto pedagógico objetiva ser concebido e constituído num processo contextualizado e coerente com o desenvolvimento dos planos de ação da gestão institucional, gestão da unidade de ensino e gestão do curso. Neste sentido, se tornará claro a força do projeto pedagógico e seus limites, bem como explicitará a sua necessidade de flexibilidade e adaptação refletida historicamente.

No bojo dialético do projeto pedagógico, cujo princípio é estabelecer um processo permanente de reflexão e discussão dos desafios, está a contínua busca por alternativas que favorecem a efetivação das intencionalidades e sua apropriação de forma consciente pelos sujeitos que a integram.

Neste patamar processual, os sujeitos terão consciência de seu percurso, limites de desafios, para melhor usufruir das potencialidades da equipe e equacionar de forma coerente as dificuldades encontradas no decorrer do processo. Assim, ao se constituir um processo democrático, o Projeto Pedagógico rompe com as relações burocráticas destacando-se em suas finalidades, dinamizando a partir de seus eixos interconectados, os objetivos da causa comum que para a autora:

“[...] a educação e a formação ampla do educando; torna-se canal de participação efetiva; caracterizar um referencial de conjunto na caminhada coletiva dos envolvidos; motivar a conquista e a consolidação de metodologias inovadoras que assegurem a autonomia pedagógica institucional; assumir caráter de transformação da realidade incentivando utopias que iluminam novas possibilidades educacionais; colaborar e motivar para a formação continuada dos participantes em cada uma de suas fases e etapas.” (Soares, 2006a, p. 24)

Desta forma, a gestão projeto pedagógico necessita indagar também sobre o sujeito a quem é endereçado, ou seja, refletir sobre as metodologias incorporadas, tendo em vista o sujeito do processo: o aluno. Faz-se necessário indagar sobre que expectativas de aprendizagem o aluno traz consigo, qual o seu arcabouço cultural e cognitivo, em que realidade sociocultural está inserido e para qual se direciona.

Estas matizes reflexivas são fundamentais para arquitetura e gestão do projeto pedagógico promovedor de transformações educacionais e sociais. Esta perspectiva torna-se um campo fértil para a inovação da práxis educacional. Neste sentido, assumimos como inovação do projeto pedagógico, bem como seu desafio:

“[...] o esforço de criar algo novo a partir das experiências avaliadas como bem sucedidas e potenciais de transformação social. No ensino, o desafio da inovação se posta pela rotina e cotidianidade própria das atividades educativas em seu desenvolvimento curricular e sistemático.” (Soares, 2006, p.26)

A dinâmica da inovação pressupõe que o ponto de partida seja a experiência bem-sucedida, a partir da qual se elabora uma determinada proposta, define-se um processo de implementação, cujo objeto corresponda de fato a algo novo, capaz de atender às novas exigências do conhecimento e seus processos. Para a autora, o Projeto Pedagógico inovador só é possível se considerarmos contextos e as experiências postas à análise sobre a necessidade de mudanças caracterizadas pelas defasagens e inadequações diante das novas demandas sociais, uma questão de avaliação do projeto pedagógico em seus princípios e práticas. Esta, por sua vez, necessita ser processual e contextualizada, assegurando o processo ensino e aprendizagem.

Neste patamar educacional, requer que o projeto pedagógico inovador seja materializado nos seus cursos, munidos de propostas metodológicas inovadoras, laboratórios, atividades e processos avaliativos também inovadores, pois não se pode inovar a avaliação sem inovar o ensino e, não se pode também inovar o ensino se não se tem claro o que é

ensinar e, o que é aprender, a quem ensinamos, por que o fazemos e para quê (Soares, 2006a, p. 29).

Estamos mediante uma concepção paradigmática que propõe a articulação do todo com as partes que o compõe e vice-versa. Trata-se de uma relação dialógica e processual que adquire identidade específica, principalmente em cursos on-line.

Vale pontuar que, a gestão pedagógica de cursos-on-line ao ser nutrida no âmbito da gestão institucional, gestão da unidade de ensino e gestão de curso, necessita de planejamento, organização, coordenação e acompanhamento. Neste processo, a gestão pedagógica de cursos on-line tem de considerar em seu processo os recursos materiais, físicos, tecnológicos e humanos de que dispõem.

Compete ao gestor, nesta tríade estrutural que dialoga entre si e se interdependem (instituição, unidade de ensino, curso), criar as condições necessárias ao desenvolvimento da sua proposta pedagógica, estabelecida de acordo com a modalidade educativa em seu projeto pedagógico.

O gestor deve planejar e organizar, em parceria com sua equipe técnica, inter e/ou multidisciplinar, todo o sistema de funcionamento das etapas previstas, coordenar e gerir o dinâmico e complexo processo.

A qualidade educacional estabelecida nos princípios de seu projeto pedagógico, visando a excelência no sistema de EAD, está atrelada ao processo de gestão. Este processo, para obter os resultados almejados, depende do conhecimento aprofundado sobre o próprio sistema educacional implantado, sua especificidade expressa na concepção educativa incorporada pelos sujeitos que a compõem.

Neste contexto, o curso PIGEAD da UFF (nosso estudo de caso) se mostrou especialmente significativo pelo fato de apresentar uma proposta pedagógica singular de desenvolvimento do curso e processos realizados totalmente a distância, caracterizando-se como um curso on-line para formar Especialistas em Educação a Distância. Estes aspectos o tornam singular e o seu estudo desvela aspectos significativos e relevantes para o desenvolvimento da gestão pedagógica na EAD do Brasil.

3.3 Gestão didático pedagógica do conhecimento

Ao se tratar da gestão educacional locus da relação ensino e aprendizagem, trazemos à baila a questão do conhecimento. Gestão educacional e conhecimento escolar andam juntos.

Buscamos desenvolver aqui uma breve reflexão pautada em Cortella (2011) sobre escola e conhecimento.

A tese fundamental articulada por Cortella afirma que “o conhecimento é uma construção cultural e a escola tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado” (Cortella, 2011, p.17).

Neste sentido, a gestão didática- pedagógica e o conhecimento se apresentam de forma inerente ao processo de ensino e aprendizagem, como parte do fazer pedagógico do professor, o qual pode ser compreendido ou denominado também como sujeito gestor do pensar. Assim, quando Cortella (2011) analisa a questão do conhecimento no interior da escola, pautado nos fundamentos epistemológicos e políticos que dão sustentabilidade a esta relação, desvela elementos que subsidiam os educadores na reflexão e análise a respeito do sentido social do seu fazer pedagógico, sobre como o geri.

Assumimos como ponto de referência nesta reflexão o entendimento de que:

“O conhecimento é fruto da convecção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente apresentam a única possibilidade de interpretação da realidade. [...] não se deve atribuir apenas a algumas formas de investigação da realidade a característica de serem portadoras de certezas menos contundentes, em função dos métodos utilizados; o conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e, aquilo que fazemos, está embebido da Cultura por nós produzida, ao nos produzirmos.” (Cortella, 2011, pp.87 e 91)

Somos sujeito histórico-social e construímos o nosso conhecimento em conexão com a produção histórica. Neste contexto, na perspectiva da dialética, faz-se necessário romper a aura mítica que acoberta a relação do conhecimento com a produção histórico-social, que tenta extinguir o lugar do erro, das preocupações, das intencionalidades e prazeres implícitos no processo de aquisição do saber que constitui uma trama complexa, composta de diversos nós.

Faz-se necessário, segundo Cortella, “pensar uma nova qualidade para uma nova escola, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a Educação como um direito subjetivo de Cidadania e, portanto, inerente a cada sujeito, a cada pessoa” (Cortella, 2011, p. 14). Uma perspectiva onde as universidades e seus docentes, mediante a era chamada século do conhecimento, terão de adaptar a sua prática para conviver em harmonia com a expansão das TIC’s.

Tanto a universidade quanto o professor, precisam captar e identificar as expectativas da sociedade de cada época para com a formação profissional e do cidadão, bem como romper paradigmas, a partir da reflexão sobre o contexto de crise em que está imbricada a educação e dos novos rumos que emergem da prática dialógica no processo ensino-aprendizagem. Processo em que:

“uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar esta realidade mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modifica-lo.”
(Cortella, 2011, p.16)

Neste contexto, o profissional do ensino tem o papel de sistematizar os conteúdos, preparar as vivências, comunicar, ouvir e interagir, proporcionando a aprendizagem do aprendente, ciente de que, a aprendizagem ocorre no interior do eu, do próprio ser, apropriando-se das capacidades de conhecer, aplicar, analisar e julgar tudo aquilo de que se apropria cognitivamente.

O enfoque do processo ensino-aprendizagem passa a centrar-se no aluno e não no professor, mas para que isto ocorra, o professor necessita possuir um perfil flexível, criativo e comunicativo, se auto-compreender como gestor deste processo pedagógico em que o ensino e a aprendizagem se efetivam de forma dialógica.

Neste sentido, a gestão pedagógica do conhecimento o compreende como processo, construído num dado contexto histórico-social, numa perspectiva dialética, tendo em vista a emancipação do sujeito aprendente, sua inclusão na dinâmica do ‘jogo’ político-histórico-social e não a sua exclusão, ou alienação intelectual.

O professor necessita de rapidez em suas decisões e ser dotado da capacidade de enfrentar situações inesperadas. Ele precisa ser reflexivo, buscar continuamente aperfeiçoar o seu trabalho, ou seja, procurar uma forma melhor de exercer o seu trabalho em parceria com os estudantes, ressaltando que os valores éticos precisam ser perpetuados e conservados, bem como transformar o obrigatório em prazeroso.

Esta relação dialógica permeia o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da dialética, bem como aponta para a necessidade de que a educação tradicional entre em crise definitivamente. Uma crise entendida como tomada de consciência das mudanças ocorridas, das tecnologias que reconfigura a relação ensino e aprendizagem.

3.4 Nós, entaves e perspectivas da práxis gestora

As novas tecnologias digitais têm propiciado diversas maneiras de acesso à informação, germinando novas formas de pensar, apresentando diferentes caminhos cognitivos a serem percorridos e um singular dinamismo no processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, em meio a esta variedade e conquistas tecnológicas que sinalizam um avanço significativo no campo das ciências computacionais, persiste o paradoxal uso das novas tecnologias de comunicação, ricas por seu dinamismo criativo, a serviço de modelos educacionais já gastos e limitados em sua visão pedagógica.

“Grande parte dos cursos online vem fortalecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas instrucionistas, tecnologicamente mais sofisticadas, mas política e pedagogicamente vazias e empobrecidas. [...] parte desses cursos vem arquitetando ambientes que privilegiam os aspectos informativos sob a égide do velho paradigma, em detrimento dos aspectos construtivos, criativos e reflexivos relacionados ao processo de aprendizagem e às questões que envolvem o desenvolvimento humano.” (Moraes, 2002, p.2)

Perdura a disseminação de cursos on-line com modelos tutoriais de ensino que regula o andamento das interações entre alunos e professores, pautados em estratégias previamente estipuladas, regidas por processos engessados que se restringe à transmissão de informação com uma roupagem que a camufla sob a intenção verbalizada de construção do conhecimento.

Entretanto, no contexto da EAD, torna-se indispensável distinguir o processo de disponibilização e veiculação de informação com o processo de construção do conhecimento. Para Valente, a informação são “os fatos, os dados que encontramos nas publicações, na internet ou mesmo o que as pessoas trocam entre si. Assim, passamos e trocamos informações”(Valente, 1999, p.1). Já o conhecimento está em outro patamar, ou seja, “é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É o significado que atribuímos e representamos em nossas mentes sobre a realidade” (Valente, 1999, p.1).

Esta perspectiva e distinção suscitam alguns desafios a serem considerados, ou seja, onde existe abundância de informação não há necessariamente a presença de pessoas com mais conhecimento. Ao considerar que o conhecimento é resultante do processamento construído a partir da informação trabalhada, faz-se necessário indagar sobre como estimular este processo e efetivá-lo.

Neste sentido, as diferentes abordagens de EAD têm sua maneira de concebê-la e de trabalhar com a informação e o conhecimento. Esta, por sua vez, tem suas implicações sobre os demais aspectos específicos da abordagem, conforme o quadro comparativo entre três abordagens distintas a seguir.

Abordagens de EAD	Broadcast	Virtualização da Escola Tradicional	“Estar Juntos” Virtual
Protagonista do Processo	Professor	Professor	Professor ↔ Aluno
Função do Professor	Organizar a informação numa sequência didática e disponibilizar o material para o aluno	Transmitir informação ao aluno e verificar se assimilou ou memorizou, podendo apresentar situações problema onde o aluno é obrigado a utilizar as informações recebidas	Reportar ideias, acompanhar o processo de assimilação, assessorar constantemente o aluno na resolução de problemas e ações num processo reflexivo cíclico
Função do aluno	Receber o material didático, atribuir significado, processar as informações ou memorizar	Receber a informação, decodificar/memorizar, converter a informação em conhecimento, dar retorno para o professor	Estar engajado na resolução de problemas ou projeto, agir e produzir resultados que se tornam objetos de reflexão e ponto de partida para novas ações
Acompanhamento do Processo Ensino Aprendizagem	Não há	Há feedback por meio da verificação de resultados de aprendizagem	Há feedback por meio do “estar juntos”, professor e aluno, vivenciando e auxiliando o aprendiz via resolução de problemas e ações
Utilização do computador e da internet	Meio tecnológico para entregar o material didático ao aluno	Meio comunicação para veicular e facilitar a transmissão de informação	Meio de comunicação para a realização do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição
Concepção Implícita	Transmissão de conhecimento/informação	Transmissão de conhecimento e informação	Processo de construção do conhecimento por meio da disponibilização de informação e acompanhamento do processo de assimilação e sua conversão em conhecimento, num ciclo de ações e reflexões
Nº de alunos atendidos	Inúmeros, quantidade ilimitada	Limitado sem uma definição ideal	Restrito por professor, considerado o total de 20 alunos por professor o ideal

Quadro adaptado a partir do artigo de Valente (1999).

As três abordagens de EAD explicitadas por Valente (1999) têm em comum o uso da tecnologia computacional e da rede internet sob perspectivas e intenções distintas. A abordagem Broadcast e a abordagem do Estar Juntos Virtualmente assumem um

posicionamento em direção oposta uma da outra. Já a abordagem de Virtualização da Escola Tradicional constitui-se num posicionamento intermediário entre ambas. Desta forma, a seguir utilizaremos três imagens ilustrativas que ajudam na visualização destas distintas perspectivas e intenções.

A abordagem Broadcast, visualizada pelo esquema abaixo, evidencia a utilização do computador e da rede internet numa perspectiva limitada deste recurso tecnológico, elucidando a efetivação de seu processo educacional a distância e a relação professor-aluno.



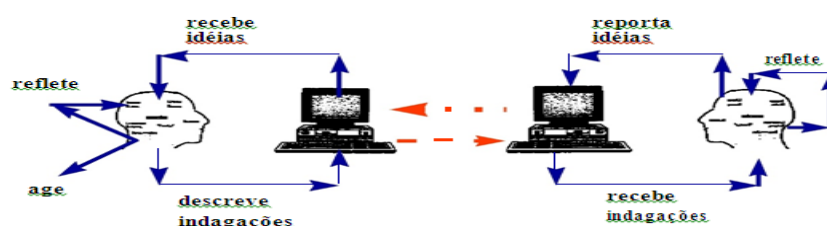
Fonte: Valente, 1999, p.2

Já a abordagem de Virtualização da Escola Tradicional, ilustrada pelo esquema abaixo, explicita o uso do computador e da rede internet numa perspectiva intermediária, apresentando o seu processo educacional implementado a distância e a relação professor-aluno.



Fonte: valente, 1999, p.3

Entretanto, a abordagem do Estar Junto Virtual explicitada pelo esquema abaixo evidencia o uso do computador e da rede internet num ciclo de construção do conhecimento na modalidade a distância e, relação dialógica entre professor-aluno.



Fonte: Valente, 1999, p.5

As três abordagens ilustradas possuem aspectos positivos e negativos. No entanto, para não nos alongarmos, pontuaremos até três aspectos por abordagem, conforme o quadro a seguir, adaptado a partir da perspectiva enunciada por Valente (1999).

	Abordagem de Broadcast	Abordagem de virtualização da Escola Tradicional	Abordagem do “Estar Junto” Virtual
Pontos Positivos	Baixo custo financeiro; Eficiente na disseminação de informação; Possibilita o atendimento de pessoas sem acesso à educação;	Existe interação entre professor e aluno, gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem, ainda que não seja o ideal; Custo financeiro não elevado; A qualidade educacional é um pouco melhor que a modalidade broadcast;	Acompanhamento do aluno e atuação do professor via rede internet; Exploração eficiente da telemática num processo de mudança educacional; Proposta educacional de alta qualidade, tendo em vista a participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento;
Pontos negativos	O Professor não interage com o aluno; Não há gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem; Não se garante a qualidade educacional e está voltado apenas à necessidade de classes sociais desfavorecidas	O professor não verifica se o aluno converte a informação em conhecimento; A gestão pedagógica é técnica-administrativa mecanizada; O aluno fica sem estímulos para trabalhar as situações que são projetadas para a atribuição de significado às ações que realiza;	Alto custo; Não há garantia de que o aluno tenha condições de criar processos de construção de conhecimento;

Quadro adaptado a partir do artigo de Valente (1999)

Estas especificidades de diferentes abordagens de EAD incidem sobre a gestão pedagógica do mesmo. De acordo com a concepção educacional assumida e uso do ferramental tecnológico incorporado será delineado um determinado tipo de gestão. Na perspectiva da primeira e segunda abordagem (broadcast e escola tradicional), temos uma gestão pedagógica técnica-administrativa burocrática, enquanto na perspectiva da terceira abordagem (estar junto virtual) se abre diversas possibilidades para o exercício de uma gestão pedagógica participativa, emancipadora e crítica-reflexiva.

Em suma, reafirmarmos nosso entendimento de que a EAD não é uma modalidade educacional neutra, ou seja, está imbuída de situações histórico-sociais. Carrega em seu bojo determinadas concepções e metodologias que transbordam história e sociedade, num dado contexto cultural e organizacional. O seu processo de construção, enquanto modalidade educacional, gestão de processos e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, é permeado por relações de poder, uma vez que reflete uma opção política de implementação.

CAPÍTULO IV

A GESTÃO PEDAGÓGICA DE CURSO ON-LINE: ESTUDO DE CASO

“[...] emergem as ofertas de novas modalidades de formação profissional, a diversificação das modalidades de ensino e de modelos institucionais de gestão, fazendo da educação continuada a regra, e não mais a exceção.”

(Martins, 2003, p.3)

Neste capítulo apresentamos a pesquisa sobre a Gestão Pedagógica do ensino e aprendizagem on-line, estudo de caso, sua metodologia de coleta e tratamento dos dados.

A necessidade de aprofundar a discussão sobre a gestão pedagógica de cursos on-line e o respectivo uso que se faz das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) em seu processo de ensino e aprendizagem, é o que moveu essa pesquisa. Consideramos como ponto de partida as possibilidades proporcionadas pela rede digital internet no fazer docente, com uma interatividade factual por sua linguagem didática que aproxima o indivíduo e o torna parte da comunicação estabelecida, constituindo-o em sujeito do processo ensino-aprendizagem no modo virtual.

A Gestão Pedagógica do ensino e aprendizagem on-line é nosso objeto de estudo de caso. Utilizamos como técnica na coleta de dados em campo a análise documental, o questionário semiestruturado (ver apêndice 1 e 2), a correspondência via e-mail e a observação participante nos diálogos realizados via plataforma virtual de ensino e aprendizagem (moodle).

A abordagem da pesquisa qualitativa marcou todos os processos, iniciado com o levantamento bibliográfico, nos conduzindo como pesquisador ao campo, também na condição de aluno que, no decorrer de dois anos (tempo de duração do curso objeto do estudo de caso), busca compreender o exercício da gestão na educação a distância (EAD) implementada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, no seu curso lato sensu de Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD). Também coletamos dados veiculados nas *Home Page* da Instituição⁸ e do Projeto Pedagógico.

Optamos pelo estudo de caso dado à possibilidade de descoberta de novos elementos ou dimensões do objeto de estudo à medida que avançamos na investigação, enfatizando a interpretação em contexto. Nossa abordagem demandou a escolha de um determinado procedimento metodológico, tendo em vista a implicação do delineamento de uma visão de mundo, ou seja, uma visão a respeito do objeto de estudo.

⁸<http://www.uff.br> e <http://www.lante.uff.br>.

Trouxemos subjacente à nossa interpretação a maneira como vemos a realidade e esta determinou a metodologia adotada no processo de investigação. Desta forma, explicitamos nossa maneira de ver a realidade, numa perspectiva dialética tendo em vista que as ciências da educação têm especificidades que demandam uma metodologia diferenciada.

Neste sentido, a abordagem dialética mostrou-se como a mais adequada para apreendermos as peculiaridades da realidade social investigada, por sua historicidade, processualidade, ideologias, unidade de contrários e dimensões qualitativas.

Priorizamos predominantemente os aspectos qualitativos do estudo, sem no entanto, desprezar aspectos quantitativos inerentes ao objeto de pesquisa, ao contexto em que este se encontra inserido e à realidade circundante.

No levantamento bibliográfico, priorizamos além de autores que tratam a questão da formação on-line, a identificação do estado da arte do assunto em questão. Para tanto, buscamos no banco de dados da CAPES⁹, no período de 2006 a 2010, averiguar a produção científica sobre o tema nos programas de Mestrado e Doutorado. Identificamos uma progressiva produção sobre EAD, bem como pesquisas com assuntos próximos ou correlacionados ao nosso. No entanto, não há registros de pesquisas com o enfoque específico da temática que assumimos nesta pesquisa.

Em nível de Mestrado verificamos em 2006, cinquenta e duas dissertações sobre EAD e quatro abordagens correlatas; em 2007, cinquenta e três dissertações sobre EAD e cinco correlatas; em 2008, setenta e quatro dissertações sobre EAD e uma correlata; em 2009, noventa e nove dissertações sobre EAD e seis correlatas; Em 2010, noventa e oito dissertações sobre EAD e quatro correlatas.

Já em nível de Doutorado verificamos em 2006, treze teses sobre EAD e uma correlata; em 2007, quinze teses sobre EAD e uma correlata; em 2008, vinte e duas teses sobre EAD e uma correlata; em 2009, vinte e quatro teses sobre EAD e três correlatas; em 2010, vinte e seis teses sobre EAD e uma correlata;

Em suma, optamos por iniciar este quarto capítulo apresentando o macro contexto em que o objeto de estudo está circunscrito, no intuito de ampliar nosso olhar crítico sobre o mesmo e, em seguida, descrever o seu micro contexto com foco em suas especificidades, a partir das observações realizadas enquanto aluno do curso PIGEAD na turma de 2010, objeto desta pesquisa, enquanto pesquisador do Programa de Mestrado Europeu em Supervisão

⁹<http://www.capes.gov.br>: Acesso em 21/12/2011, 9h.

Pedagógica e Formação de Formadores e como profissional da educação pública municipal de onde vem grande parte de nossas inquietações. Tomamos por ponto de partida, a apresentação de uma breve descrição da instituição de ensino, lócus do objeto de pesquisa, em seguida os desdobramentos da pesquisa e a análise dos dados obtidos em campo.

4.1 A Universidade Federal Fluminense: o cenário do caso

A Universidade Federal Fluminense (UFF) completou 52 anos em 2012 e tem sua sede central na cidade de Niterói – RJ (Brasil), onde estão instaladas a maioria das unidades isoladas e campus universitário, além das unidades localizadas pelo Estado do Rio de Janeiro.

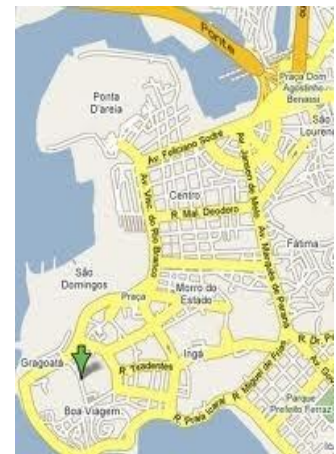
Encontra-se em Niterói – RJ (Brasil): a Reitoria, o Campus do Gragoatá, o Campus da Praia Vermelha, o Campus do Valonguinho, a Escola de enfermagem, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Economia, a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Veterinária e o Instituto de Arte e Comunicação Social, bem como o Hospital Universitário onde atua a Faculdade de Medicina e o Instituto de Saúde da Comunidade. As demais unidades instaladas pelo Estado do Rio de Janeiro estão localizadas em Rio das Ostras, Macaé, Volta Redonda, Nova Friburgo, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes e Santo Antônio de Pádua.



Rio de Janeiro/Brasil



Reitoria da UFF



Campus Gragoatá

Fonte: www.google.com.br/imagens

De acordo com o Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE) e a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFF (dados apurados em

21/10/2010), em 1961 a universidade (recém-criada) contava com 60 docentes, 170 funcionários e 3.000 alunos.¹⁰

Atualmente, em 2012¹¹ a Universidade conta com um quadro ampliado para 65.369 pessoas, ou seja, 3.245 docentes, 6.087 servidores técnico-administrativo e 56.037 discentes. Dentre o corpo discente, 32.757 são de cursos de graduação na modalidade presencial e 11.428 na modalidade a distância, 11.862 são de pós-graduação stricto sensu, dos quais, 1.391 em doutorados e 2.780 em mestrados, 7.500 são de pós-graduação lato sensu em especialização e MBAs, 191 em residência médica.

Este universo acadêmico abrange: 90 cursos de graduação, dos quais 86 são presenciais e 04 a distância; 98 programas de pós-graduação stricto sensu, dos quais 33 são doutorados, 57 mestrados e 08 mestrados profissionalizantes; 141 cursos de pós-graduação lato sensu (Especializações e MBAs). Constitui-se em 33 unidades de ensino (escolas, faculdades e institutos) e 114 departamentos de ensino. 37 polos de EAD, dos quais 10 estão localizados no Estado do Rio de Janeiro e 27 em outros Estados da Federação Brasileira.

De acordo com as informações disponibilizadas na rede do ciberespaço pela Coordenação de Educação a Distância (CEAD – UFF, criada em 21 de julho de 2011 pela Portaria nº45.243),¹² a UFF no ano de 2012 oferta o seguinte ‘Rol’ de cursos na modalidade EAD: em nível de graduação oferta Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras, Tecnologias em Sistemas da Computação e Bacharelado em Administração pública; em nível sequencial oferta Empreendedorismo e Inovação; em nível de Extensão oferta Educação Ambiental, Educação para Jovens e Adultos, Formação de Tutores e Relações Étnico-Raciais; em nível de especialização lato sensu oferta Criptografia, Gestão em Saúde Pública, Gestão em Administração Pública, Gestão Pública Municipal, Novas Tecnologias no Ensino da Matemática e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD).

Vale destacar também que a UFF tem uma biblioteca central (Gragoatá) e 23 bibliotecas setoriais, 349 laboratórios, 09 anfiteatros, bem como uma editora gráfica própria, a Livraria Icarai, o Cine Arte UFF, Teatro, Galeria de Arte, Orquestra sinfônica, Conjunto de Música Antiga e o quarteto de Cordas.

A UFF e seus diversos campi integram-se à geografia da cidade de Niterói e outras do Estado do Rio de Janeiro – Brasil. Ela faz parte da paisagem urbana e está incorporada na

¹⁰Fonte: <http://www.uff.br/?q=uff/institui%C3%A7%C3%A3o> – Acesso em 07 de abril de 2012 às 19h.

¹¹Fonte: <http://www.uff.br/uffon/arquivos/uff/uff-em-numeros.php> - Acesso em 11 de abril de 2012 às 20h45min.

¹²Fonte: <http://www.cead.uff.br> – Acesso em 07 de abril de 2012 às 19h25min.

rotina da população carioca. Sob o ponto de vista histórico, pode-se dizer que a Universidade foi uma conquista da população, pois o seu contexto de criação está enraizado aos efervescentes e conturbados anos da década de 1950, ainda que a sua data oficial de criação seja 18 de dezembro de 1960.

Houve um duplo movimento que marcou a história da Universidade, em seu período de criação. Por um lado, a emergência da experiência democrática nacional com a reorganização partidária, multiplicação de movimentos da sociedade civil, as transformações do governo Juscelino Kubitschek e a criação de Brasília com a transferência da capital federal brasileira do Rio de Janeiro para o centro geográfico do país (atual Distrito Federal);

Por outro lado, o próprio Estado do Rio de Janeiro se organizando socialmente em busca da superação dos desníveis sócio-econômicos e sua luta pela sobrevivência mediante à hegemonia política da nova capital da federação brasileira.

A sociedade fluminense se organizou e requisitou junto ao governo federal a Universidade. Inicialmente denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uferj) (Lei nº 3.848 de 1960) e posteriormente denominada Universidade Federal Fluminense (UFF) (Lei nº 4.831 de 1965), foi beneficiada pela federação e/ou incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina, Farmácia e Direito, da Escola de Serviço social e Escola de enfermagem.

A UFF está no 15º lugar do Ranking de Universidades Brasileiras no ano de 2012.¹³ Trata-se de uma instituição de ensino superior de grande porte, renomada e com potencial expansivo significativo, com forte influência no meio científico e social, marcada por sua história tecida em meio às tramas sócio-políticas da população carioca e da nação brasileira.

A instituição demanda uma atenção peculiar à dimensão qualitativa de seu processo educacional, na modalidade a distância, para que este acompanhe o seu desenvolvimento sócio-histórico promissor cunhado no decorrer de sua história. Esta dimensão qualitativa poderá ser percebida, ainda que implicitamente, nos desdobramentos deste estudo o qual evidencia indicadores que necessitarão de aprofundamento posterior para não nos desviarmos do foco de nossa pesquisa.

Concluindo, este amplo horizonte descrito compõe o cenário de nosso estudo de caso.

¹³Fonte: <http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades>. Acesso em 10 de agosto de 2012 às 19h25min.

4.2 O institucional – lante: locus da pesquisa

O Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino (Lante) é uma unidade da UFF, vinculada ao Instituto de Matemática da UFF.¹⁴ O Lante foi inaugurado em 10 de abril de 2007, localizada em Niterói – RJ (Brasil), com o objetivo maior de apoiar a Gestão Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância implantado em colaboração com o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o sistema Universidade Aberta do Brasil.



Fonte: www.lanteuff.org/moodle

Dentre as várias ações desenvolvidas pelo Lante, atualmente tem ganhado destaque o Curso de Especialização a distância de Novas Tecnologias no Ensino da Matemática e o Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância (PIGEAD – Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância), implantado a partir de fevereiro de 2008 (primeira turma do curso).

O Laboratório funciona sob a coordenação de dois professores da UFF, um profissional especializado em Tecnologia da Informação/Comunicação de Rede, sete profissionais de Apoio Técnico, seis profissionais de Assessoria Técnica, cinco profissionais de Secretaria e um profissional de Apoio Operacional.

Este Laboratório (Lante) por meio de seus profissionais, do equipamento tecnológico e da tecnologia de que dispõe, é responsável pelo aparato tecnológico e funcionamento da plataforma virtual de ensino e aprendizagem *MOODLE* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). O Laboratório oferece suporte técnico operacional para o funcionamento do curso PIGEAD e outros ofertados pela UFF.

Em suma, cabe-nos indagar se, os multiprofissionais que dinamizam o Lante encontram-se inseridos num processo de gestão que articula as partes ao todo e vice-versa, numa perspectiva democrática participativa e sócio-crítica ou piramidal e centralizadora, para

¹⁴Fonte: <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional> – Acesso em 21 de abril de 2012 às 10h15min.

que a inserção das tecnologias de informação e comunicação esteja integrada ao Projeto Pedagógico Institucional e perpassasse os demais setores do processo educacional em questão, bem como o processo de ensino e aprendizagem proposto pelo curso de Gestão da Educação a Distância (PIGEAD). Pois, na perspectiva de Lück (2011), a categoria de gestão adotada influencia nos desdobramentos e atuação de cada setor educacional.

4.3 O curso gestão da educação a distância – PIGEAD: Identidade de curso

O Curso Gestão da Educação a Distância, em nível de Pós-Graduação Lato Senso (especialização), ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) por meio do Instituto de Matemática na modalidade a distância em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD (PIGEAD) é inteiramente gratuito.

O curso PIGEAD se enquadra na quarta geração no percurso da evolução da EAD, de acordo com as cinco gerações identificadas por Campos (2007) explicitadas no primeiro capítulo deste estudo. Ele reforça a utilização da multimídia interativa on-line no seu fazer didático-pedagógico, utiliza-se de recursos e comunicação mediada pelo computador, mediante o qual podemos indagar se suas propostas contidas a cada edital de nova turma são efetivadas.

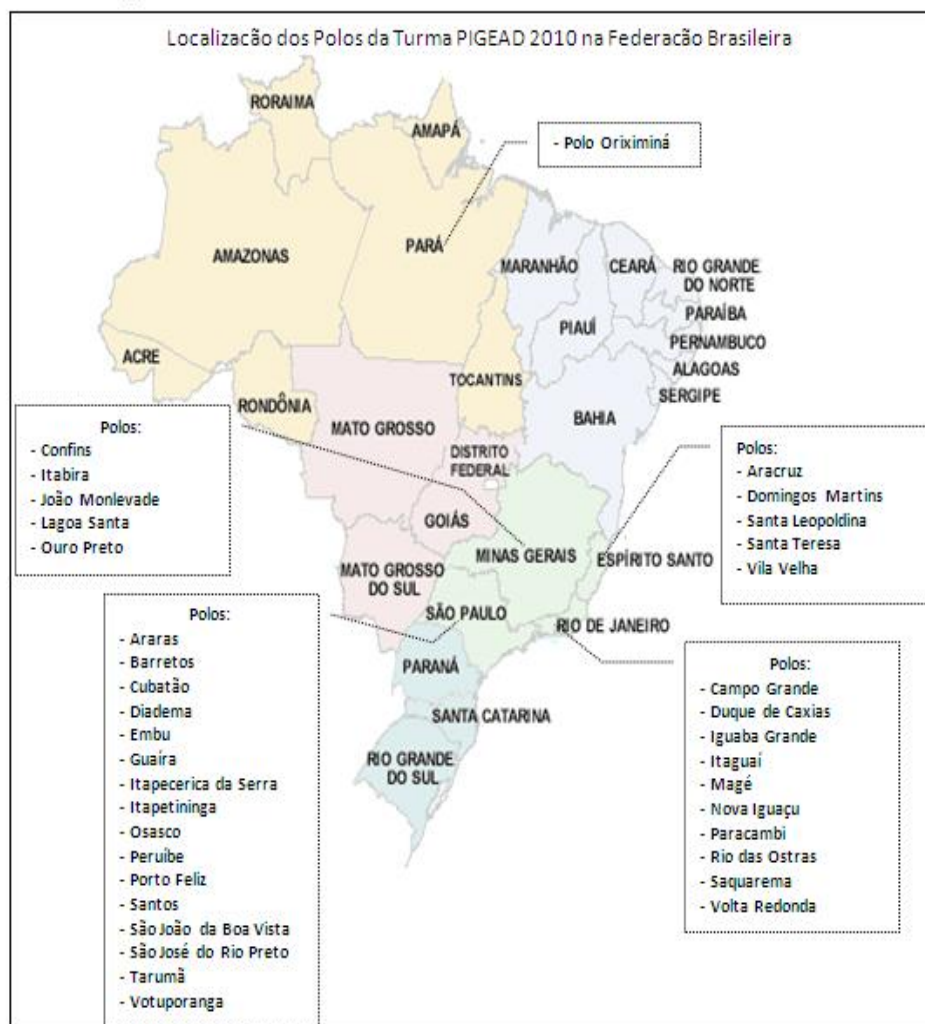
O nome do curso indica a abordagem de três dimensões da Educação a distância, ou seja, o seu Planejamento, a Implementação e Gestão. A concretização ou não deste propósito incluso no próprio nome do curso se evidenciará nos indicadores explicitados pelos diferentes sujeitos participantes do seu processo educacional, investigados nesta pesquisa.

A caracterização que realizamos do curso foram baseadas nas informações contidas no edital 02/2010 (Niterói, 03 de março de 2010),¹⁵ nas informações contidas em sua *Home Page*¹⁶ e outras disponibilizadas pela coordenação do curso.

O curso PIGEAD teve início em 2008 (13/10/2008), e, atualmente (no ano de 2012) está em fase de conclusão da sua terceira turma, denominada também turma 2010 (período de agosto de 2010 a agosto de 2012). Esta turma constitui-se em campo de investigação para nossa pesquisa. Para esta turma de 2010 foi ofertado 1.480 vagas, distribuídas pelos 37 polos de apoio presencial, sendo 40 vagas para cada polo.

¹⁵Fonte: <http://www.lante.uff.br/uploads/Editais/Edital%20PIGEAD%202010.pdf> – Acesso em 15 de abril de 2010 às 20h10min.

¹⁶Fonte: <http://www.lante.uff.br/> Acesso em 05 de abril de 2011 às 10h15min.



Os polos de apoio presencial, para turma de 2010, estão localizados em cinco Estados do Brasil, conforme edital 02/2010. No Estado do Rio de Janeiro estão localizados nas cidades de: Duque de Caxias, Itaguaí, Iguaba Grande, Magé, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio das Ostras, Rio de Janeiro (Campo Grande), Saquarema e Volta Redonda. No Estado de São Paulo estão localizados nas cidades de: Araras, Barretos, Cubatão, Diadema, Embú, Guaiara, Itapetininga, Itapeçerica da Serra, Osasco, Peruíbe, Porto Feliz, Santos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, Tarumã e Votuporanga. No Estado do Espírito Santo estão localizados nas cidades de: Aracruz, Domingos Martins, Santa Leopoldina, Santa Teresa e Vila Velha. No Estado de Minas Gerais estão localizados nas cidades de: Confins, Itabira, João Monlevade, Lagoa Santa e Ouro Preto. Por fim, no Estado do Pará na cidade de Oriximiná.

Este curso está amparado legalmente pelo credenciamento que a UFF possui junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC-Brasil) para operar com EAD e nos seguintes

instrumentos legais: Parecer CNE/CES nº183/2004; Portaria nº 2562/2004 do MEC; Deliberação do Conselho Universitário da UFF nº 151/2003 (publicado em 09/01/2005); Resolução CNE/CES nº 1/2001, de 03/04/2001.

O público-alvo do curso são os portadores de diploma de graduação reconhecido pelo MEC, preferencialmente os professores da rede pública, os profissionais atuantes nos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, profissionais que buscam capacitação nessa área do conhecimento.

O Curso PIGEAD tem por objetivo maior socializar as experiências de exercício da metodologia da Educação a Distância implementadas pela UFF, em cursos de graduação e especialização no âmbito do Consórcio CEDERJ e do Sistema UAB, objetivando a capacitação de professores da rede pública e profissionais atuantes nos cursos da UAB.

Dentre os seus objetivos específicos, destacamos que em sua essência constam: Fazer a capacitação inicial do corpo docente e técnico das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas vinculadas aos cursos implementados ou a implementar no âmbito da UAB e, aos Professores da Rede Pública que habitam em regiões próximas aos polos de apoio presencial da UAB listados no edital 02/2010 (Niterói, 03 de março de 2010); Capacitar os tutores presenciais e tutores a distância já selecionados pelas IES Públicas para atuarem nos cursos implementados ou a implementar nos polos de apoio presencial da UAB; Capacitar os coordenadores de polos de apoio presencial da UAB dos Estados do rio de Janeiro, São Paulo e Pará; Outorgar o título de Especialista ao aluno que concluir com aproveitamento todas as disciplinas ofertadas e tenha aprovado por uma banca examinadora seu Trabalho Final de Curso (TFC).

Os objetivos de curso são materializados na grade curricular que constitui as disciplinas. Cada disciplina possui a sua peculiaridade e seu processo específico de encaminhamento, norteado pelo Projeto Pedagógico de curso, conforme uma carga horária específica.

A Carga Horária do Curso PIGEAD é constituída por 420 horas, distribuídas em nove disciplinas obrigatórias, atendendo o disposto da Resolução CNE/CES nº 01/2001, que estabelece a carga horária mínima de 360 horas para a obtenção do Título acadêmico de Especialista. Conforme a referida grade curricular a baixo:¹⁷

¹⁷Fonte: <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/pos-graduacao/gestao-de-educacao-a-distancia/estrutura-do-curso> - Acesso em 21 de abril de 2012 às 19h50min.

Disciplinas	Carga Horária
Ambiente Virtual Moodle - LANTE, Mídias de Comunicação para o Curso e Fundamentos de EAD	60 horas
Desenvolvimento de Cursos a Distância com Foco no Aluno	60 horas
Produção de Material Didático Impresso	60 horas
Ambientes Virtuais e Mídias de Comunicação	45 horas
Sistema de Tutoria em Cursos a Distância	30 horas
Metodologia do Trabalho Científico	30 horas
Gestão de Cursos a Distância	30 horas
Avaliação da Aprendizagem e Institucional	45 horas
Trabalho Final de Curso	60 horas

Com esta estrutura curricular o curso se propõe a dar conta da proposta, contida no nome do curso (planejamento, implementação e gestão) e no seu projeto pedagógico. Cada disciplina possui uma característica própria e elo com o curso como um todo. Esta intencionalidade pode ser percebida a partir de diferentes pontos de vista de acordo com o envolvimento que cada sujeito de seu processo possui e de que lugar ou posição atua.

Cada uma das disciplinas do curso é entendida como uma unidade de aprendizagem, sobre as quais está previsto na proposta pedagógica a realização de avaliações a distância por meio de trabalhos e atividades individuais e/ou coletivos, bem como a realização de possíveis avaliações presenciais no polo a que o aluno esteja vinculado. Estas avaliações podem ser via plataforma *MOODLE* ou enviadas pelos correios.

Em 2010, todas as atividades avaliativas das disciplinas do curso, exceto apresentação do TFC, foram realizadas via plataforma *MOODLE*, individuais e em grupo, formados espontaneamente pelos próprios alunos, ou sugeridas pelo tutor a distância.

Esta dinâmica de condução do processo sócio-interativo dos alunos proporcionou que todos os alunos de um mesmo polo interagissem entre si e com alunos de outros polos. Os vínculos estabelecidos entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem variam de acordo com os objetivos pessoais que cada qual traz consigo e as oportunidades fornecidas pelo dinamismo pedagógico vivenciado, dados que obtivemos nos diálogos durante a aplicação dos questionários.

Esta perspectiva preposicionada pelo curso traz implícito uma resignificação teórica e metodológica própria de uma reeducação do olhar educativo para contemplar os processos vivenciados no decurso do ensino-aprendizagem e não em um determinado produto, conforme

a transformação paradigmática explicitada na fundamentação teórica e metodológica de curso on-line, no primeiro capítulo deste estudo.

As 1.480 vagas ofertadas para a turma de 2010 foram destinadas às seguintes categorias: 50% de vagas aos Professores da Rede Pública, oriundo da Plataforma Paulo Freire (Projeto do MEC) com inscrição até o dia 28/02/2010 e homologados pelas respectivas Secretarias de Educação de Vinculação; 50% de vagas à demanda social, ou seja, aos brasileiros natos ou naturalizados e candidatos estrangeiros, portadores de diploma de graduação reconhecido pelo MEC.

O processo seletivo de 2010 obteve 3.319 inscritos, dos quais, 1.285 efetivaram a matrícula: sendo 868 oriundos da Plataforma Paulo Freire e 417 da Demanda social. Dentre os 1.285 que se matricularam no curso, apenas 830 perseveraram até a fase da elaboração do TFC. No entanto, dos 830 alunos que iniciaram o TFC, organizados em pequenos grupos de pesquisa sob a orientação de 75 professores tutores a distância, somente 661 o concluíram com a apresentação pública da pesquisa.

Houve um crescimento quantitativo relevante no corpo discente, se comparado com a turma de 2008. A primeira turma do curso iniciada em 13/10/08 com 716 alunos matriculados, concluiu em 29/11/10 com 396 alunos formados.

Constatamos que houve um aumento de 79,5% no índice de alunos matriculados e 67% no índice de alunos formados. Porém, a taxa de evasão no curso permaneceu relativamente próxima, ou seja, houve uma taxa de 44,6% de evasão na turma de 2008 e 48,5% de evasão na turma de 2010.

Vale pontuar que dentre o quadro de docentes coordenadores de disciplinas 75% permaneceu o mesmo, já o quadro de professores tutores a distância sofreu um índice de variações mais acentuado, não calculado pela coordenação do curso. Houve a inserção de novos tutores no quadro de tutoria e a saída de alguns, variando a cada disciplina.

Tal constatação nos impulsiona a aprofundar nossa abordagem sobre a proposta e dinâmica pedagógica do curso. Indagamos sobre que perspectiva a gestão pedagógica do PIGEAD se efetiva no decorrer do seu processo educacional: se na ótica democrática participativa ou na técnica burocrática, ou ainda, se na ótica sócio-crítica ou se na aristocrática.

O curso, em sua proposta pedagógica, contempla a realização de dois encontros presenciais, ou seja, um para a aula inaugural e outro para a apresentação pública do Trabalho Final de Curso (TFC). Estes encontros foram pré-estabelecidos para serem realizados em

polos do Estado de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Houve uma Aula Inaugural em cada um dos quatro Estados, enquanto que a apresentação do TFC demandou uma organização diferenciada, por agrupamento de polos contíguos (anexo 3).

A dinâmica pedagógica do curso agrupa os alunos em grupos de estudo a cada disciplina, composto de até 20 alunos sob a orientação de um tutor a distância (TD). Inicialmente, o grupo é constituído (na primeira disciplina curricular da turma) por alunos de um mesmo polo ou polos contíguos. No decorrer do curso, a cada novo reagrupamento, pode acontecer de integrantes de um mesmo grupo ser de polos distintos, não contíguos.

Já quando a turma inicia a disciplina de metodologia, que antecede o TFC, dá-se prioridade à formação de grupos com integrantes de um mesmo polo, polos contíguos e relativamente próximos geograficamente, mas pode haver alguma exceção. Nestes casos de exceção, na apresentação do TFC cada qual apresenta no polo a que está matriculado ou em outro indicado pela Coordenação do Curso.

A proposta implícita nesta dinâmica é o aquecimento do polo local tornando-o um centro de pesquisa aberto à comunidade, bem como que os grupos de estudos, em especial os parceiros no TFC possam continuar como grupo de pesquisa mesmo após a conclusão do curso. Vale pontuar também que o número de integrantes até 20 estabelecido para os grupos de estudo se aproxima da proposta apresentada por Valente (1999), referente ao número máximo de sujeitos acompanhados por um educador neste processo de aprendizagem on-line, sintetizado nas perspectivas apresentadas no terceiro capítulo deste estudo.

Este processo organizacional pedagógico (agrupamentos de estudo sob a tutoria a distancia) é gerenciado pela equipe de apoio técnico pedagógico multidisciplinar da Coordenação Operacional dos Cursos de Especialização do Lante/UFF (COOP) e constitui-se em uma das especificidades metodológica do PIGEAD que tem dado certo, bem como, corroborado para a concretização dos objetivos pedagógicos do mesmo, segundo a Coordenação Operacional.

A proposta pedagógica do curso prevê no início de cada disciplina a disponibilização das informações sobre as especificidades da disciplina em si, as atividades e avaliações a serem realizadas. Esta dinâmica visa propiciar que o aluno se programe, organize o seu tempo de estudo, a sua participação on-line, bem como interaja com a disciplina, com os sujeitos envolvidos neste processo de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento.

De acordo com o Regimento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da UFF, considera-se aprovado em cada disciplina o aluno que obtém no mínimo nota seis (6.0), numa

escala de 0 a 10 e para a obtenção do certificado de Especialista precisa ser aprovado em todas as disciplinas e ter o seu TFC aprovado por banca examinadora, em apresentação pública.



Fonte: Polo Presencial de Osasco/SP – Apresentação Pública do TFC 18/08/2012.

Todo o processo de ensino e aprendizagem se deu on-line, via plataforma *MOODLE*, software livre, de apoio. A expressão *MOODLE* designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa. O conceito *MOODLE* foi criado em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Este software foi projetado para programadores e acadêmicos da educação, e constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais que têm em vista a criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa.

Trata-se de um ferramental baseado na pedagogia sócio-construtivista, a qual permite, de maneira simplificada, que um estudante ou um professor integre-se, estudando ou lecionando, no curso on-line.

Esta especificidade do ferramental adotado pelo curso possui uma correlação com a perspectiva de Michael Moore e Charles Wedermeyer (elucidada em 1973), explicitada no marco teórico histórico do primeiro capítulo deste estudo, que traz à baila a questão da

aprendizagem autônoma, própria do sujeito adulto e da oportunidade de aprendizagem como direito do sujeito, independente de sua condição financeira ou localização geográfica.

Na plataforma *MOODLE* são disponibilizados alguns materiais de apoio (vídeos, textos no formato de pdf ou word, tabelas no excel, imagens...) que auxiliam o aluno no uso do ferramental e seus recursos interativos, bem como disponibiliza os endereços do Lante e dos polos de apoio presencial com os e-mails, telefone e outros dados para que o aluno possa recorrer, se julgar necessário. Também disponibiliza informações sobre a estrutura pedagógica e administrativa do curso como um todo e orientações para a participação ativa e interativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como os materiais específicos de cada disciplina.

Em cada disciplina do curso estão envolvidos os seguintes sujeitos: aluno, coordenador da disciplina (professor), tutor a distância e tutor presencial. Cada um desses sujeitos tem o seu papel e responsabilidade a desempenhar para garantir que a proposta pedagógica do curso se efetive de forma dinâmica e produtiva. Desta forma, a comunicação entre estes sujeitos é primordial para que o processo pedagógico de ensino e aprendizagem atinja o fim visado.

Entretanto, o aluno enquanto sujeito central do processo ensino-aprendizagem em foco, na dinâmica específica do PIGEAD, mantém maior contato com qual sujeito? Será com o Professor coordenador da disciplina, com o tutor a distância ou com tutor presencial?

4.4 Tutoria a distância, presencial e sua coordenação: especificidades

O curso PIGEAD, em consonância com o sistema de tutoria delineado pelo CEDERJ, considera o tutor um dos elementos fundamentais do processo, em conjunto com o coordenador de disciplina e o material didático.¹⁸ A tutoria a Distância e Presencial contam também com a atuação do Tutor Coordenador.

No entanto, o aluno constitui-se em sujeito central de todo o processo e a sua aprendizagem de forma autônoma, o objetivo último.

O tutor exerce o papel de mediador perante o professor coordenador da disciplina, o material didático e o aluno. À tutoria, cabe agir e não somente reagir frente às demandas advindas da parte dos alunos e/ou professor, pois compete ao tutor colaborar na identificação

¹⁸Fonte: <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria> - Acesso em 21 de abril de 2012 às 10h45min.

e busca de solução para as dificuldades e problemas que surgirem no processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno conquiste sua autonomia nos estudos.

Para que isto ocorra, o educador que exercerá a função de tutor necessita gostar do que faz e ser habilidoso na interação com os alunos. Precisa se mostrar disponível para ouvir com interesse em conhecer as dúvidas e problemas enfrentados pelo aluno e que este pode considerá-lo um aliado em quem pode confiar.

Este processo requer uma afinada sintonia entre o professor coordenador da disciplina e a tutoria, com a permanente comunicação entre ambos e os demais sujeitos inerentes ao processo, bem como a identificação dos tutores com os objetivos do CEDERJ como um todo.

Esta equipe de profissionais (coordenador de disciplina, tutor a distância e tutor presencial) necessita romper paradigmas e refletir sobre o papel de sistematizar os conteúdos disciplinares, preparar as vivências, comunicar, ouvir e interagir proporcionando a aprendizagem do aprendente, ciente de que a aprendizagem constitui-se em processo, ocorre no interior do próprio ser. Este processo se efetiva por meio da apropriação das capacidades de conhecer, aplicar, analisar e julgar, tudo aquilo de que se apropria.

Assim, o processo pertencente à gestão do pensar como campo específico do fazer docente, fora implementada no Curso PIGEAD de modo compartilhado pela atuação do docente coordenador de disciplina e tutor a distância do grupo de estudo, uma das especificidades do curso.

4.4.1 A tutoria a distância na visão PIGEAD

A tutoria a distância presta assistência aos alunos em todas as disciplinas no decorrer de todo o curso. O tutor a distância do CEDERJ, atuante no PIGEAD, é um especialista que atua junto ao aluno, ao coordenador de disciplina e aos tutores presenciais.¹⁹

Junto aos alunos ele atua como orientador de estudo, no intuito de encontrar em parceria com o aluno as vias para a solução dos possíveis problemas e dificuldades encontradas no processo pedagógico proposto pelo curso. Neste âmbito, na qualidade de aluno do curso, afirmamos que o tutor a distância estimula a curiosidade, esclarece dúvidas, apoia e incentiva o aluno nos diversos momentos do processo, bem como, promove a interatividade entre os alunos nos grupos de estudo, fomenta o debate e a troca de ideias,

¹⁹<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-a-distancia> - Acesso em 21 de abril de 2012 às 19h20min.

coordenando os fóruns e chats propostos pelo coordenador de disciplina e/ou de sua própria autoria.

Junto ao coordenador de disciplina ele atua como colaborador na elaboração de guias de estudo, na revisão do material didático, na capacitação dos tutores presenciais, propõe ações e co-divide a responsabilidade na condução das atividades, representa-o nas atividades presenciais nos polos quando necessário e, participa ativamente na correção das avaliações.

Junto aos tutores presenciais, atua como parceiro na promoção da aprendizagem do aluno, no sentido de apoiar e auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

O tutor a distância atende ao aluno de forma individual e atemporal, independentemente do cronograma de estudo estabelecido, em até vinte quatro horas (exceto aos sábados e domingos), pelas vias de comunicação publicadas na plataforma e murais dos polos de apoio presencial.

Dentre as suas várias atribuições, compete-lhe: Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, com razoável domínio do conteúdo específico; Participar das atividades de capacitação e avaliação de tutores propostos; Auxiliar o professor coordenador da disciplina; Conhecer o cronograma de estudo e avaliação da disciplina sob sua responsabilidade; Atender à demanda dos alunos; Orientar, na prática, para a metodologia de EAD, a necessidade de adquirir autonomia de aprendizagem; Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado; Participar de encontros, atividades culturais, vídeo-conferência e seminários presenciais programados pela coordenação do curso;

Também faz parte das atribuições do tutor a distância: Encorajar e auxiliar os alunos na busca de informações adicionais; Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidade de aprendizagem por meio da plataforma nos fóruns, chats, página da disciplina e outros; Acompanhar e atualizar as informações referentes à disciplina na plataforma; Auxiliar o professor coordenador na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais; Comunicar-se com os alunos ausentes, pelas vias de comunicação disponibilizadas na plataforma; Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos alunos e as tarefas designadas pela coordenação do curso; Participar da correção das avaliações; Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do aluno; Apresentar relatório anual de atividade à Comissão de Bolsas da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ).

O tutor a distância está disponível para atender o aluno em momentos pré-estabelecidos pela coordenação do curso. As suas funções são múltiplas, mas a fundamental de todas é a promoção da interatividade entre os alunos, atendê-los e apoiá-los no conteúdo específico como incentivador da aprendizagem e mediador da aprendizagem.

Este sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem on-line atua diretamente no âmbito da gestão do conhecimento, uma especificidade da docência que inferimos a partir da perspectiva de Cortella (2011) no terceiro capítulo. Esta especificidade está correlacionada ao sentido social do fazer pedagógico do sujeito e como ele o gerir, se numa perspectiva promotora de cidadania ou transmissora de informação e/ou conhecimento construído num dado contexto sócio histórico.

4.4.2 Tutoria presencial na visão PIGEAD

A tutoria presencial auxilia, em especial, o aluno habituado à educação presencial e/ou que atua passivamente no processo de aprendizagem para se adaptar à metodologia pedagógica da EAD que requer prioritariamente a sua participação ativa no processo, construção de aprendizagem autônoma.²⁰

O tutor presencial do CEDERJ, atuante no PIGEAD, busca ser a ‘presença humana’ no processo de aprendizagem, minimizando o aspecto solitário do processo de aprendizagem e fazer da EAD um processo mais comunitário, tendo em vista o estímulo e promoção da formação de grupos de estudo no polo, bem como o incentivo e ensino da utilização dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela plataforma. Ele auxilia o aluno no desenvolvimento de hábitos de estudo para alcançar as metas previstas nos cronogramas e apoiar o aluno no âmbito do conteúdo específico.

A frequência dos alunos às sessões de tutoria presencial não é obrigatória, mas considerada fator de sucesso, principalmente no período inicial do curso em que o aluno está em fase de adaptação ao sistema EAD e nas disciplinas que oferecem um grau maior de dificuldade.

Dentre as suas várias atribuições, compete-lhe: Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, com razoável domínio do conteúdo específico; Conhecer a estrutura de funcionamento do polo regional onde atua; Participar das atividades de capacitação e avaliação de tutores propostas;

²⁰Fonte: <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-presencial> - Acesso em 21 de abril de 2012 às 19h30min.

Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade; Orientar, na prática, para a metodologia de EAD, a necessidade de adquirir autonomia de aprendizagem;

Também faz parte das atribuições do tutor presencial: Incentivar os alunos a participarem das atividades oferecidas pelas disciplinas; Estar presente no polo nos horários previstos para atender os alunos; Orientar os alunos nas aulas práticas e trabalhos em grupo; Familiarizar o aluno com o hábito de pesquisa bibliográfica; Assistir o aluno, individualmente ou em grupo, orientando na construção de uma metodologia própria de estudo; Discutir e esclarecer as dúvidas referentes aos conteúdos estudados; Corrigir avaliações realizadas a distância; Emitir relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, a ser enviado para a coordenação da disciplina e a frequência/participação semanal dos alunos, a ser enviada ao tutor coordenador ou direção do polo; Manter-se em comunicação permanente com a coordenação da disciplina, tutor coordenador e direção do polo, informando-os sobre o andamento da disciplina; Apresentar relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ.

A principal função do tutor presencial é auxiliar o aluno no desenvolvimento da capacidade de estudo independente, com metodologia própria de estudo e na aquisição de desenvoltura para participar das atividades de interação propostas na plataforma e utilizar-se da tutoria a distância, sem necessitar de auxílio da tutoria presencial.

Entretanto, no presente estudo de caso, observamos que os tutores presenciais se ocupam na maior parte de seu tempo e atuação com o monitoramento dos alunos do polo, por meio do preenchimento de planilhas de dados que registram a participação do aluno no plataforma *Moodle* numa gestão burocrática nos moldes da gestão tradicional de caráter presencial.

4.4.3 Coordenação de tutoria na visão PIGEAD

O tutor coordenador constitui-se em referência acadêmica da área no polo e auxilia a coordenação do curso e a direção do polo para o adequado funcionamento do curso.²¹ A coordenação de tutoria do CEDERJ, atuante no PIGEAD, necessita ter um razoável domínio do conteúdo da área e disponibilidade para o diálogo, tanto para com os tutores sob sua

²¹Fonte: <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutor-coordenador> - Acesso em 21 de abril de 2012 às 19h30min.

coordenação, quanto para com os alunos tutoriados pelos mesmos, tendo em vista o trabalho colaborativo entre os sujeitos.

Dentre as suas várias atribuições, compete-lhe: Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade; Conhecer a estrutura e funcionamento do polo e da Fundação CECIERJ; Ser tutor de pelo menos uma disciplina, cumprindo também as atribuições dos tutores presenciais; Auxiliar a direção do polo no atendimento às dúvidas dos alunos frente à estrutura e funcionamento do curso; Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado; Organizar junto à direção do polo a estrutura de atendimento da tutoria presencial;

Também faz parte das atribuições do coordenador: Auxiliar a direção do polo e a coordenação do curso na orientação acadêmica dos alunos; Estimular a formação de grupos de trabalho cooperativo entre os alunos; Orientar os novos tutores na dinâmica do processo de atendimento tutorial; Em ausência do tutor específico, ajudar os alunos na busca de soluções para os seus problemas e dúvidas relacionados ao curso; Acompanhar o registro de frequência/atividade dos alunos e a elaboração de relatório dos tutores sob sua coordenação; Auxiliar a direção do polo, na organização e aplicação das avaliações presenciais; Elaborar relatório quantitativo mensal de presença de alunos às sessões de tutoria presencial, utilizando os dados fornecidos pelos tutores presenciais; Apresentar relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ.

A principal função do coordenador de tutoria é a articulação do trabalho cooperativo entre os tutores e prestar auxílio à direção do polo presencial, mantendo constante comunicação com a coordenação do curso, tendo em vista a proposta didático-pedagógica do curso.

No entanto, observamos que a atuação da coordenação de tutoria raramente foi mencionada pelos tutores presenciais e coordenadores de polo, bem como quando o fizeram ou foram indagados sobre explicitaram uma fala carregada de sentimentos negativos e impressões pessoais, deixando implícita a sensação de estarem à margem do processo.

Os argumentos mais fortes em comum giraram em torno do pouco assessoramento obtido na resolução dos problemas vivenciados, pelos tutores presenciais, principalmente as questões relacionadas a problemas com senha de acesso ao *Moodle* e o longo tempo para obter respostas sobre as dúvidas ou questionamentos encaminhados. Já os coordenadores de polo pontuaram a existência de falhas no fluxo e veiculação de informações de ordem cotidiana, evidenciando a existência de uma centralização na UFF, deixando os polos para

serem os últimos a serem comunicados, ou seja, quase sempre depois dos alunos e raramente consultados previamente.

4.4.4 Análises e considerações sobre a tutoria e sua coordenação

Faz-se mister que, tanto a tutoria a distância e presencial, quanto a coordenação da tutoria, tenham ciência que o aluno constitui-se em centro do processo de aprendizagem. Desta forma, ambos precisam ter por ponto de partida a identificação de quem são os alunos sob sua responsabilidade e estabelecer um diálogo aberto, franco e objetivo em busca de construir uma relação de confiança e parceria colaborativa.

Necessitam ser sensíveis a ponto de promover situações que propicie a remoção dos possíveis obstáculos e entraves, próprios das relações humanas, evitando que haja constrangimentos ou exposição dos sujeitos a situações embaraçosas. Trata-se de agir preventivamente, tendo em vista o sucesso do processo pedagógico.

Precisam garantir e assegurar que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem serão respeitados em suas especificidades e/ou dificuldades, limitações e necessidade de apoio para que possam alcançar os objetivos, metas e cronogramas previstos no projeto pedagógico do curso e das respectivas disciplinas.

Faz-se necessário pontuar que no PIGEAD o aluno mantém maior contato com o tutor a distância, sujeito que conduz o processo pedagógico direto com o aluno nos grupos de estudo.

4.5 Avaliação proposta nas disciplinas do curso PIGEAD: experiências significativas

Em educação, a avaliação é um ato presente nas práticas educativas como elemento fundamental na relação ensino e aprendizagem que incorpora inúmeras abordagens epistemológicas, políticas e filosóficas, coexistentes no cotidiano escolar, cujas forças e enfoques se entrelaçam e constitui uma trama complexa de relações ou até mesmo de conflitos. Segundo Gadotti:

“Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.” (Gadotti, 1984, p.90)

Ressignificar a prática avaliativa à luz das correntes filosóficas educacionais e pressupostos teóricos se constitui num desafio, tanto para estudiosos quanto para pesquisadores da educação. Esse desafio aumenta quando se trata da prática avaliativa no âmbito da Educação a Distância (EAD), onde as relações pedagógicas se dão num plano temporal e espacial diferenciado pelo contato virtual mediado pela rede internet. Neste patamar pedagógico, também requer a dimensão qualitativa da mesma e não somente quantitativa.

A avaliação neste caso emerge como uma questão nodal do processo ensino-aprendizagem e duplamente desafiadora ao ser descrita e analisada pelo educando, sujeito imbricado nesta complexa realidade.

Por opção didática, as propostas avaliativas das disciplinas do curso PIGEAD serão descritas e analisadas na sequência em que foram cursadas.

Primeiramente, na disciplina Mídias de Comunicação para Curso a Distância e Fundamentos de EAD, os instrumentos avaliativos utilizados são os fóruns temáticos (semanais, pontuados no final), as tarefas individuais (textos arquivo sobre determinado assunto abordado nas leituras indicadas semanalmente), tarefa em grupo (texto wiki e texto arquivo com a versão final da elaboração coletiva no decorrer de duas semanas) e chat temático pontual (com nota de participação).

Os conteúdos abordados nas atividades avaliativas desta disciplina buscaram ser pertinentes e relevantes para o processo ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente com a construção do conhecimento individual e coletivo do grupo de estudo. Talvez, por ter sido a primeira disciplina a ser cursada no PIGEAD, houve uma ‘sobrecarga’ de leituras indicadas como obrigatórias e complementares, num curto espaço de tempo para a acomodação das ideias e transformação qualitativa das produções realizadas. Entretanto, vale destacar que os fóruns temáticos auxiliaram de forma significativa e efetiva na consolidação da autonomia do educando no processo de estudo avaliado.

Na segunda disciplina, Sistemas de Tutoria em Cursos a Distância, os instrumentos utilizados são os fóruns temáticos (semanais, pontuados), as tarefas individuais (texto arquivo semanal, que resultam num texto único no final da disciplina chamado Painel de Ações do Tutor), o chat temático pontual (não pontuado, mas comentado) e o Diário Pessoal (espaço para expor as reflexões pessoais e dialogar mais reservadamente com o próprio conhecimento).

Os conteúdos abordados nas atividades avaliativas visam proporcionar uma reflexão crítica abrangente, em alguns momentos e, pontuais em outros. O enfoque objetiva ser relevante para o processo ensino-aprendizagem, no sentido de apresentar significativas contribuições na construção do conhecimento individual e coletivo do grupo de estudo devido à dinâmica de condução formativa do processo.

A disciplina, Produção de Material Didático Impresso, os instrumentos seguem as disciplinas anteriores, com exceção da articulação progressiva das tarefas individuais com a construção coletiva, substituídas por um engessamento do processo (como se houvesse a espera por respostas específicas já pré-estabelecidas) e o uso do questionário on-line (semanal, com duas tentativas de respostas, pontuado e com a predominância da melhor nota).

Ainda nesta disciplina foi instituída uma ouvidoria pela coordenação do curso com o objetivo de atenuar os conflitos e desencontros surgidos no processo avaliativo e no percurso de ensino-aprendizagem.

Na disciplina, Ambientes Virtuais e Mídias de Comunicação são utilizados os fóruns temáticos (semanais, pontuados), tarefas individuais (texto arquivo temático), chat temático (com nota de participação) e laboratório de prática (avaliado pelo tutor, pelos pares e auto-avaliado).

Os conteúdos abordados nas atividades avaliativas buscam ser pertinentes e relevantes, contribuindo com o aprofundamento do conhecimento já construído sobre a temática abordada.

A disciplina, Avaliação da Aprendizagem e Institucional realizou as avaliações por meio dos fóruns temáticos (semanais, não pontuados, mas avaliados a partir de planilha de acompanhamento), tarefas coletivas (texto Wiki) e tarefa individual (texto arquivo).

A forma de condução e avaliação dos fóruns desta disciplina pode ser considerada um diferencial, vivido no curso PIGEAD, amplamente significativo e relevante na consolidação da autonomia do educando.

A disciplina, Gestão de Curso a Distância utilizou os fóruns temáticos (semanais, pontuados), as tarefas individuais (texto arquivo temático), as tarefas coletivas (pesquisa temática em grupo de estudo postado nos fóruns semanais) e chat temático (com nota de participação).

Os conteúdos abordados no processo avaliativo visaram favorecer a ampliação do olhar reflexivo sobre o campo que abrange a gestão da EAD e sua complexidade. Nesta disciplina, de modo especial, as atividades deram ênfase no trabalho cooperativo e

participativo, um diferencial percebido no direcionamento apresentado pela abordagem da disciplina e estímulo constante da tutora, por suas intervenções, postura e interação com o grupo.

Na disciplina, Desenvolvimento de Curso com foco no aluno seguiu a disciplina anterior, com exceção das atividades em grupo. As tarefas foram todas individuais e com enfoque direcionado para que o aluno refletisse sobre o seu percurso singular de aprendizagem e autoconhecimento. Os fóruns temáticos de caráter reflexivo (pontuados) provocaram a explicitação das experiências subjetivas do grupo e o realce à necessidade de se considerar este aspecto no planejamento de um determinado curso em EAD.

Na disciplina, Metodologia do Trabalho Científico, nos instrumentos utilizou-se os fóruns (não pontuados) destinados ao agrupamento dos grupos de estudo, espaço para esclarecer as dúvidas e orientação dos trabalhos em grupo, bem como as tarefas em grupo (texto arquivo) que deu origem ao projeto de pesquisa para o Trabalho Final de Curso (TFC).

Os conteúdos abordados no processo avaliativo objetivou oferecer subsídios para a organização e estruturação do projeto de pesquisa, elaborado de forma colaborativa em pequenos grupos, com a utilização da ferramenta *docs do google*, além das ferramentas de interação da plataforma *moodle*. As observações avaliativas de cada parte na elaboração dos trabalhos se configuraram mais como um estímulo motivacional, por parte da tutora, do que considerações formativas, propriamente ditas.

Na nona e última disciplina, Trabalho Final de Curso (TFC) avaliou-se por meio das tarefas (texto arquivo) elaborados pelo grupo de estudo (constituído na disciplina anterior) e as individuais (texto arquivo). Vale destacar que o TFC foi constituído de partes elaboradas de forma colaborativa pelo grupo de estudo e partes individuais.

O fórum nesta disciplina, passou a ser utilizado como espaço para informes, pois neste momento do curso tanto o grupo de estudo, quanto a tutora utilizaram a troca de e-mail para esclarecer as dúvidas e compartilhar informações.

Após a conclusão da escrita do TFC, o grupo de estudo precisou apresentá-lo a uma banca de profissionais, representantes do corpo docente e de tutores do curso, no polo de apoio presencial. Esta avaliação da apresentação pública do TFC constituiu-se em pré-requisito para a conclusão do curso e designação do título de especialista aos concluintes do curso.

Tendo por referenciais os fundamentos da teoria sócio-interacionista que afirma ser a interação social um elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo do sujeito e no

processo de ensino e aprendizagem, o processo avaliativo vivenciado (na qualidade de aluno e pesquisador) nas disciplinas do curso PIGEAD apresenta a clara predominância geral de uma proposta sócio-interacionista na sua construção discursiva, proposta formativa, na sua proposição processual. Porém, prevaleceu o aspecto somativo na efetivação da nota ou média das disciplinas, segundo uma escala de valoração classificatória pautada nos critérios de aprendizagem definidos para cada atividade avaliativa.

A média ou nota final que o aluno obteve em cada disciplina resulta da somatória das notas conquistadas no decorrer da disciplina, pautadas em escalas de valoração, como expressão simbólica de sua aprendizagem desenvolvida nas diversas atividades propostas.

Estes critérios e/ou escalas de valoração foram disponibilizadas para o aluno a partir do momento em que lhe fora apresentado a proposta da atividade avaliativa a ser realizada ou da discussão a ser desenvolvida no fórum.

Percebemos assim, a coexistência de uma metodologia avaliativa mista, ou seja, formativa e classificatória, simultaneamente. Pedro Demo, ao referir-se à classificação no processo de avaliação, afirma que:

“[...] a negação da marca classificatória da avaliação implica desconhecer o contexto social da escola, mais do que se contrapor ao autoritarismo [...] Avaliar é sempre classificar, mas podemos encontrar razões pedagógicas e éticas para proceder desse modo, em particular para garantir tanto melhor a aprendizagem do aluno. A própria ideia de garantir a aprendizagem do aluno contém pretensão classificatória.” (Demo, s/d, p.17)

Nesta linha de abordagem “podemos propor nota qualitativa, desde que saibamos lhe conferir poder qualitativo de interpretação” (Demo, s/d, p.23). O autor afirma que seu objetivo nesta sua abordagem é “polemizar algumas mitologias da avaliação, deixando claro que se trata de questões muito controversas” e argumenta “em favor de processos avaliativos conectados com o compromisso formal e político do professor de fazer o aluno aprender” (Demo, s/d, p.2-3).

Em suma, deparamo-nos na práxis avaliativa das disciplinas do curso PIGEAD com a ‘unidade de contrários’, explicitada por Demo (s/d) como o movimento dialético entre elementos que se aproximam afastando-se e se afastam aproximando-se, ou seja, se necessitam e se repelem, ao mesmo tempo. Esta transformação paradigmática não é fácil e nem simples, pois implica ter que re-educar o olhar para contemplar os processos e focar o erro realizado pelo cursista na perspectiva de indicador diagnóstico de novas etapas previstas

no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito em processo. Na qualidade de discente do PIGEAD, constatamos que esta especificidade didático-metodológica do processo de ensino-aprendizagem on-line necessita ser aprimorada, pois se mostrou minimamente no decorrer do processo pedagógico vivenciado.

4.6 Fórum temático da disciplina gestão de curso a distância: experiência discente

Dentre as disciplinas do curso PIGEAD, selecionamos a disciplina Gestão de Cursos a Distância para efetuarmos nossa análise, devido a sua proximidade com o nosso objeto de pesquisa. A disciplina utilizou várias ferramentas disponíveis na plataforma *moodle*, sob a animação da figura do tutor a distância (TD), o qual se constituiu em elemento essencial na elevação do êxito no processo, em decorrência do vínculo e da interatividade que se estabeleceu entre o tutor e os cursistas. Essa interatividade se manifestou nos fóruns, chats, diálogos de mensagens, wiki, mural, etc.

Constatamos que o fórum temático de discussão assíncrona do PIGEAD constituiu-se em uma ferramenta de comunicação, disponibilizado na plataforma *MOODLE*, por meio do qual o grupo estabeleceu o debate reflexivo ao longo do tempo, mais precisamente no decorrer das semanas da referida disciplina.

Esta dinâmica, pautada na concepção sócio-interacionista do processo ensino-aprendizagem (explicitada no primeiro capítulo) e construcionista (explicitada no segundo capítulo), visou proporcionar aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o assunto ou tema em questão e elaborarem o seu pensamento a ser expresso em cada postagem.

O enfoque teórico-metodológico do fórum explicita uma clara correlação com a perspectiva de Preti (1996), abordado no primeiro capítulo deste estudo, que vislumbra o desenvolvimento do sujeito aprendente e a implementação da EAD numa ótica não tradicional, capaz de abarcar distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos postos à disposição do aluno e da sociedade. Perspectiva que demanda planejamento das ações, implementação de projetos piloto, avaliação crítica dos resultados e correção das falhas, encarando o não acerto como indicador para o estudo de melhoramento.

Por uma questão didática metodológica, optamos por selecionar o fórum num recorte para maior acompanhamento e observação. Partimos do pressuposto que, o fórum é uma das ferramentas de interação mais comuns em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual esteve presente em todas as disciplinas do curso em sua organização semanal, o que nos

possibilita pensar que o campo de atuação e de análise das interações estabelecidas nesta ferramenta é demasiadamente vasto.

A disciplina teve início em 27 de julho e finalizou em 06 de setembro de 2011, com a duração de seis semanas e a cada semana realizou-se um determinado fórum de discussão temática: na primeira semana, o fórum temático foi destinado à apresentação dos cursistas e ao diálogo sobre políticas públicas para EAD, tendo a Universidade Aberta do Brasil como ponto de partida; na segunda semana, o fórum temático abordou por tema a gestão acadêmica realizando o contra ponto entre dois modelos de gestão: o modelo vertical e o modelo por processos; na terceira semana, o fórum temático focou-se na gestão financeira e operacional; na quarta semana, o fórum temático propôs a reflexão sobre a gestão de equipe multidisciplinar; na quinta semana, o fórum temático pontuou a questão da gestão de polos de apoio presencial; na sexta semana, o fórum temático propôs dois estudos de casos para se estabelecer um estudo comparativo.

Mediante o vasto material para análise, após a leitura de todos os fóruns, optamos por selecionar o fórum temático da quarta semana sobre estratégias para manter a equipe multidisciplinar coesa para análise mais detalhada, devido à incidência de sua temática sobre a gestão pedagógica do processo ensino e aprendizagem on-line.

A tutora a distância (TD) abriu o fórum com as orientações necessárias para fomentar a discussão da semana, fez várias intervenções buscando garantir que o grupo não perdesse o foco da discussão e estimulou a participação de todos.

Transcrevemos, a seguir, uma das intervenções da tutora a distância realizada numa quarta-feira, 17 de agosto de 2011, às 8h50min:

“Bom dia...

Pessoal, peço que leiam os posts anteriores dos colegas, para trazer sempre novos olhares sobre o tema em debate (e atendendo à provocação da semana). Assim, evitamos alguma repetição (na medida do possível) e tornamos o fórum mais ágil, mais enriquecido, em constante processo de evolução das discussões.

Para uma melhor organização, responda uma pergunta em cada post e deixe uma questão para o próximo responder em seu último post.

Posts muito longos dificulta a leitura e acabam por não ler em sua totalidade.

Aguardo participações.

Abraços.”

(Lelis, 2011, 17 de Agosto)

Neste fórum assíncrona, nos deparamos com um trabalho de pesquisa que converge para a reflexão sobre as ações de gestão de equipes multidisciplinares, apresentando as atitudes e decisões necessárias a um gestor de tal grupo.

O fórum num primeiro momento, explicita a opinião, o posicionamento e anseio dos autores frente ao desafio exposto. As diferentes falas se complementam na trama do debate virtual. Já, num segundo momento, à medida que as ideias foram sendo explicitadas e uns respondendo às questões deixadas, ou melhor, explicitadas pelos outros, o debate reflexivo foi adquirindo forma e direcionamento próprio.

A abordagem do tema em questão explicita a tese fundamental da gestão de equipes multidisciplinares em EAD, ou seja, a partir da valorização do trabalho em equipe e da troca de experiências, rompendo ou desconstruindo modelos tradicionais e inovando a práxis do dia a dia, aprende-se a conviver em grupo e dá-se conta de que o sucesso de cada um está interligado ao sucesso da equipe toda. Desta forma, rompe-se com o individualismo, estimula-se e se reconhece o trabalho de cada integrante, criando espaço onde todos possam compartilhar os seus saberes, aprendizados e contribuir de forma significativa com a exigência de alta qualidade e diversidade de atividades da EAD.

Esta perspectiva cunhada no debate coletivo sinaliza para o consenso de que a perspectiva da Gestão Democrática Participativa atende aos anseios pessoais dos alunos no âmbito da práxis da Gestão na EAD, bem como explicita a Proposta Política Pedagógica delineada pelo curso em seu processo de formação de gestores da EAD. Este enfoque observado pode ser também compreendido como uma cultura organizacional que está se firmando no interior do próprio curso, influenciada pelo clima organizacional instaurado especificamente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem vivenciado on-line na plataforma *moodle*.

Trata-se de um fórum interativo e dinâmico. Os autores (cursistas do PIGEAD, sob a animação da tutora) se propuseram a discutir sobre as estratégias para manter uma equipe multidisciplinar de EAD coesa e falando a ‘mesma língua’. Esta questão entusiasmou os estudiosos das ciências da educação e de outras áreas, sendo convicção generalizada que “o projeto de EAD precisa ser configurado por uma equipe motivada, competente, transdisciplinar e com a visão global do processo” (Fundação Escola Nacional de Administração Pública [ENAP]. 2006, p.74). Entretanto, os mesmos indagam sobre como formar uma equipe com tais características.

O fórum possibilitou aos cursistas e ao leitor a reflexão sobre o trabalho multidisciplinar das equipes de EAD, rompendo com os enfoques mais técnicos-instrumentais do ponto de vista tradicional para focar-se na dimensão e interação dialógica própria da EAD. Os ‘post’s’ são constituídos por uma linguagem simples, ricos em detalhes que explicitam o posicionamento dos autores, frente ao tema. Apresenta uma significativa contribuição para a reflexão sobre o trabalho em equipe. Outro dado igualmente importante é o fato de se deixar claro sob qual fundamentação teórica basilar os autores desenvolveram sua argumentação, culminando na interação dinâmica e dialógica.

4.7 Pesquisa de campo: análise de dados

A ida do pesquisador a campo demandou que tomássemos por ponto de partida a eleição dos sujeitos com os atributos que pretendíamos conhecer, tendo em vista a possibilidade de reincidência de dados, atento às informações ímpares. Buscamos garantir no decorrer do processo de coleta de dados a abrangência da diversidade do conjunto de informantes com o objetivo de apreender semelhanças e diferenças.

Asseguramos aos sujeitos participantes desta pesquisa o sigilo sobre sua identidade pessoal, bem como os mesmos assinaram um termo de compromisso assegurando que sua participação se deu de forma livre e esclarecida.

Posteriormente, analisamos as informações obtidas tomando como referencial os pressupostos teóricos basilares deste estudo de modo a articulá-las com os possíveis desafios a serem vencidos para a realização de uma gestão pedagógica do ensino e aprendizagem on-line na perspectiva crítico-reflexiva.

4.7.1 Sujeitos da pesquisa e agrupamentos

Por opção didático-metodológica de apresentação dos dados coletados, agrupamos os sujeitos da pesquisa do Instrumento I em quatro blocos. Nossa opção se pautou nos seguintes critérios: O I bloco reúne um grupo de sujeitos que possuem uma relação mais próxima com o núcleo central do curso e vínculo com a UFF; O II bloco reúne um grupo de sujeitos que se mostram alheios ao processo pedagógico do PIGEAD; O III bloco reúne um grupo de sujeitos que realizam o monitoramento dos alunos do polo presencial; O IV bloco reúne um grupo de sujeitos que são considerados o centro do processo pedagógico desenvolvido.

Participaram desta pesquisa, por meio do primeiro instrumento (apêndice 1), cinquenta e três sujeitos, agrupados em quatro blocos.

I bloco: dois docentes coordenadores de disciplina (dos 8 docentes ao total do curso), um membro da coordenação técnico operacional do curso (dos 6 que compõe a equipe COOP), três tutores a distância (dos 10 TD que na qualidade de discente tivemos contato no decorrer do curso), cinco professores que compuseram a banca do TFC no polo de Osasco (Professores do Instituto de Matemática a que o curso PIGEAD é vinculado. Temos de ressaltar que no mesmo dia foi realizado 16 bancas em nível nacional para a apresentação de todos os alunos concluintes da turma 2010). Este agrupamento conta com a participação de onze sujeitos ao todo.

II bloco: sete coordenadores de polo presencial (4 do Estado de São Paulo e 3 do Espírito Santo, dos 37 polos do território nacional vinculados à turma 2010);

III bloco: dezesseis tutores de apoio presencial (10 do Estado de São Paulo, 4 do Rio de Janeiro, 1 de Minas Gerais e 1 do Espírito Santo, dos 37 polos de apoio presencial vinculados à turma 2010);

IV bloco: dezenove alunos do curso PIGEAD, turma 2010 do polo presencial de Osasco-SP na etapa de elaboração do TFC (Polo a que o autor da presente pesquisa esteve vinculado como discente. Vale pontuar que, dos 40 alunos matriculados inicialmente neste polo, 22 o concluíram com a apresentação pública do TFC, bem como estes sujeitos são parte integrante dos 1.283 alunos matriculados inicialmente na turma 2010).

Dentre os 53 sujeitos participantes da coleta de dados com o instrumento I, agrupados nos quatro blocos, constatamos que 33 são mulheres e 20 são homens. A formação, tempo de atuação no magistério e faixa etária destes sujeitos varia dentre os integrantes de cada bloco de agrupamento.

No I bloco temos que: Os dois docentes são graduados em matemática, mas um realizou o mestrado em matemática e doutorado em ciências da informática, enquanto outro realizou o mestrado e doutorado em engenharia de sistemas e computação. Um docente tem trinta e dois anos de atuação no magistério e o outro trinta e oito, bem como ambos estão na faixa etária entre 55-59 anos de idade. Já os cinco membros da banca são graduados em matemática, com pós-graduação lato sensu e strictu sensu (nível de mestrado) na área da matemática, com oito, doze, treze, quinze e dezenove anos de atuação no magistério, bem como se encontram na faixa etária de trinta a quarenta e quatro anos. Enquanto que, dentre os Tutores a Distância, um é graduado em pedagogia e administração, outro em pedagogia, já outro em fonoaudiologia, e, todos possuem pós-graduação lato sensu na área de Educação, além de um deles, ter mestrado em psicologia da educação. Dois deles tem doze anos de

atuação no magistério e um vinte e cinco anos, com uma variação mais elevada na faixa etária, ou seja, um está entre 25-29 anos, outro entre 35-39 anos e um terceiro entre 55-59 anos. Por sua vez, o coordenador técnico operacional é graduado em pedagogia, com vinte e cinco anos de atuação no magistério, bem como está na faixa etária de 45-49 anos.

No II bloco temos: cinco coordenadores graduados em pedagogia, um em psicologia e um em educação artística. Dentre eles, um é mestre em relações interpessoais na EAD e dois são doutorandos em educação. A faixa etária varia entre os sujeitos, um está entre 25-29 anos, dois entre 35-39 anos, um entre 40-44 anos e três entre 45-49 anos. Ambos acumulam um significativo tempo de atuação no magistério, ou seja, um tem oito anos de atuação, outro treze e os demais entre vinte e vinte e três anos de experiência.

No III bloco temos: sete graduados em pedagogia, três em Letras, um em matemática, um em geografia, um em química, um em comunicação social, um em engenharia ambiental e um em publicidade. Dentre estes, quatro possuem mais de uma graduação, desta forma, mencionamos somente sua primeira graduação, bem como oito possuem pós-graduação lato sensu na área da educação, três em outras áreas e cinco são mestres (literatura, ciências da educação, marketing, química, gestão). A faixa etária também varia, ou seja, dois estão entre 25-29 anos, dois entre 30-34 anos, cinco entre 35-39 anos, um entre 40-44 anos, dois entre 45-49 e quatro entre 50-54 anos. O tempo de atuação no magistério também é diverso, ou seja, oito possuem entre quatro e dez anos, dois entre onze e quinze anos, três entre dezesseis e vinte anos, um vinte e dois anos, um vinte e oito anos, um não especificou o seu tempo de atuação no magistério.

No IV bloco temos: nove graduados em pedagogia, três em administração, dois em direito, dois em enfermagem, um em ciências biológicas, um em odontologia e um em medicina veterinária. Dentre estes, quinze possuem pós-graduação lato sensu, além do PIGEAD, quatro são mestres (ciências biológica, sociais, odontológica e veterinária) e um possui doutorado em ciências veterinárias. O tempo de atuação destes sujeitos no magistério é também diverso, ou seja, nove possuem entre três e dez anos, quatro entre onze e quinze anos, um entre dezesseis e vinte anos, dois entre vinte e um e vinte e cinco anos, dois entre vinte e seis e trinta anos, um entre trinta e um e trinta e cinco anos.

Evidenciou-se neste primeiro momento, a predominância do gênero feminino entre os sujeitos da pesquisa nesta etapa de investigação sobre o curso PIGEAD e a prevalência de sujeitos da área da educação, bem como a presença de um tempo considerável de atuação destes profissionais no magistério, constituindo-se em um quadro de profissionais veteranos

da educação.

Posteriormente, participaram desta pesquisa, por meio do segundo Instrumento (apêndice 2), sessenta e quatro alunos concluintes do curso PIGEAD turma 2010 (dos 74 que apresentaram publicamente o TFC em 18/08/2012 no polo de Osasco-SP). Estes alunos são oriundos dos polos de apoio presencial dos municípios de Osasco, Embu das Artes, Itapeverica da Serra e Diadema, todos da região metropolitana de São Paulo que formam um grupo de polos contíguos e relativamente próximos geograficamente.

Ressaltamos dentre os sujeitos participantes desta segunda coleta de dados, a sua formação inicial. No entanto, faz-se necessário pontuar que mais de 90% destes sujeitos já possuem pós-graduação lato senso na área da educação, com a conclusão do curso PIGEAD todos se tornaram portadores de especialização na área da educação. Também há de ser considerado que dentre estes, cerca de 10% são mestres e 5% doutores, ambos em sua área de formação inicial, dato que nos motivou a focar o olhar sobre a diversidade da formação inicial de todos os sujeitos em questão.

Temos entre os sujeitos participantes desta segunda coleta de dados: dezoito formados em Pedagogia; três em Pedagogia e Letras; dois em Pedagogia e Geografia; um em Pedagogia e Matemática; um em Pedagogia e Biologia; um em Pedagogia e Ciências Econômicas; um em Psicologia e Pedagogia; cinco em Letras; quatro em Psicologia; três em História; três em Educação Física; três em Administração; dois em Biologia; dois em Enfermagem; um em Geografia; um em Matemática; um em Ciências da Computação e Matemática; um em Direito; um em Ciências Sociais e Direito; um em Agronomia; um em Engenharia Eletrônica; um em Engenharia Mecânica; um em Veterinária e cinco que não informaram sua formação.

Desta forma, dentre os sujeitos da pesquisa do instrumento II, 68,3% tem sua formação inicial na área da educação, 6,4% na área da psicologia; 4,8% na área da administração; 3,2% na área da saúde; 3,2% na área de direito; 3,2% na área da engenharia; 1,5% na área da agronomia, 1,5% na área da medicina veterinária e 7,9% que não informaram sua área de formação.

Em suma, também neste segundo momento, há uma presença significativa de sujeitos advindos da área da educação e das ciências humanas, campo em que a EAD tem expandido a sua oferta de cursos. Os dados até então explicitados sobre a formação dos sujeitos da pesquisa (tanto do instrumento I, quanto do instrumento II) nos ajudaram a perceber que a formação do sujeito influi significativamente em seu olhar sobre uma dada realidade, bem

como a ampliação da mesma agrega elementos que o subsidiam e dão maior consistência ao seu juízo de valor sobre o nosso objeto de pesquisa.

4.7.2 Material utilizado para coleta de dados

Dois questionários semiestruturado foram utilizados.

O primeiro foi composto por seis perguntas que abordaram assuntos referentes à gestão pedagógica do ensino e aprendizagem e algumas especificidades da gestão em curso on-line. Assim, a questão um referiu-se à categoria em que a gestão pedagógica do curso se enquadra; a questão dois indagou sobre a práxis pedagógica; a questão três desvelou a utilização do ferramental tecnológico disponibilizado para o processo de ensino e aprendizagem; a questão quatro abordou o dinamismo específico do processo ensino-aprendizagem desenvolvido; a questão cinco retratou a proposta político pedagógica; a questão seis explicitou o diferencial on-line.

Já o segundo questionário foi composto por duas questões, direcionadas aos alunos concluintes da turma 2010. A primeira indagou o concluinte a respeito das suas expectativas iniciais sobre o curso. A segunda, os aspectos relevantes da experiência vivida pelo cursista.

Além dos instrumentos de coleta de dados, consideramos também como material de apoio para as análises a realização de estudos bibliográficos sobre a EAD e o processo de gestão, suas especificidades educacionais; a troca de correspondência via e-mail do pesquisador com os sujeitos da pesquisa; a nossa própria experiência como discente do curso pesquisado.

4.7.3 Procedimento metodológico

A pesquisa de campo teve início a partir do contato com a coordenação operacional do curso, a quem apresentamos nossa proposta e solicitamos o devido consentimento para a realização desta pesquisa.

A seguir partimos para o contato com os sujeitos da pesquisa, alguns via e-mail ou via plataforma *moodle* do próprio curso e outros por meio de telefonemas, viabilizando a aproximação e contato pessoal com os sujeitos da pesquisa para a efetivação do instrumento de coleta de dados.

Para a abordagem dos sujeitos neste estudo de caso nos pautamos na perspectiva Lück & André (1968), com enfoque de pesquisa qualitativa descrita por Minayo (1994) e à luz do método de investigação das ciências humanas elucidado por Chauí (1996).

4.7.4 Análise dos dados coletados pelo instrumento I e conclusões preliminares

Julgamos importante pontuar que as reflexões desenvolvidas nos três primeiros capítulos deste estudo nos subsidiaram no tratamento dos dados já explicitados neste quarto capítulo, e nos demais a seguir. Os elementos próprios da história educacional brasileira na modalidade a distância, as suas tendências pedagógicas e a clarificação conceitual dos principais termos relacionados ao objeto da presente investigação nos subsidiaram de modo a nos preparar para o manuseio dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, visando o desvelamento de especificidades da gestão pedagógica do ensino, o enfoque da proposta político pedagógica e aprendizagem do curso on-line investigado.

Por uma questão didática, apresentaremos os dados e nossas inferências primeiramente a partir do instrumento I (apêndice 1), constituído por um questionário semiestruturado composto de seis perguntas. As cinco primeiras questões se referem especificamente ao curso PIGEAD, abordando à categoria de gestão pedagógica, a práxis pedagógica, o uso do ferramental tecnológico, o dinamismo específico do processo ensino aprendizagem e uma última questão (sexta), abordando o diferencial de um curso on-line. As seis questões serão apresentadas por meio de seis figuras ilustrativas dos dados explicitados pelos sujeitos dos quatro blocos simultaneamente.

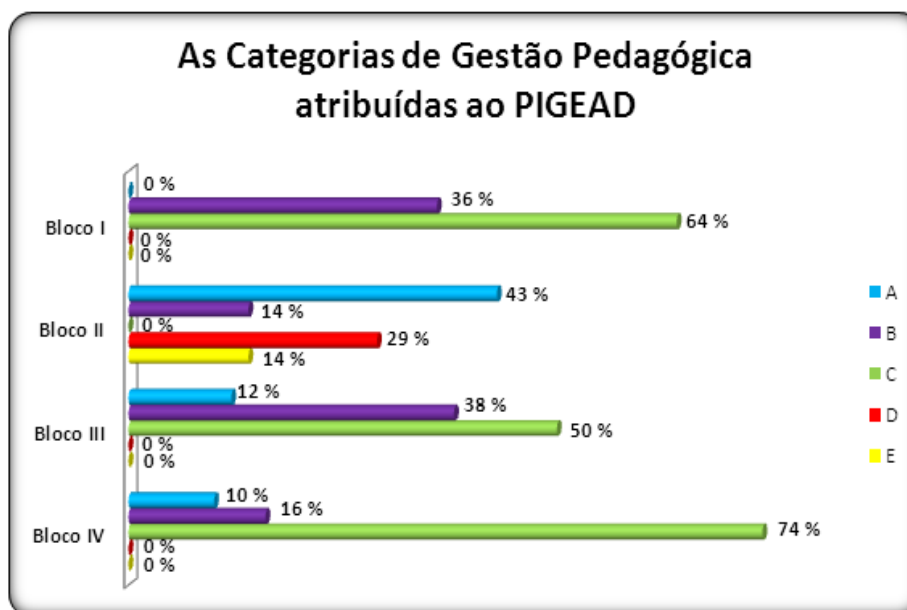


Figura 1. A= Gestão Técnica Burocrática; B= Gestão Sócio-Crítica; C= Gestão Democrática-Participativa; D= Gestão Aristocrática; E= Abstenção.

Constatamos a partir dos dados explicitados na figura 1 que entre os sujeitos dos

Blocos I (64%), III (50%) e IV (74%) sobressaiu que a categoria de gestão em que a gestão pedagógica do curso PIGEAD se enquadra é a democrática participativa onde prevalece a relação orgânica entre o corpo diretivo e os vários membros de equipes, com ênfase na busca de objetivos comuns assumidos e nas tomadas de decisões coletivas, em que cada sujeito assume parte do trabalho, coordenação e avaliação sistemática das deliberações estabelecidas.

Entretanto, houve também entre os sujeitos dos Blocos I (36%, II (14%), III (38%) e IV (16%) que afirmaram ser a categoria de gestão sócio-crítica, onde prevalece a concepção de que a organização é constituída como um sistema que agrega pessoas, considera-se o caráter intencional das ações, interações sociais estabelecidas entre si e com o contexto sócio-político, com enfoque nas formas democráticas de tomada de decisões, que mais se enquadra a gestão pedagógica do PIGEAD.

Estas duas linhas de gestão, acima mencionadas, possuem elementos em comum e direcionamentos correlatos dos processos (ações pautadas em aspectos democráticos), atendendo à maioria da opinião dos sujeitos entrevistados.

Em outra linha de pensamento, observamos que houve entre os sujeitos dos Blocos II (43%), III (12%) e IV (11%) que afirmaram ser a categoria de gestão técnica burocrática, onde prevalece a centralização das ações e decisões, com enfoque na estrutura organizacional, organograma de cargos e funções, normas e regulamentos, que se enquadra a gestão pedagógica do PIGEAD.

Não podemos deixar de destacar que somente entre os sujeitos do Bloco II (29%) surgiu a afirmação de que a gestão pedagógica do curso PIGEAD se enquadra na categoria de gestão aristocrática, onde prevalece a visão centralizadora do poder decisório e das deliberações das ações a serem executadas. Ainda entre os sujeitos do Bloco II (14%) houve quem se absteve de emitir um juízo a respeito da gestão pedagógica do PIGEAD. A alegação apresentada foi que não possuem uma relação aprofundada com o curso e/ou estão a pouco tempo na coordenação de polo presencial vinculado ao mesmo.

Mediante este panorama de identidade de contrários atribuídos ao nosso objeto de pesquisa, relembramos que “a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo” (Luck, 2011, p.26), bem como gerencia o conjunto de ações e estratégias para alcançar os objetivos educacionais visados. Assim, neste universo investigado, os sujeitos ouvidos não correspondem à totalidade dos sujeitos envolvidos com o curso, mas uma representatividade da sua diversidade.

Percebemos que houve uma significativa coerência entre a categoria de gestão

atribuída ao PIGEAD e os juízos emitidos sobre as questões subsequentes. Os juízos emitidos estão correlacionados à categorização do tipo de gestão percebida no decorrer do curso em seus diversos setores, de modo particular na sua práxis pedagógica.

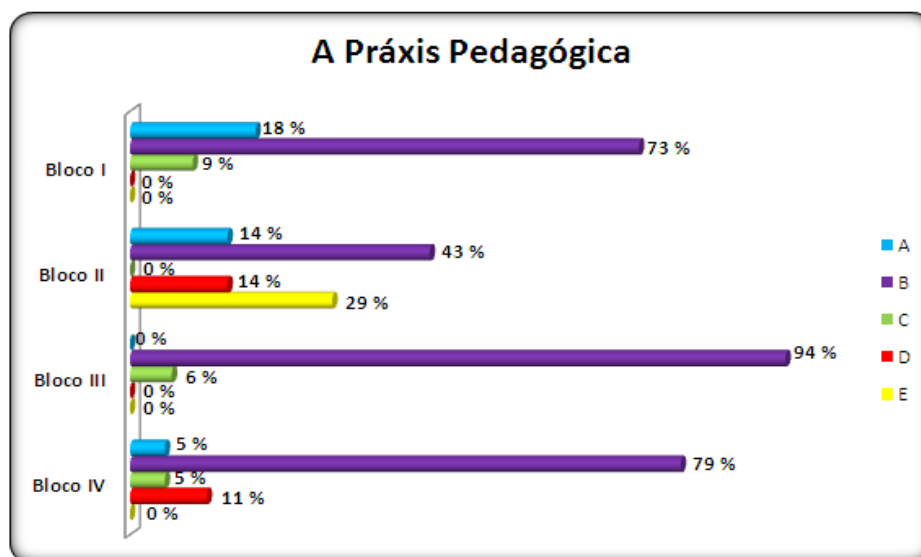


Figura 2. A= Valoriza no ensinar e aprender a interpretação sócio crítica...; B= Fomenta o ensinar e aprender, promove a autonomia para o pensar...; C= Prima no ensinar e aprender pela absorção de conhecimento...; D= Fundamenta o ensinar e aprender a partir de critérios previamente definidos por especialistas; E= Abstenção.

Constatamos a partir dos dados explicitados na figura 2 que entre os sujeitos dos Blocos I (73%), II (43%), III (94%) e IV (79%) sobressaiu que a práxis pedagógica do curso fomenta o ensinar e aprender, promove a autonomia para o pensar por meio de ações que estimulam o trabalho individual e coletivo na produção de conhecimentos.

Vale pontuar ainda que um grupo de sujeitos dos Blocos I (18%), II (14%) e IV (5%) afirmou que a práxis pedagógica do curso valoriza no ensinar e aprender a interpretação sócio-política, considerando como elemento prioritário de análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as interações das pessoas implicadas no contexto.

Estas duas linhas de pensamento possuem elementos em comum e estão correlacionadas à categoria de gestão democrática participativa e gestão sócio-crítica.

Já numa outra linha e direção, somente entre os sujeitos dos Blocos II (14%) e IV (11%) afirmaram que a práxis pedagógica do curso fundamenta o ensinar e aprender a partir de critérios previamente definidos por especialistas, raramente repensados em função dos contextos, conflitos e imprevistos que surgem no decorrer do processo. Esta linha de

raciocínio está correlacionada à categoria de gestão técnica burocrática.

Vale pontuar que os sujeitos do Bloco II que fizeram esta afirmação são ex-alunos do curso, os quais não concluíram o curso e, os sujeitos do Bloco IV são alunos que ficaram com alguma disciplina em aberto ou pendente para concluir o curso.

Observamos ainda que entre os sujeitos dos Blocos I (9%), III (6%) e IV (5%) surgiu a afirmação de que a práxis pedagógica do curso prima no ensinar e aprender pela absorção de conhecimento constituído historicamente, por meio da superação da cultura de massa, transmitida entre gerações com treinos e reproduções de determinados modelos a serem alcançados. Esta linha de pensamento está correlacionada à categoria de gestão aristocrática.

Não podemos deixar de destacar que um grupo de sujeitos do Bloco II (29%) se absteve de afirmar como se caracteriza a práxis pedagógica do PIGEAD, alegando não possuírem conhecimento ou intimidade suficiente com o mesmo para se pronunciar sobre esta questão. Vale pontuar que estes sujeitos são coordenadores de polo presencial a que o curso é vinculado.

Neste contexto, a práxis pedagógica necessita ser orientada por um dinamismo ininterrupto, global, holístico, mediante a construção da autonomia e responsabilidade por meio de processos.

Com esta concepção inerente à gestão, “o que se preconiza é uma nova óptica de organização e direção de instituições, tendo em mente a sua transformação e de seus processos, mediante a transformação de atuação, de pessoas [...]” (Lück, 2011, p.109).

Assim, ao constataremos a presença de identidade de contrários coexistindo simultaneamente no curso, faz-se necessário identificar que aspecto possui maior relevância ou poder de direcionamento dos processos educacionais desenvolvidos.

Ainda que tenhamos observado que ganhou maior relevância entre os sujeitos entrevistados dos quatro blocos a práxis pedagógica correlacionada à categoria de gestão democrática participativa, cujos princípios temos elucidado a partir da perspectiva de Lück (2011), que concebe as organizações e sistemas educacionais como redes de relações de pessoas, ideias e ações, precisamos nos aprofundar a respeito do uso que o PIGEAD faz de seu ferramental tecnológico.

Sabemos que um ferramental tecnológico constitui-se em um importante instrumento de trabalho e nele se manifesta a concepção educacional dos sujeitos que o projetam ou o manuseiam.

A concepção subjacente ao uso no ferramental tecnológico costuma ser sutil e, às

vezes escamoteada, difícil de ser percebida, principalmente quando esta é articulada por um discurso politicamente correto.

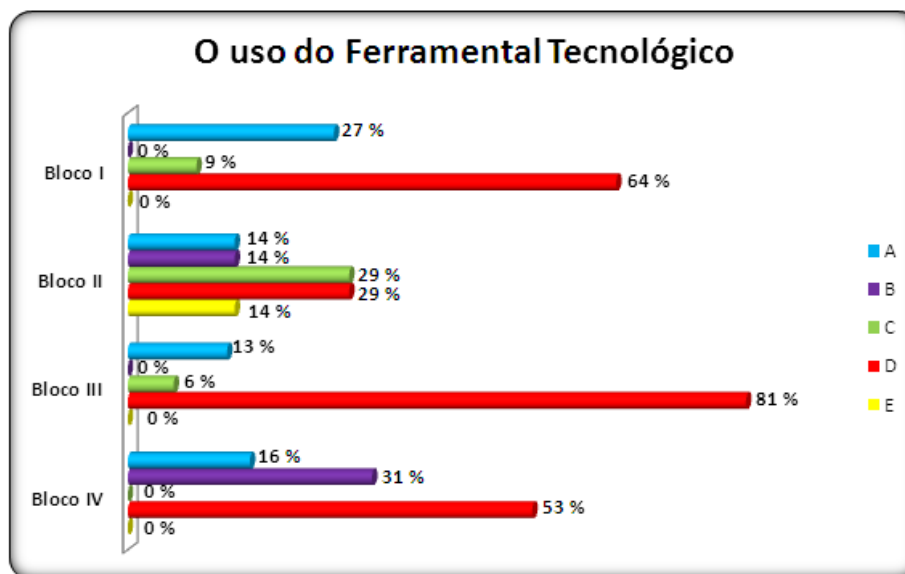


Figura 3. A= Potencializador da criatividade e da ação transformadora; B= Facilitador do processo de monitoramento; C= Executor das ideias propostas pela docência; D= Dinamizador do processo pedagógico e da interatividade; E= Abstenção.

Constatamos a partir dos dados explicitados na figura 3 que entre os sujeitos dos Blocos I (64%), II (29%), III (81%) e IV (53%) sobressaiu que o uso do ferramental tecnológico pelo curso proporciona os meios necessários à dinamização do processo pedagógico, interatividade entre os sujeitos e diálogo crítico.

Constatamos ainda entre os sujeitos dos Blocos I (27%), II (14%), III (13%) e IV (16%) a afirmação de que o uso do ferramental tecnológico pelo curso é potencializador da criatividade e da ação transformadora dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico desenvolvido.

Estas duas linhas de pensamento são complementares e correlacionadas, simultaneamente às categorias de gestão sócio-crítica e democrático-participativa.

Observamos ainda que dentre os sujeitos do Bloco I (9%), II (29%) e III (6%) houve quem julgasse que o uso do ferramental tecnológico do PIGEAD expressa a execução de ideias propostas pela docência e tutoria do curso. Esta linha de pensamento está correlacionada à categoria de gestão técnica burocrática.

Entre os sujeitos dos Blocos II (14%) e IV (32%) houve os que afirmam ser o uso do ferramental tecnológico um facilitador do processo de monitoramento do ensino e

aprendizagem. Esta linha de pensamento se aproxima mais da categoria de gestão aristocrática.

Não podemos deixar de pontuar ainda que entre os sujeitos do Bloco II (14%) houve um grupo que se absteve de pronunciar seu juízo sobre o uso do ferramental tecnológico do PIGEAD, alegando não possuir conhecimento suficiente sobre o curso ou o acesso aos ambientes de ensino aprendizagem do ferramental.

A utilização de novas tecnologias de um ferramental como plataforma de ensino-aprendizagem possibilita o exercício de construção e reconstrução da função da escola e do papel do professor. A sua utilização consciente pode “[...] instalar uma nova fonte de autonomia pela prática da pesquisa, por parte do docente e do acadêmico, em posse do acesso ao ferramental, conhecimento sobre seu funcionamento e suas aplicações facilitadoras da produção de saberes” (Soares, 2016b, p.103).

Em suma, com as análises dos dados contidos na figura 3, sobressaiu entre os sujeitos dos quatro blocos a alternativa que indica a utilização do ferramental nutrida pela concepção sócio-crítica do processo de ensino-aprendizagem no ambiente on-line. Embora esteja presente a identidade de contrários num mesmo processo em que os diversos sujeitos estão inseridos e coatuando, percebemos a necessidade de averiguarmos como se dá o dinamismo específico do processo ensino aprendizagem on-line do PIGEAD.

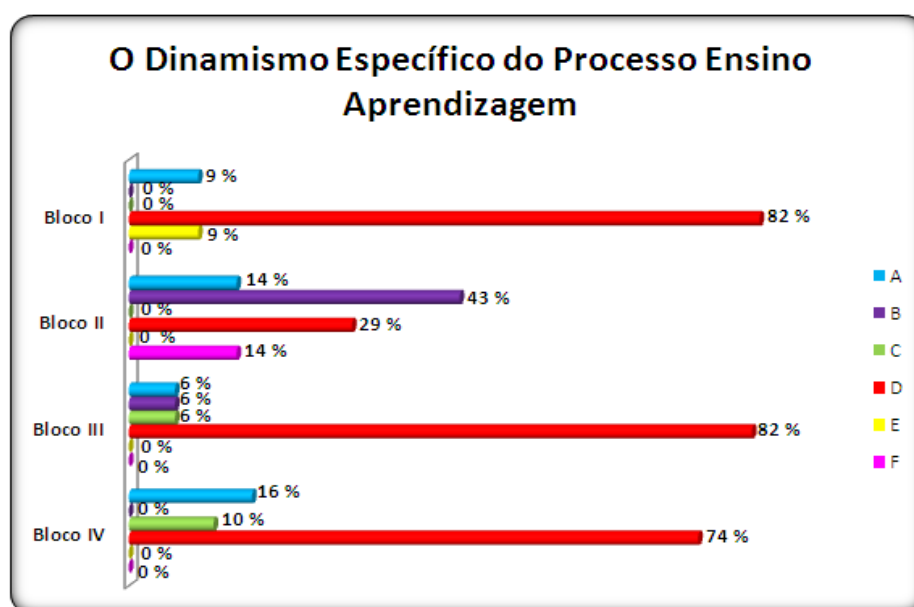


Figura 4. A= Grupos de estudo para facilitar o monitoramento; B= Grupos de estudo para otimizar o processo educacional; C= Grupos de estudo para fomentar o debate sócio-crítico; D= Grupos de estudo para fomentar o trabalho colaborativo; E= Todas as respostas anteriores; F= Abstenção.

Constatamos a partir dos dados explicitados na figura 4 que entre os sujeitos dos Blocos I (82%), II (29%), III (81%) e IV (74%) sobressaiu que o dinamismo específico do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no curso PIGEAD realiza a constituição de grupos de estudo para fomentar o trabalho colaborativo, vislumbrando a formação de comunidade de aprendizagem e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Houve entre os sujeitos dos Blocos I (9%), II (14%), III (6%) e IV (16%) quem afirmasse ser específico do processo de ensino-aprendizagem a constituição de grupos de estudo para facilitar o monitoramento do ensino- aprendizagem.

Estas duas linhas de pensamento apontam para direções distintas dos processos. A primeira se aproxima da categoria de gestão democrática participativa, enquanto que a segunda se aproxima da categoria de gestão aristocrática.

Somente nos Blocos III (6%) e IV (11%) obtivemos a afirmação de que a dinâmica da constituição dos grupos de estudo visa fomentar o debate sócio-crítico, uma característica peculiar da categoria de gestão sócio-crítica, mas que também faz parte da categoria de gestão democrática participativa.

Em contrapartida a estas linhas de pensamento expostas, somente entre os sujeitos dos Blocos II (43%) e III (6%) surgiu a afirmação de que o constituição dos grupos de estudos pretende otimizar o processo educacional visado, uma característica próxima da categoria de gestão técnica burocrática.

Somente no Bloco I (9%) houve quem afirmasse serem as quatro linhas de pensamento, acima expostas, próprias do dinamismo do curso, variando ou se alternando de acordo com a proposta específica de cada disciplina. Observamos sob este ponto de vista uma clara convivência de contrários num mesmo processo educacional.

Temos ainda de considerar que entre os sujeitos do Bloco II (14%) houve um grupo que se absteve de pronunciar-se sobre o dinamismo do processo de ensino e aprendizagem sob a alegação de não conhecerem em profundidade o processo ou não acompanhá-lo de perto, bem como não ter acesso ao ambiente pedagógico da plataforma (*moodle*) ou estar há pouco tempo na função de coordenador de polo presencial.

Neste contexto de curso on-line, onde a internet e o computador se tornam um importante instrumento de trabalho “o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessário novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso do computador” (Almeida, 2000, p.16), tendo em vista que este sujeito é promotor de aprendizagem.

Embora, com as análises dos dados contidos na figura 4, seja possível concluir que o

dinamismo específico do processo ensino-aprendizagem se mostra um indicador de que a concepção do processo pedagógico do PIGEAD esteja enraizada na concepção educacional sócio interacionista, a sua forma de direcionamento do processo não é fechada em si mesma e possibilita que outras visões coexistam em seu processo pedagógico.

Neste sentido, nosso estudo necessitou adentrar um pouco mais a fundo na questão do enfoque que a proposta político pedagógica do PIGEAD traz inerente à sua organização interna e como é percebida pelos sujeitos que estão inseridos em seu processo pedagógico.

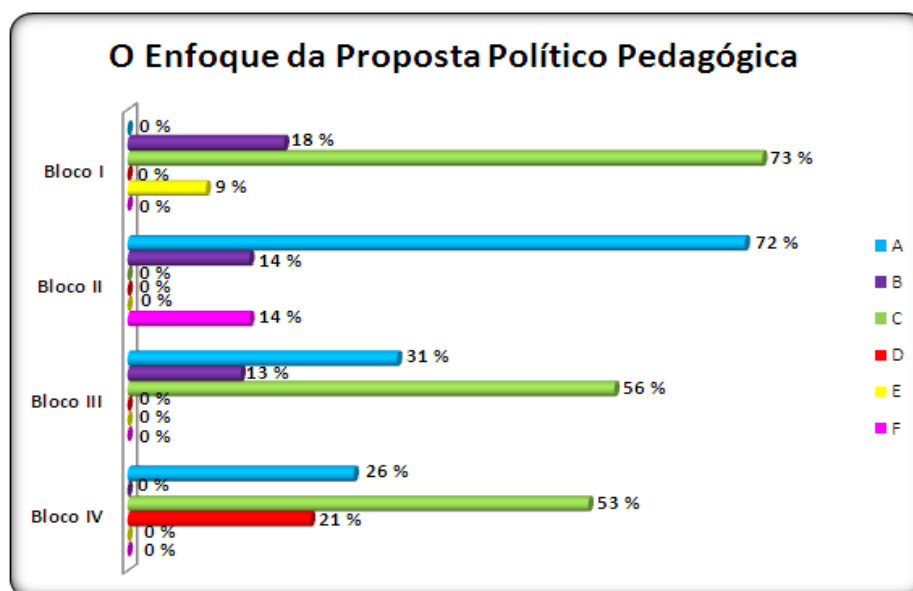


Figura 5. A= Visão político organizacional e técnica administrativa sobre EAD; B= Visão sócio crítica sobre a EAD; C= Visão ampla sobre a EAD; D= Visão especializada sobre a EAD; E= Todas as respostas anteriores; F= Abstenção.

Constatamos a partir dos dados explicitados na figura 5 que entre os sujeitos dos Blocos I (73%), III (56%) e IV (53%) sobressaiu que o enfoque da proposta político pedagógica do curso PIGEAD visa formar gestores com visão ampla sobre a EAD, pautado na mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição basilar e fundamental da qualidade no ensino e aprendizagem e da transformação na práxis desta modalidade educacional.

A perspectiva acima explicitada só não foi mencionada entre os sujeitos do Bloco II, bem como entre os sujeitos do mesmo Bloco 14% optaram por se abster de opinar sobre o enfoque da proposta político-pedagógica do curso, utilizando-se das mesmas alegações já mencionadas anteriormente.

Os sujeito dos Blocos II (71%), III (31%) e IV (26%) afirmaram que o enfoque da

proposta político-pedagógica visa formar gestores com visão organizacional e técnica administrativa sobre a EAD, pautado no gerenciamento dos recursos humanos, tecnológicos, estruturas e pedagógicos necessários para a realização da práxis desta modalidade educacional.

Estas duas linhas de pensamento trilham por caminhos distintos, enquanto a primeira aponta para a categoria de gestão democrática participativa, a segunda para a categoria técnica burocrática.

Os sujeitos dos Blocos I (18%), II (14%) e III (13%) afirmaram que a proposta político pedagógica do PIGEAD visa formar gestores com visão sócio-crítica sobre a EAD, pautado no aspecto subjetivo e intencional das ações que promovem o planejamento, a implementação e gestão desta modalidade.

Somente entre os sujeitos do Bloco I (9%) houve quem mencionasse que coexiste todas as linhas de pensamento acima expostas na proposta pedagógica do curso, justificando que o mesmo faz uma abordagem ampla que permite aos alunos o alcance de seus objetivos próprios e o desenvolvimento de visões diferenciadas, uma vez que os discentes alimentam as suas expectativas subjetivas e pessoais no decorrer do processo pedagógico desenvolvido. Esta afirmativa foi proveniente de sujeitos docentes do curso PIGEAD.

Constatamos também que, somente entre os sujeitos do Bloco IV (21%) houve a afirmação de que o enfoque da proposta político-pedagógica do PIGEAD visa formar gestores com visão especializada sobre a EAD, pautada na cultura e conhecimento elevados pela casta científica e social como modelo de gestão a ser implantado na práxis desta modalidade.

Mediante este confluir de pensamentos distintos e coexistentes simultaneamente em um mesmo processo investigado, nos deparamos com um universo composto por tecnologia e atuação humana, no ciberespaço. Um conjugado de elementos que se constitui em “um sistema que possui como o sistema educacional, um currículo que se mostra na vitrine virtual, e se oculta na comunicação e produto dela” (Soares, 2006b, p.128).

Em síntese, com as análises dos dados contidos na figura 5, concluímos que predominou ser o enfoque da proposta política pedagógica do PIGEAD uma abordagem ampla, em consonância com a perspectiva da gestão democrática participativa e perspectiva explicitada no edital do curso de sua turma 2010, horizonte abrangido pela presente investigação. No entanto, não pretendemos minimizar ou descartar as demais perspectivas que se apresentaram, uma vez que estas se fizeram presentes, possuem o seu valor e razão de ser.

Vislumbrando avançar em nosso processo de investigação, extrapolamos os limiares

do curso PIGEAD e solicitamos que os sujeitos emitissem sua opinião sobre o que vem a ser o diferencial em um curso EAD on-line, universo de possibilidades apresentadas na figura a seguir.

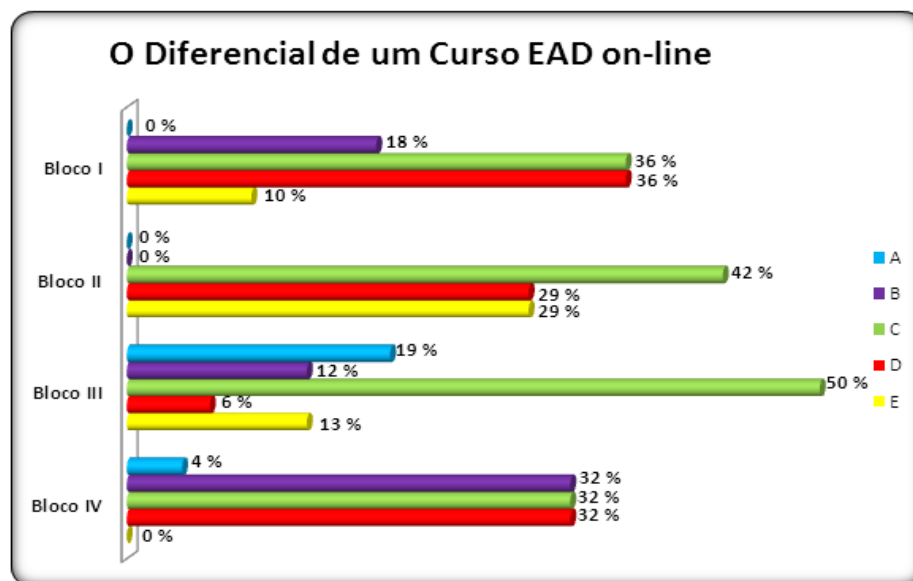


Figura 6. A= O emprego de novas tecnologias; B= O uso do ferramental tecnológico; C= A ressignificação de tempos e espaços; D= A gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental; E= Todas as respostas anteriores.

Constatamos em um primeiro olhar que no Bloco I houve um empate: 36% que considera simultaneamente como diferencial a ressignificação de tempos e espaços; 36% que considera a gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental. Já no Bloco II (42%) e III (50%) houve uma considerável predominância da ressignificação de tempos e espaços; enquanto que no Bloco IV houve outro tipo de empate: 32% considera o uso do ferramental tecnológico; 32% considera a ressignificação de tempos e espaços; 32% considera a gestão pedagógica da equipe multidisciplinar.

Aguçando o nosso olhar sobre estes dados podemos observar alguns elementos que sinalizam a presença de indicadores da formação inicial destes sujeitos com distintas visões.

Os sujeitos do Bloco I que destacaram como diferencial a ressignificação de tempos e espaços é constituído por docentes e tutores a distância, ambos com formação inicial em matemática, enquanto que os que optaram como diferencial a gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico, constituído também por docentes e tutores a distância, tem formação inicial em matemática, pedagogia e fonoaudiologia.

Os sujeitos do Bloco II que destacaram como diferencial a ressignificação de tempos

e espaços é constituído por coordenadores de polo presencial, com formação inicial em Artes e Psicologia, enquanto que os sujeitos do Bloco III têm formação inicial em Pedagogia, Letras e Comunicação Social.

Os sujeitos do Bloco IV que destacaram como diferencial o uso do ferramental no processo ensino-aprendizagem é constituído por alunos da turma 2010 do PIGEAD, com formação inicial em Pedagogia, Administração e Direito. Os sujeitos que destacaram a ressignificação tempos e espaços têm formação inicial em Pedagogia, Ciências Sociais, Odontologia, Enfermagem e Medicina Veterinária. Os sujeitos que destacaram a gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico tem formação inicial em Pedagogia e Administração.

Ressaltamos que o grupo de sujeitos que estabeleceu todas as alternativas, Bloco I (10%), II (29%) e III (13%) têm formação inicial em uma das áreas da educação (Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História).

A afirmação de que o diferencial é o emprego de novas tecnologias na educação somente apareceu entre os sujeitos dos Blocos III (19%) e IV (4%), enquanto que o uso do ferramental tecnológico no processo ensino-aprendizagem apareceu somente entre os sujeitos dos Blocos I (18%), III (12%) e IV (32%). Estes sujeitos que destacaram o emprego de novas tecnologias e uso do ferramental podem ser agrupados constituindo um único grupo. Ainda com esta junção este grupo constitui uma minoria no quadro geral.

Desta forma, há de se considerar também que a resposta explicitada pelos sujeitos que optaram gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico entre os sujeitos dos Blocos I (36%), II (29%), III (6%) e IV (32%) é mais depurada que a resposta do grupo que optou pela ressignificação de tempos e espaços dada pelos sujeitos dos Blocos I (36%), II (42%), III (50%) e IV (32%), no entanto, ambas se complementam e podem constituir um mesmo grupo e agregar o grupo que mencionou todas as respostas dadas, constituindo-se assim no grupo majoritário.

Os dados evidenciam que os sujeitos da pesquisa conhecem alguns dos elementos que constituem as especificidades da EAD e a interpretação sobre o diferencial desta modalidade educacional pode ser influenciada pelo interesse subjetivo do sujeito, influenciado também por sua área de formação inicial e/ou de graus acadêmicos mais elevados (*lato sensu* ou *strictus sensu*).

Urge ressaltar que no contexto da EAD on-line a relação ensino-aprendizagem se encontra intrinsecamente afetada e demanda um novo olhar sobre a mesma. Às vezes, os

olhares se voltam para o aparato tecnológico e o foco central do fazer educacional, que visa a elaboração e construção de conhecimento, corre o risco de ser relegada a segundo plano. Razão que nos impulsiona a conclamar para primeiro plano a gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico como uma unidade inseparável e necessária no fazer educacional da EAD on-line emergente.

Dentre os participantes da pesquisa houve uma maciça referência ao ferramental tecnológico, com as aglutinações dos grupos, instrumento fundamental na gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem on-line, tema que permeia o presente estudo.

Assim, concluímos preliminarmente que o tema abordado em nossa pesquisa se mostra relevante e do interesse de diversos sujeitos, principalmente os provenientes ou envolvidos com a área da educação. Desta forma, ao focarmos o uso que se faz deste ferramental na gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem on-line, estamos abordando as especificidades elencadas como o diferencial desta modalidade educacional.

Vale ressaltar também que, a gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico expressam uma visão depurada sobre as especificidades da EAD, pois, ela estabelece os fundamentos basilares para o uso do ferramental tecnológico no processo de ensino e aprendizagem, a ressignificação de tempos e espaços educativos, a inclusão da TIC na educação e a inclusão social digital.

Urge pontuar ainda que despontou nesta pesquisa por meio do instrumento I, como elemento surpresa, a dissonância entre a perspectiva dos sujeitos do bloco II em relação à dos demais sujeitos dos blocos I, III e IV. Ressaltamos que, a partir do diálogo estabelecido com os coordenadores de polo presencial de sete polos que ofertou o curso PIGEAD da turma 2010, o coordenador de polo presencial tem poucas informações sobre o processo pedagógico desenvolvido pelo curso em si. Importante ressaltar que alguns foram alunos do curso e, muitas das informações que possuem, advém desta vivência ou do diálogo com o tutor presencial. Alguns coordenadores (ex-alunos do PIGEAD) demonstraram entrar em conflito pessoal ao responder o questionário. Afirmavam que como aluno daria tal resposta, no entanto, como coordenador se via na obrigação de responder tal opção.

O contato do coordenador de polo e troca de informações com a UFF ocorre em momentos pontuais e/ou esporádicas. A sua atuação se concentra no âmbito administrativo da estrutura física do polo presencial. Ele não tem acesso ao ambiente de ensino e aprendizagem do curso, não participa do processo de seleção da demanda ou matrícula como o faz em outros cursos disponibilizados no mesmo polo por outras universidades pelo convênio UAB.

O coordenador de polo presencial ocupa um cargo que tem incidências político-partidárias no respectivo município, ainda que seu cargo/função passe por um determinado processo estabelecido pela CAPES. O seu caráter de indicação pelo secretário municipal de educação tem gerado uma frequente troca ou substituição deste profissional que exerce a coordenação do polo presencial, o que tem comprometido o âmbito da continuidade e qualidade dos serviços prestados em alguns polos que visitamos.

Mediante este contexto observado, suscitamos alguns questionamentos: Dado o fato do curso PIGEAD estar focado na Gestão da EAD e sua proposta estar fundamentada na concepção de gestão democrática e sócio crítica, por que os coordenadores de polo presencial não estão coparticipando da gestão pedagógica-administrativa do respectivo curso? O polo se auto-compreende como extensão da universidade pelo convênio UAB, mas como explicar e justificar o sentimento de estar à margem do processo educacional e comunicacional do PIGEAD, expresso por coordenadores de polo?

Essa questão nos remete à complexidade das Políticas Gestoras da educação em nosso país, dado de ampla relevância que esbarra na maioria dos problemas da educação brasileira.

4.7.6 Análise dos dados coletados pelo instrumento II

O Instrumento II (apêndice 2) foi efetivado no contexto da apresentação pública dos TFC dos alunos da turma 2010 do PIGEAD, provenientes dos polos contíguos da região metropolitana de São Paulo (Osasco, Embu das Artes, Itapeverica da Serra e Diadema). Vale destacar que alguns sujeitos estavam ansiosos e tensos por não saberem ao certo como seriam realizadas as apresentações dos trabalhos, pois esta clarificação do como se procederiam as apresentações somente foi revelada na abertura do evento, por meio do pronunciamento do coordenador da banca de docentes presentes no evento.

Utilizamos duas questões abertas para indagar os alunos concluintes da turma 2010 neste contexto explicitado. A primeira a respeito das suas expectativas iniciais sobre o curso. Desta forma, dentre os sessenta e três alunos que participaram da pesquisa, obtivemos:

%	Expectativas comuns aos alunos
8%	Ampliar o horizonte profissional;
10%	Obter atualização profissional;
49,5%	Adquirir conhecimentos sobre a EAD, em especial no âmbito on-line;

6,5%	Conhecer as tecnologias de apoio ao ensino e aprendizagem (plataforma);
16%	Vivenciar a experiência de estudo na modalidade EAD on-line.
10%	Tutoria

A segunda questão sobre os aspectos relevantes da experiência vivida enquanto cursista. Assim, obtivemos dentre os participantes o seguinte rol de respostas, as quais foram aglutinadas por proximidade temática:

%	Aspectos relevantes da experiência vivenciada
25,5%	O conhecimento sobre a dinâmica de curso on-line;
25,5%	Trabalho coletivo e colaborativo à distância;
22%	Interatividade por meio do ferramental tecnológico (<i>moodle</i>);
17,5%	Aprendizado adquirido e construído no decorrer do curso;
6,5%	Auto-gestão do tempo e estudo pessoal;
3%	Atuação da tutoria a distância no desenvolvimento do processo;

Por uma questão didática, apresentamos primeiramente as expectativas elencadas pelos alunos do curso PIGEAD e, em seguida, os aspectos que eles julgaram relevantes nesta experiência como discentes, para na sequência apresentarmos nossas considerações e inferências.

Constatamos que, as expectativas iniciais explicitadas pelos alunos abordados, mostrou ser um tanto previsíveis e simples, ou seja, comum no início de um processo educacional, salvaguardando a peculiaridade de cada curso e área do conhecimento em questão.

Desta forma, nos deteremos um pouco mais sobre os aspectos considerados relevantes na experiência vivenciada e qual a formação inicial destes sujeitos.

Observamos que os sujeitos que destacaram o conhecimento sobre a dinâmica de curso on-line tem sua formação inicial nas áreas distintas do conhecimento, ou seja, Pedagogia, História, Letras, Matemática, Psicologia, Administração, Enfermagem, Engenharia Eletrônica e houve também quem não declarou sua formação.

Os sujeitos que destacaram o trabalho coletivo e colaborativo a distância também possuem uma formação inicial variada, ou seja, Pedagogia, Letras, Educação Física, Enfermagem, Ciências Sociais, Medicina Veterinária e houve quem não declarou sua formação.

Os que destacaram a interatividade por meio do ferramental tecnológico (*moodle*) têm sua formação inicial em Pedagogia, Letras, Geografia, Biologia, Psicologia, Computação, Administração e Agronomia.

Sobre o aprendizado adquirido e construído no decorrer do curso, os sujeitos têm sua formação inicial em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Administração, Psicologia, Direito, Economia e Engenharia Mecânica.

Os sujeitos que destacaram a autogestão do tempo e dos estudos têm sua formação inicial exclusivamente em Pedagogia, enquanto que os sujeitos que destacaram a atuação da tutoria a distância no desenvolvimento do processo tem sua formação inicial em Biologia e Letras.

Em suma, as vivências destacadas como relevantes ao longo do processo educacional percorrido pelos discentes no curso PIGEAD se constituem em indicadores que apontam algumas especificidades de um curso on-line. Trata-se do reconhecimento de que um curso on-line tem um dinamismo peculiar, uma forma de propor as atividades (coletivas e colaborativas), um ferramental tecnológico que pode potencializar a interatividade (dependendo do uso que dele se faz), proporciona um aprendizado específico (conforme a área do curso), depende da autogestão do tempo e do estudo pessoal por parte do aluno, bem como necessita da mediação da tutoria no desenvolvimento do processo pedagógico.

Considerações finais

A presente pesquisa consolidou-se de modo relevante e significativa à medida que no decorrer do processo de estudo proporcionou-nos a elaboração de reflexões e análises, a partir da investigação bibliográfica e do objeto de estudo em campo, com foco nos aspectos peculiares da EAD, e, em especial, nas especificidades da gestão pedagógica do ensino e aprendizagem em cursos on-line. Forneceu-nos subsídios para alimentar e fortalecer a formação de opinião e construção do conhecimento pessoal/profissional, seja no percurso realizado, seja nas contribuições acrescidas.

Assumimos por princípio norteador desta pesquisa que a gestão administrativa está a serviço da gestão pedagógica e ambas necessitam estar articulados de modo que as informações veiculadas pelas mesmas e entre elas fluam (com as restrições de acesso necessárias de acordo com o cargo função da equipe educacional, alunos e público em geral) viabilizando o acesso à mesma quando se faz necessário checar algum dado, de modo a possibilitar a realização de previsões e planejamentos. Quanto a isso, essa pesquisa nos mostrou que essa afinação entre gestão administrativa e pedagógica necessita ser aprimorada, pois entre os sujeitos pesquisados, percebemos que há tutores presenciais e coordenadores de polo com poucas informações sobre o curso, tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico, não dispondo de dados ou informações suficientes para atender os alunos em suas necessidades de esclarecimentos quando estes os procuram.

A investigação sobre os fundamentos da EAD, partindo da definição própria da nomenclatura utilizada para desvelar seus fundamentos epistemológicos nos permitiu uma contextualização breve do horizonte histórico-político-educacional no âmbito internacional e nacional (Brasil) da EAD, cursos on-line, a fundamentação legislativa da EAD no Brasil, além das reflexões sobre conquistas e desafios da modalidade. Serviu-nos para identificarmos que o curso on-line, nosso objeto de pesquisa, tem suas bases fincadas na legislação, aponta para conquistas na medida em que vem sendo reaplicado desde sua primeira turma no ano de 2008, apesar dos desafios que ainda guarda para tornar acessível e transparente as informações sobre seu funcionamento, seja pedagógico ou administrativo. Identificamos esses elementos em nossa conversa com os coordenadores de polo presencial, e na questão sobre qual categoria de gestão o curso se enquadra, desvelando a presença concomitante de categorias de gestão que conflitam entre si.

O processo de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação e os fundamentos teóricos metodológicos que norteiam a informática na área da educação,

foram discussões que nos fez aprofundar o debate sobre o enfoque instrucionista e construcionista, bem como sobre o paradigma emergente neste contexto educacional. Mostrou-nos incoerência uma vez que o curso on-line pesquisado em sua proposta pedagógica identifica-se com a linha construcionista, mas em sua práxis, verifica-se momentos pontuais em que se realizou atividades mecanizadas, de forte acento instrucionista, mediado pela tutoria a distância.

Ao delinear os fundamentos e especificidades da gestão educacional, a evolução do conceito de gestão e seus desdobramentos no âmbito institucional, especificidades da docência, como gestão do conhecimento, esboçamos os nós, entraves e perspectivas no âmbito da práxis pedagógica que guiaram a construção dos instrumentos de coleta de dados.

Neste caso, a dificuldade do pesquisador mostrou-se quando vimos como as questões que elaboramos foram interpretadas e respondidas pelos sujeitos pesquisados. Assim, concluímos que a utilização de um mesmo instrumento para abordar sujeitos com envolvimento e funções distintas no curso on-line careceu de adequações durante o processo. Para os Coordenadores de Polo e Tutores Presenciais teria sido necessário focarmos mais no aspecto administrativo e monitoramento da participação dos alunos no processo. Para os docentes e tutores a distância, teria sido necessário focarmos mais na Proposta Político Pedagógica do curso, sua práxis de ensino e aprendizagem. Para os alunos, teria sido necessário focarmos mais no processo vivencial e utilização do ferramental (*moodle*).

Este amadurecimento ocorreu no decorrer do processo de estudo e pesquisa em campo, o que nos possibilitou o desenvolvimento de um segundo instrumento (ver apêndice 2) de coleta de dados, o qual realizamos exclusivamente com os alunos concluintes do curso.

O estudo de caso sobre a gestão pedagógica de curso on-line nos mostrou a amplitude do horizonte institucional em que o fenômeno está inserido, suas especificidades e desdobramentos de ordem organizacional técnico-administrativo e pedagógico, bem como sua práxis no uso de seu ferramental tecnológico (*moodle*) e execução de seu Projeto Político Pedagógico. Ao analisarmos os dados que apontam para essa mostra, temos a caracterização que essa pesquisa conseguiu realizar do curso on-line em questão, promovendo novas frentes de pesquisa e de questionamentos aos dirigentes e gestores deste e de outros cursos. À medida que ultrapassamos a condição de aluno para o de pesquisador, aprofundando o diálogo com os demais sujeitos (professores, coordenadores de polo e tutores) envolvidos na pesquisa, pudemos também amadurecer no sentido de avaliar as questões que elaboramos e as que poderiam ainda ser feitas. No entanto, vemos esse dado como positivo e próprio do exercício

da pesquisa e da formação do pesquisador, pois entendemos que uma pesquisa não se deve encerrar o processo de busca do conhecimento, mas abrir outras frentes mais complexas talvez para serem investigadas num processo contínuo, dialético.

Mediante este percurso de estudo e processo de construção de conhecimento, concluímos que o olhar educativo condutor dos processos é que se constitui em fator determinante necessário a um curso on-line. Observamos que o curso PIGEAD almeja alcançar este patamar educacional em sua gestão do ensino e aprendizagem, bem como de seu Projeto Político Pedagógico. O caminho delineado a ser percorrido, onde o olhar gestor da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico, articulador das partes e do todo, num dinamismo interativo e comunicacional, é indicado na abordagem das diferentes disciplinas do curso como elemento chave do processo. Percebemos também, que nos diferentes fóruns de discussão do curso, principalmente na disciplina Gestão da Educação a distância, buscou-se promover debates nos grupos de estudo para que os alunos se apropriassem deste enfoque de gestão.

As reflexões articuladas em cada capítulo nos possibilitaram aguçar o olhar para perceber as sutilezas das contradições e razões sublinhadas em diversas realidades discursivas e práxis observadas no estudo de caso.

No decorrer do estudo e pesquisa em campo, os resultados se materializaram por meio da explicitação da coexistência da identidade de contrários num mesmo processo, ou seja, uma política de gestão educacional democrático-participativa e técnica-burocrática centralizadora, simultaneamente. No Projeto Político Pedagógico em si, constatamos a clara proposta de uma gestão democrática participativa e crítica-reflexiva, já em seu desenvolvimento prático pelos sujeitos abordados na pesquisa, averiguamos a confluência concomitante destas três linhas de gestão educacional, denotando-se as contradições entre o desejado no PPP e o realizado na prática.

Esta confluência de conceitos distintos, entendidos subjetivamente por sujeitos condutores dos processos, evidenciou haver arbitrariedade entre a proposta pedagógica em seu projeto condutor e a aplicação prática da mesma.

Constatamos que, professores, coordenadores de polos, tutores presenciais e a distância, emitiram juízos de valor sobre o desenvolvimento do curso e seu processo pedagógico, bem como atribuíram uma categoria de gestão educacional ao PIGEAD de acordo com a visão educativa incorporada pelo próprio sujeito em seu fazer educativo. A falta de vínculo duradouro ou plano de carreira para os tutores que acompanham mais de perto o

processo de aprendizagem do aluno indicam que a política de contratação destes profissionais em forma de bolsa torna-se um dificultador do necessário envolvimento e continuidade do trabalho, uma realidade profissional e empregatícia que necessita ser revista. A constante mudança de profissionais entre uma disciplina e outra, ou mesmo no decorrer do processo de uma mesma disciplina, pode ser a responsável em parte pela maioria dos prejuízos pedagógicos.

Averiguamos, ainda que a forma de indicação e processo de seleção dos tutores presenciais e coordenadores de polo se mostra frágil e à deriva dos interesses políticos partidários da região em que o polo está situado, ou ao município a que está vinculado.

Vale pontuar que as fragilidades explicitadas passaram despercebidas no decorrer do processo por parte dos alunos pesquisados. Elas foram desveladas quando chamados a refletir sobre as questões trazidas em nossos questionários a eles.

Já no âmbito da fundamentação teórico conceitual e proposta pedagógica, a linha conceitual construcionista, interligada a diferentes abordagens e ao objeto de nosso estudo, foi tema de discussão tanto do ponto de vista do desenvolvimento de programas computacionais, quanto da sua utilização. Estas discussões foram estimuladas para se perceber que tanto o enfoque instrucionista quanto o construcionista, possuem em suas especificidades os componentes básicos das atividades que são o educador, o educando, o micro-computador e o software. O que as diferem na proposta do curso pesquisado é o olhar educativo que as direciona no desenvolvimento do curso on-line, ou seja, a sua compreensão enquanto processo e/ou momentos pontuais.

Estas duas perspectivas foram percebidas na práxis tutorial e docência. No caso do desenvolvimento de programas computacionais, percebemos que o curso possui uma equipe de técnicos pertencentes ao Lante que já o entregam pronto para a utilização dos usuários (Plataforma *Moodle* com a formatação desejada pelo curso). No caso da utilização desses programas, vimos que há total domínio dos usuários que compõe a Docência, Tutoria a Distância e Suporte Técnico. Já entre os discentes pesquisados, percebemos que nem todos demonstraram possuir este domínio e poucos encontraram na Tutoria Presencial o apoio necessário para superar tal dificuldade, desencontros que prejudicam o andamento pedagógico.

Neste sentido, consideramos ter vivenciado um processo educacional de estudo e avaliativo formativo, enquanto pesquisador, com o processo ensino aprendizagem on-line (observado como pesquisador e sujeito do processo) integrado à autonomia do educando, com

foco no compasso e ritmo do mesmo. Observamos a presença de uma latente busca pela desaceleração no aspecto quantitativo e um forte investimento no aspecto qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem, apesar das fragilidades pontuadas anteriormente. Observamos no conjunto das análises dos depoimentos dos sujeitos pesquisados o enfraquecimento nas posturas que valorizam os aspectos quantitativos e um fortalecimento no aspecto qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem, apesar das fragilidades pontuadas anteriormente.

Esta especificidade on-line de um modo geral do curso contribuiu significativamente para a interação e revitalização do entusiasmo do corpo discente pelo aspecto pedagógico educacional em que estiveram inseridos. A prática proporcionada pela utilização da plataforma *moodle* foi destacada pelos sujeitos pesquisados como uma experiência ímpar e igualmente relevante, tanto no desenvolvimento e elaboração das atividades, quanto na autoavaliação e avaliação entre os pares, bem como na avaliação dos educandos por parte da docência com a explicitação clara e objetiva dos critérios adotados nos processos avaliativos.

Os conteúdos abordados no processo avaliativo favoreceram a reflexão e edificação do conhecimento sobre a complexa temática abordada, específica de cada disciplina.

O tempo estabelecido para a efetuação das atividades foi consideravelmente suficiente e flexível em momentos pontuais, em geral, os prazos estabelecidos para realização das atividades e exercícios avaliativos foram mantidos rigorosamente, aspecto significativo para a autodisciplina e autogerenciamento do tempo por parte do aluno.

A dinâmica pedagógica vivenciada totalmente on-line, por meio da plataforma *moodle*, favoreceu a inter-relação dos diversos elementos, pontuados nas aulas das disciplinas do curso e nas discussões dos grupos de estudos nos fóruns semanais, além de promover o exercício da reflexão crítica e humanizadora das relações.

O curso PIGEAD (do qual também fui aluno por dois anos) ofereceu um amplo campo de pesquisa e investigação. Seu processo de gestão pedagógica se mostrou estar incorporado ao desenvolvimento de um projeto que integra os conteúdos do curso com a formação de profissionais para atuar na prática da EAD, utilizando o ferramental tecnológico como suporte mediador (*moodle*). O acompanhamento dos alunos se deu prioritariamente por meio de fóruns e outras ferramentas da plataforma *moodle* (utilizados para feedback individuais e coletivos).

O curso PIGEAD (da UFF) nos mostrou uma proposta político-pedagógica singular de desenvolvimento do curso e processos realizados totalmente a distância, caracterizando-se

como um curso on-line para formar Especialistas em Educação a Distância. Consideramos sua experiência institucional relevante para o desenvolvimento da EAD no Brasil à medida que sua práxis é compartilhada publicamente.

Ainda como estudo de caso e campo de pesquisa de mestrado, o curso PIGEAD da UFF nos ofereceu nas respostas dos sujeitos pesquisados, dados que mostram a plataforma virtual *moodle* como um ferramental tecnológico de inúmeras potencialidades provido de ferramentas digitais de eficaz suporte para a relação pedagógica necessária à aprendizagem, bem como à gestão pedagógica do curso, revelando uma ótica inovadora.

O seu processo de ensino e aprendizagem vivenciado pela turma 2010, contrapõe o uso de modelos cristalizados ao longo da tradição escolar (automatização de questões e gabaritos padronizados, transmissão de informações, gestão centralizadora e autoritária, etc.).

O problema da pesquisa em questão esteve atrelado à necessidade de investigar como ocorrem os processos de gestão pedagógica do curso PIGEAD e o uso que se faz das TIC's, bem como as contribuições e limitações dos processos adotados e dos recursos tecnológicos de sua plataforma *moodle* neste processo para a Gestão da aplicação prática de seu Projeto Político Pedagógico.

Este fio condutor possibilitou sistematizar no estudo de caso, elementos que podem ser aproveitados:

- Pelo sistema nacional de avaliação Institucional do MEC;
- Pelo MEC na definição de políticas contextualizadas para o EAD;
- Pela Instituição promotora do curso PIGEAD, em seus planejamentos estratégicos e avaliações internas, tendo em vista os avanços em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI;
- Pelos futuros alunos interessados no curso, podendo conhecer seu histórico e funcionamento;
- Pelos docentes, monitores, Coordenador Pedagógico e demais sujeitos envolvidos na Gestão Pedagógica, como referência de estudos e análise crítica sobre sua prática e os desdobramentos dela;
- Por fim, pelos técnicos e programadores interessados em aprimorar as interfaces da TICs.

A presente investigação se mostrou também de grande valia para o pesquisador no desenvolvimento de sua formação crítica e para o próprio curso pesquisado, à medida que trouxe subsídios para a construção de novos projetos a partir da reflexão crítica e

humanizadora das relações pedagógicas, dinamizadas por uma prática de gestão e utilização do ferramental tecnológico democrático-participativo. Embora constatamos confluências de aspectos concomitantes de outras formas de gestão educacional, ou seja, nuances da gestão crítica-reflexiva e da gestão técnica burocrática, denotando-se as contradições próprias da gestão educacional vigente no país.

Em posse dos dados da pesquisa entendemos que seja recomendável a compreensão de que:

- Mais que suporte técnico, estrutura tecnológica e conexão à internet, faz-se necessária uma gestão pedagógica democrática, colegiada e inclusiva;
- A proposta pedagógica de curso e uso efetivo da tecnologia de informação e comunicação esteja no arcabouço do Projeto Político Pedagógico;
- O PPP seja pensado como exequível e re-pensado de forma contínua, com a participação atuante dos sujeitos implicados no processo educacional como um todo;
- O esboço de uma proposição de políticas públicas para a EAD necessita partir do princípio que estas são ações e medidas adotadas pelo Estado para atender às demandas da sociedade, as quais necessitam ser definidas e implantadas como uma resposta do Estado, por meio de suas instituições públicas, para atender às demandas que emergem a partir dos anseios da população;
- Que se considere a formação dos educadores subentendida como necessária para responder as especificidades do ensino e aprendizagem on-line;
- Há que se investir nas políticas públicas para EAD, visando melhorias na sua organização e representatividade política para maiores avanços na área e que sua gestão acadêmica seja focada como processo administrado numa perspectiva dialógica com o foco na emancipação das pessoas, sua inclusão na dinâmica da globalização digital e prevenindo a exclusão social;
- Faz-se indispensável à participação efetiva das universidades públicas, o investimento em tecnologia e formação contínua dos sujeitos implicados no processo por meio da promoção de reflexões articuladoras das TIC's ao fazer pedagógico cotidiano, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, amparado pela formação permanente de docentes, tutores (a distância e presenciais), coordenadores de polos e demais sujeitos pertencentes à equipe multidisciplinar que gerenciam o curso on-line.

Desta forma, entendemos que a pesquisa atendeu às questões que a moveram, pois a sua sistematização mostrou como se organiza e se desenvolve a gestão pedagógica do curso PIGEAD da UFF, e suas contradições, as concepções educativas da gestão pedagógica do curso no uso das TIC's em sua visão de inclusão social digital, as características de seu Projeto Político Pedagógico e as especificidades da gestão pedagógica de curso on-line.

Sabe-se que na área da educação há uma demanda significativa no campo da formação continuada dos educadores a ser contemplada, principalmente no campo das especificidades do ensino e aprendizagem on-line. Essa demanda que emerge do núcleo da população educativa pode ser atendida por meio da EAD, devidamente legislada, subsidiada por métodos e conteúdos condizentes com a realidade em que os educadores se encontram inseridos, bem como desencadeadora da reflexão crítica capaz de amparar a atuação dos mesmos e transformar sua própria práxis.

Neste sentido, estaremos promovendo no âmago da célula educativa, composta por educadores inseridos em suas unidades escolares ou instituições educacionais, vislumbrando a sua transformação em comunidades aprendentes em formação, devido à atuação consciente e capaz dos educadores.

Em síntese, nesta trama, está articulada a gestão financeira e operacional que interliga os aspectos pedagógicos ao administrativo, cujas polaridades de atuação necessitam estar equilibradas e direcionadas pelos objetivos educacionais que as mantém num circuito dinâmico e aberto ao novo, para que a gestão pedagógica inerente ao processo de ensino e aprendizagem, própria do fazer docente enquanto gestor do pensar atinja os fins visados.

Esse estudo e pesquisa, longe de esgotar as questões que afloram, pretendeu aquecer o debate sobre a EAD, sobre as iniciativas de sua gestão pelas instituições, o projeto político pedagógico que a direciona, o ambiente ou plataforma tecnológica escolhida, a formação continuada dos profissionais envolvidos, entre outras.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, M. E. (1996). A formação de recursos humanos em informática educativa propicia a mudança de postura do professor? In J. A. Valente (Org.). *O professor no ambiente logo: formação e atuação* (1st ed. pp.163-173). Campinas: Unicamp/NIED.
- Almeida, M. E. (2000). *Informática e formação de professores*. Brasília: MEC/Seed.
- Alves, J. R. M. (1994). *A Educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectiva*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação.
- Aragão, C. R. D. (2004, Julho/Dezembro) A interatividade na prática pedagógica Online: Relato de uma experiência. In *Revista Educação e Contemporaneidade*, 22 (13), pp. 341-351 Retirado a 01 de novembro, 2011, em <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero22.pdf>.
- Associação Brasileira De Educação A Distância (ABED) (2009, 18 de janeiro). *Modalidade a Distância triplica no país em 1 ano*. Enviado para http://www2.abed.org.br/noticia.asp?noticia_ID=401. Acedido em 03 de novembro de 2011.
- Baranauskas, M. C. (1993). Procedimento, função, objeto ou lógica? Linguagens de programação vistas pelos seus paradigmas. In J. A. Valente (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação* (1st ed. pp.45-63). Campinas: Gráfica central da Unicamp.
- Barrela, F. & Prado, M. E. (1996). Da repetição à recriação: uma análise da formação do professor para uma informática na educação. In J. A. Valente (Org.). *O professor no ambiente logo: formação e atuação* (1st ed. pp.134-160). Campinas: Unicamp/NIED.
- Belloni, M. L. (2009). *Educação a distância*. (5ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Biernatzk, S.J. (2001, Janeiro/Abril). Desafios da comunicação global. *Communication research trends, Centro de Estudos de Comunicação e Cultura*. Universidade Saint Louis, EUA. In: *Comunicação & Educação*, 7 (20), p.47-62, Retirado a 27 de julho, 2012, em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4486/4208>.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC/Seed. Retirado a 15 de novembro, 2010, em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.
- Bruner, J. (1966). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Edições Bloch.

- Campos, F. C. A. (2007). *Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais*. Juiz de Fora: Editar.
- Capra, F. (1993). *Sabedoria incomum*. São Paulo: Cultrix.
- Carcanholo, M. D. (1993). Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In M. L. Malaguti, R. A. Carcanholo & M. D. Carcanholo (Orgs.), *Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo*. (2nd ed. pp.15-35) São Paulo: Cortez.
- Castanho, M. E. L. M. & Castanho, S. (2000). (Orgs.) *O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus.
- Castro, R. P. (1993). Tecnologia, trabalho e educação. In *Cadernos ANPED*. (1994, Outubro) 16ª Reunião anual da ANPED Caxambu. (6). (pp.29-53).
- Chauí, M. (1996). *Convite à filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Ática.
- Cortella, M. S. (2011). *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. 14ª ed. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1991). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. (2nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1998). *Questões para a teleducação*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (2007). *Metodologia científica em ciências sociais*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (s/d). *Estudar*. Retirado a 20 de março, 2012, em <http://www.quadrante.com.br/Pages/servicos02.asp?id=290&categoria=Educacao>.
- Drucker, P.F (1975). *Administração: tarefas, responsabilidades e práticas*. v.3. São Paulo: Pioneira.
- Fazenda, I. (1999). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Freire, F. M. & Prado, M. E. (1995). Professores construcionistas: a formação em serviço. In *Anais do VII Congresso Internacional Logo*. Porto Alegre: LEC/UFRGS.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes. (Publicação Original 1979).
- Fundação Escola Nacional de Administração Pública. (2006). *Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação*. Brasília: ENAP.
- Gadotti, M. (1984). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.

- Gadotti, M. (2000). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. (11ª ed.) São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Holmberg, B. (1995). *Educación a distância: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kaplusz.
- Kenski, V. M. (2010). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. (8ª ed.) Campinas: Papirus.
- Lelis, M. C. D. (2011, 17 de Agosto). Estratégias para manter a equipe multidisciplinar coesa [texto colocado no fórum de discussão assíncrona do curso PIGEAD no Moodle <http://www.lanteuff.org/moodle>] enviado para <http://www.lanteuff.org/moodle/mod/forum/view.php?f=3952>. Acedido em 10 de Julho de 2012.
- Lévy, P. (2011). *O que é o virtual?* (P. Neves.: Trad. 2nd ed.). São Paulo: Editora 34. (Original publicado em 1995).
- Lück, H. (2006). *Concepção e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2010). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2011). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EUP.
- Machado, N. J. (1994). *Conhecimento como rede: a metáfora como paradigma e como processo*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP.
- Martí, E. (1992). *Aprender com ordenadores em la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Martins, O. B. (1991). *A educação superior a distância e a democratização do saber*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, O. B. & Sá, R. A. (2000). Fundamentos e políticas de educação a distância. In O. B. Martins, Y. N. S. Polak & P. C. L. Krelling (Orgs.). *A educação a distância na Universidade Federal do Paraná: novos cenários e novos caminhos* (pp.17-59). Curitiba: NEAD/PROGRAD/UFPR.
- Martins, O. B. (2003). Teoria e prática tutorial em educação a distância. In *Revista Educar*, 21, pp. 153-171. Curitiba: Editora UFPR.
- Marx, K. (1859/1979). Sociologia. In O. Ianni. (Org.). *Sociologia da sociologia: o pensamento sociológico brasileiro*. São Paulo: Ática.

- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Menezes, C. (1998, fevereiro/março). Experiências em Educação a Distância na América Latina. In *Tecnologia Educacional*, 140, v.26, pp. 37-40.
- Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (1st ed. pp.9-29). Petrópolis: Vozes.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação à distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moraes, M. C. (1996, abril/junho). O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In *Em Aberto*, 70 (16), pp.56-69, Retirado a 27 de julho, 2012, em <http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/10869/530/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Moraes, M. C. (2000). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus.
- Moraes, M. C. (2002). Tecendo a rede, mas com que paradigma? In M. C. Moraes (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas* (1st ed. pp.1-26). Campinas: UNICAMP/NIED.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Niskier, A. (1999). *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. (2nd ed. pp.15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Papert, S. (1985). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Papert, S. (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1978). *O nascimento da inteligência na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1936).
- Prado, M. E. B. B. (1993). Logo no curso de magistério: o conflito entre abordagens educacionais. In J. A. Valente (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação* (1st ed. pp.98-113). Campinas: Gráfica central da Unicamp.
- Preti, O. (1996). (Org.). *Educação à distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/UFMT.

- Provenzano, M. E. & Moulin, N. M. (2000). *Proposta pedagógica: avaliando a ação*. (v.8). Brasília: Ministério da Saúde/SGTES.
- Saraiva, T. (1996, Abril/Junho). *A educação a distância no Brasil*. In *Em Aberto*, 70 (16), pp.17-27. Retirado a 27 de julho, 2012, em <http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/10869/530/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%A4Ante.pdf>.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciência e comportamento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.(Original publicado em 1884)
- Soares, S. G. (2001). *Arquitetura da identidade sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Soares, S. G. (2006a). (Org.). *Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior*. Campinas, SP: Alínea.
- Soares, S. G.(2006b). *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valente, J. A. (1993a). Diferentes uso do computador na Educação. In J. A. Valente (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação* (1st ed. pp. 1-27). Campinas, Gráfica Central da Unicampi.
- Valente, J. A. (1993b). Formação de profissionais na área de informática em educação. In J. A. Valente (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação* (1st ed. pp.114-134). Campinas, Gráfica Central da Unicampi.
- Valente, J. A. (1993c). Por que o computador na educação?In J. A. Valente (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação* (1st ed. pp.24-44). Campinas, Gráfica Central da Unicampi.
- Valente, J. A. (1996). O papel do professor no ambiente logo. In J. A. Valente (Org.). *O Professor no ambiente Logo: formação e atuação* (1st ed. pp.1-34). Campinas: Unicamp/NIED.
- Valente, J. A. (1999). *Diferentes abordagens de educação a distância*. Campinas: Unicamp/NIED. Retirado a 01 de Agosto, 2012, em <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Ltda. (Original publicado em 1933).

Eletrônicas:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. Acedido a 21 de dezembro, 2011 de <http://www.capes.gov.br>.
- Folha de São Paulo UOL [RUF]. (2012). <http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades>. Acedido a 10 de Agosto, 2012 de RUF em <http://ruf.folha.uol.com.br>
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. Acedido a Abril, 2011 de <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de LANTE em <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/pos-graduacao/gestao-de-educacao-a-distancia/estrutura-do-curso>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de LANTE em <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de LANTE em <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-a-distancia>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de LANTE em <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutoria-presencial>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de LANTE em <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/institucional/tutoria/tutor-coordenador>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de LANTE em <http://www.lante.uff.br>.
- Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino [LANTE]. (2012). <http://www.lante.uff.br/uploads/Editais/Edital%20PIGEAD%202010.pdf>. Acedido a 15 de abril, 2010 de <http://www.lante.uff.br>.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. <http://www.seed.mec.gov.br>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de MEC em <http://www.mec.gov.br>.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. <http://www2.mec.gov.br/sapiens>. Acedido a 21 de Abril, 2012 de MEC em <http://www.mec.gov.br>.

Universidade Federal Fluminense [UFF]. Acedido a 7 de abril de 2012 em <http://www.uff.br>.

Universidade Federal Fluminense [UFF]. (2012). <http://www.uff.br/?q=uff/institui%C3%A7%C3%A3o>. Acedido a 7 de Abril, 2012 de UFF em <http://www.uff.br>.

Universidade Federal Fluminense [UFF]. (2012). <http://www.uff.br/uffon/arquivos/uff/uff-em-numeros.php>. Acedido a 11 de Abril, 2012 de UFF em <http://www.uff.br>.

Universidade Federal Fluminense [UFF]. (2012). <http://www.cead.uff.br>. Acedido a 7 de Abril, 2012 de UFF em <http://www.uff.br>.

Legislação:

Decreto Lei nº 9.394/1996 de 20 de Dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Retirado a 13 de novembro, 2010, em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Decreto Lei nº 5.622/2005 de 19 de Dezembro. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Retirado a 13 de novembro, 2010, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865.

Decreto Lei nº 5.773/2006 de 9 de Maio. Dispõe sobre o exercício das funções de regulamentação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores. Retirado a 13 de novembro, 2010, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865.

Decreto Lei nº 6.303/2007 de 12 de Dezembro. Altera dispositivos dos Decretos nºs 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 regulamentação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores. Retirado a 13 de novembro, 2010, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865.

Portaria nº 01/2007 de 10 de Janeiro. O calendário de avaliações do ciclo avaliativo do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES para o triênio 2007/2009. Retirado em 15 de Novembro, 2010, em http://www.cpa.uerj.br/pdf/PortariaMEC01_10janeiro2007.pdf.

Portaria nº 02/2007 de 10 de Janeiro. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Retirado a 15 de Novembro, 2010, em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>.

Portaria nº 40/2007 de 13 de Dezembro. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Retirado a 15 de Novembro, 2010, em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf.

Portaria nº 10/2009 de 02 de Julho. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Retirado a 15 de Novembro, 2010, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf.

APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento I da pesquisa de campo

PESQUISA DE CAMPO

Coleta de dados para subsídio e análise na elaboração de dissertação

I. Dados Pessoais:

1- Sexo: () Feminino () Masculino

2- Idade:

() menos que 25 anos

() entre 25 – 29 anos

() entre 30 – 34 anos

() entre 35 – 39 anos

() entre 40 – 44 anos

() entre 45 – 49 anos

() entre 50 – 54 anos

() entre 55 – 59 anos

() entre 60 – 64 anos

() entre 65 – 70 anos

3- Formação:

Graduado em

Pós-Graduado (lato sensu) em

Pós-Graduado (stricto sensu) em

4- Tempo de atuação na educação (em anos):

II. Questões

1- Marque um “X” na alternativa que apresenta a categoria em que a gestão pedagógica do curso PIGEAD se enquadra:

() Categoria técnica burocrática, onde prevalece a centralização das ações e decisões, com enfoque na estrutura organizacional, organograma de cargos e funções, normas e regulamentos.

() Categoria sócio-crítica, onde prevalece a concepção de que a organização é constituída como um sistema que agrega pessoas, considera-se o caráter intencional das ações, interações sociais estabelecidas entre si e com o contexto sócio-político, com enfoque nas formas democráticas de tomada de decisões.

() Categoria democrático-participativa, onde prevalece a relação orgânica entre o corpo diretivo e os vários membros de equipes, com ênfase na busca de objetivos comuns assumidos e nas tomadas de decisões coletivas, em que cada sujeito assume parte do trabalho, com coordenação e avaliação sistemática das deliberações estabelecidas.

() Categoria aristocrática, onde prevalece a visão centralizadora do poder decisório e das deliberações das ações a serem executadas.

() Outro: _____

2- Marque um “X” na alternativa que expressa a práxis pedagógica no curso PIGEAD e justifique:

() Valoriza no ensinar e aprender a interpretação sócio-política, considerando como elemento prioritário de análise dos processos de organização e gestão, os significados subjetivos, as interações e intenções das pessoas implicadas no contexto.

() Fomenta o ensinar e aprender, promove a autonomia para o pensar por meio de ações que estimulam o trabalho individual e coletivo na produção de conhecimentos.

() Prima no ensinar e aprender pela absorção de conhecimento constituído historicamente, por meio da superação da cultura de massa, transmitida entre gerações com treinos e reproduções de determinados modelos a serem alcançados.

() Fundamenta o ensinar e aprender a partir de critérios previamente definidos por especialistas, raramente repensados em função dos contextos, conflitos e imprevistos que surgem no decorrer do processo.

() Outro: _____

Justifique sua resposta desta questão (2), preferencialmente com um exemplo de situação que você vivenciou no decorrer do curso:

3- Marque um “X” na alternativa que explicita o uso do ferramental tecnológico pelo curso PIGEAD:

() Recurso tecnológico utilizado como ferramental potencializador da criatividade e da ação transformadora dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico desenvolvido.

() Recurso tecnológico facilitador do processo de monitoramento do ensino e aprendizagem.

() Recurso tecnológico onde se executam as ideias propostas pela docência e tutoria do curso.

() Recurso tecnológico utilizado como ferramental que proporciona os meios necessários à dinamização do processo pedagógico, interatividade entre os sujeitos e diálogo-crítico.

() Outro: _____

4- Marque um “X” na alternativa que evidencia o dinamismo específico do processo ensino-aprendizagem desenvolvido no curso PIGEAD:

() Constituição de grupos de estudo para facilitar o monitoramento do ensino e aprendizagem.

() Constituição de grupos de estudo para otimizar o processo educacional visado.

() Constituição de grupos de estudo para fomentar o debate sócio-crítico.

() Constituição de grupos de estudo para fomentar o trabalho colaborativo, vislumbrando a formação de comunidade de aprendizagem e o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

() Outro: _____

5- Marque um “X” na alternativa que sintetiza o enfoque da proposta político-pedagógica do curso PIGEAD:

() Formar gestores com visão político organizacional e técnica administrativa sobre a EAD, pautado no gerenciamento dos recursos humanos, tecnológicos, estruturais e pedagógicos necessários para a realização da práxis desta modalidade educacional.

() Formar gestores com visão sócio-crítica sobre a EAD, pautado no aspecto subjetivo e intencional das ações que promovem o planejamento, a implementação e gestão desta modalidade educacional.

() Formar gestores com visão ampla sobre a EAD, pautado na mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição basilar e fundamental da qualidade no ensino e aprendizagem e da transformação na práxis desta modalidade educacional.

() Formar gestores com visão especializada sobre a EAD, pautado na cultura e conhecimento elevados pela casta científica e social como modelo de gestão a ser implantado na práxis desta modalidade.

() Outro: _____

6- Qual o diferencial de um curso EAD on-line, considerando as suas especificidades?

() O emprego de novas tecnologias na educação.

() O uso do ferramental tecnológico no processo ensino-aprendizagem.

() A resignificação de tempos e espaços educativos.

() A gestão pedagógica da equipe multidisciplinar e do ferramental tecnológico.

() Outro: _____

III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, portador do RG:, concordo em, voluntariamente, participar desta pesquisa sobre a gestão pedagógica do Curso PIGEAD, ministrado pela Universidade Federal Fluminense, no período de agosto de 2010 a agosto de 2012. Estou ciente de que terei minha identidade preservada e que os dados informados serão analisados e utilizados na dissertação de mestrado em Ciências da Educação pelo pesquisador Rogério da Costa Ribeiro, aluno do programa de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Escola Superior de Educação Almeida Garret (Grupo Lusófona) de Lisboa Portugal.

_____, ____ de _____ de 2012.
(local) (data)

(Assinatura)

Apêndice II – Instrumento II da pesquisa de campo

PESQUISA - PIGEAD

Coleta de dados para subsídio e análise na elaboração da Dissertação de Mestrado sobre “**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM ON-LINE: ESPECIFICIDADES**” pelo pesquisador Rogério da Costa Ribeiro.

1- Quais eram as suas expectativas no início do curso PIGEAD?

.....
.....
.....

2- O que você destaca como relevante da experiência vivida no decorrer do curso, neste momento de conclusão?

.....
.....
.....

3- Dados do Entrevistado

Graduado em
Concluinte do Curso de Especialização PIGEAD da UFF (turma 2010) com apresentação do TFC em 18/08/2012, no Pólo UAB de Osasco-SP:

() Sim () Não

Vinculado ao Polo Presencial de:

- () Osasco – SP
() Embu das Artes– SP
() Diadema – SP
() Itapeverica da Serra – SP
() Outro

Osasco, 18 de agosto de 2012.

Assinatura

Apêndice III – Carta à Coordenação do curso PIGEAD

Cotia, 05 de novembro de 2010.

Prezada Coordenação do Curso PIGEAD,

Sou aluno do Curso PIGEAD, turma 2010, Polo Presencial de Osasco - SP e estou cursando concomitantemente Mestrado em Ciências da Educação pelo Grupo Lusófona (Brasil - Portugal).

Estou trabalhando no Pré-Projeto de Pesquisa do MS para o qual defini a EAD como universo de investigação.

No momento, estou em fase de aprofundamento da proposta de investigação científica e definição do campo de pesquisa.

Assim, solicito autorização à Coordenação do Curso PIGEAD da Universidade Federal Fluminense para levar adiante a elaboração da proposta tendo o PIGEAD como locus de investigação na efetivação prática do Projeto de Pesquisa.

Segue anexo a esta solicitação, o esboço do Pré-Projeto de investigação para sua apreciação.

Aproveito o ensejo para reafirmar minhas estimas por esta conceituada Instituição e solicitar o retorno da Coordenação, o mais breve possível.

Atenciosamente,

Rogério da Costa Ribeiro

ANEXOS

1. Cronograma do processo seletivo – Turma 2010

ETAPA	DATA
Período de Inscrições:	05/04 a 06/05/2010
Último dia para pagamento da GRU:	07/05/2010
Data limite para envio da documentação de inscrição em formato eletrônico pela plataforma:	28/05/2010
Divulgação do resultado final:	01/07/2010
Período de matrícula dos candidatos classificados:	01/07 a 08/07/2010
Data limite para postagem dos documentos de matrícula, via Sedex, pelos Correios:	08/07/2010
Início do Curso:	04/08/2010

2. Cronograma de disciplinas (Turma – 2010***)

Disciplina: 04/08 - 08/10/2010 Trancamento: 25/08 - 31/08/2010	• Fundamentos de EaD
Inscrição: 09/09 - 19/09/2010 Disciplina: 13/10 - 08/12/2010 Trancamento: 03/11 - 10/11/2010	• Sistemas de Tutoria em Cursos a Distância
Inscrição: 06/12 - 16/12/2010 Disciplina: 02/02 - 05/04/2011 Trancamento: 17/02 - 02/03/2011	• Produção de Material Didático Impresso
Inscrição: 07/03 - 17/03/2011 Disciplina: 13/04 - 01/06/2011 Trancamento: 28/04 - 07/05/2011	• Ambientes Virtuais e Mídias de Comunicação
Inscrição: 03/05 - 13/05/2011 Disciplina: 08/06 - 07/07/2011 Trancamento: 28/06 - 08/07/2011	• Gestão de Cursos a Distância
Inscrição: 21/06 - 01/07/2011 Disciplina: 27/07 - 14/09/2011 Trancamento: 09/08 - 19/08/2011	• Avaliação da Aprendizagem e Institucional
Inscrição: 17/08 - 26/08/2011 Disciplina: 21/09 - 02/11/2011 Trancamento: 11/10 - 21/10/2011	• Desenvolvimento de Curso com Foco no Aluno
Inscrição: 17/08 - 26/08/2011 Disciplinas: 19/10 - 13/12/2011	• Metodologia do Trabalho Científico*
Inscrição: 05/12 - 16/12/2011 Disciplina: 06/02 – 29/06/2012	• Orientação de TFC**

(*) As disciplinas “Metodologia do Trabalho Científico” e “Orientação de TFC” não admitem trancamento.

(**) A disciplina “Orientação de TFC” tem inscrição automática, e só será cursada pelos alunos que cursarem “Metodologia do Trabalho Científico”.

(***) O Cronograma pode ser alterado pela coordenação do curso.

3. Locais de apresentação do TFC PIGEAD – turma 2010

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

- 1) Cada grupo deverá levar o seu pôster para o evento. Ao final, o pôster deverá ser entregue ao polo de vinculação.
- 2) O tempo disponibilizado para a apresentação de cada grupo é de, no mínimo, 10 minutos e, no máximo 15 minutos.
- 3) Cada membro do grupo apresentará o TFC de acordo com o seu polo de vinculação.
- 4) A presença no evento é **OBRIGATÓRIA** para todos os alunos concluintes.
O aluno que faltar à defesa de seu TFC será reprovado, devendo passar por novo processo seletivo.
- 5) Os alunos deverão chegar ao local determinado com, pelo menos, uma hora de antecedência.
- 6) Cada aluno deverá levar consigo um documento oficial com foto e seu CPF.
- 7) Após a defesa do TFC, cada aluno receberá por email as orientações de como solicitar o certificado de conclusão.

POLOS DO RIO DE JANEIRO

Polos Campo Grande e Itaguaí: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Campo Grande

Av. Manuel Caldeira de Alvarenga, nº 1203 - Campo Grande - Rio de Janeiro

Ponto de Referência: Estrada do Campinho e Estação de trem Bejamim Dumont.

Telefones: (21) 2332-7580 e (21) 2332-7582

E-mail: polo_campogrande@yahoo.com.br

Coordenadora: ANA MARIA FERRAZ BASTOS

Polos Paracambi e Volta Redonda: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Paracambi Polo UAB Paracambi

Rua Sebastião de Lacerda s/n, Fábrica, Paracambi-RJ

Ponto de referência: Antiga Fábrica Brasil Industrial

Telefones: (21) 2683-4708 e (21) 3693-3299

E-mail: polo-paracambi@cederj.rj.gov.br

Coordenador: ROBSON MARQUES DE SOUZA

Polos Rio das Ostras e Iguaçu Grande: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Rio das Ostras

Rua do Engenheiro, Lote 9C, Quadra F – Rio das Ostras – RJ

Ponto de Referência: Zona Especial de Negócios, Em frente à Concessionária Hayasa/Honda

Telefones: (22) 2760-3367

Email: SECTMEL@GMAIL.COM

Coordenadora: MAURILEA RODRIGUES

Polos Duque de Caxias, Magé, Nova Iguaçu e Saquarema: Sábado, 01 de setembro de 2012, das 9 às 17 horas

Petrópolis Auditório do Instituto de Geociências da UFF

Av. Gal. Milton Tavares de Souza, s/nº - Campus da Praia Vermelha - Boa Viagem - Niterói/RJ

Telefone: (21) 2629-9994 e (21) 2629-9992

E-mail: coop@lante.uff.br

Contato: Alexsander de Carvalho

POLOS DE SÃO PAULO

Polos Tarumã: Sábado, 25 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Tarumã

Rua Girassol, 201, Centro Tarumã. – SP

Telefones: (18) 3329-2950 e (18) 3373-4508 Ramal 8202

E-mails: polotaruma.uab@gmail.com e polotaruma.uab.secretaria@gmail.com

Coordenadora: STELAMARY APARECIDA DESPINCIERI

Polos Votuporanga e S.J. do Rio Preto: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Votuporanga

Rua Pernambuco nº 1736 Bairro: Vila Muniz – Votuporanga – SP

Ponto de referência: Ao lado do SESI, Secretaria de Esporte - CSU

Telefone: (17) 3422-8839 e (17) 3405-9750

E-mail: polouabvotuporanga@gmail.com

Coordenadora: MARA CRISTINA MARQUES REGATIERI

Polos Itapetininga: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Itapetininga

Av. Cyro Albuquerque, 4750 - Bairro Taboãozinho

Ponto de Referência: Seminário e Associação Rainha da Paz

Telefones: (15) 3273-4590 e (15) 3273-4238

E-mail: uab@itapetininga.sp.gov.br

Coordenadora: Vera Lucia Abdala

Polos Barretos e Guaiá: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Barretos

Rua 21 de abril, nº 240 - Derby Club

Ponto de referência: Complexo Educacional Amador Alves de Queiroz

Telefone: (17) 3322-8184 ou (17) 3321-0310 Rm 210

E-mail: uabpolobarretos@yahoo.com.br

Coordenadora: DINELAINE SARTI DINI

Polos Araras e S. João da Boa Vista: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Araras

Alameda Clementino Dalla Costa, 402. Jardim Belverede - Araras

Ponto de Referência: Ao lado do Ginásio Municipal de Esporte “Nelson Rüeeggger”

Telefone: (19) 3547-9696

E-mail: uabararas@gmail.com

Coordenador: EBER MARIANO TEIXEIRA

Polos Porto Feliz: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Auditório do SESI / Votorantim

Av. Claudio Pinto Nascimento, nº 140 - Jardim Paraíso - Votorantim

Ponto de referência: Praça de Eventos de Votorantim

Telefone: (15) 9705-6257 (Raquel) e (15) 9617-7949 (Sandra)

E-mail: uabvotorantim@gmail.com

Coordenadora: RAQUEL PROENCA BRANCO RUIZ

Polos Osasco, Embu, Diadema e Itapequerica da Serra: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Osasco

Av. Mal. Rondon nº263 – Centro – Osasco

Ponto de Referência: Em frente à Biblioteca Municipal, ao lado do Hospital Sino Brasileiro

Telefones: (11) 2183-0920 e (11) 2183-0921.

E-mail: uabosasco.valmir@gmail.com e uabosasco.secretaria@gmail.com

Coordenador: VALMIR APARECIDO DE SOUZA

Polos Santos, Cubatão e Peruíbe: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

CAIS COLÉGIO SANTISTA

Rua Sete de Setembro, 34 Vila Nova, Santos/SP

Ponto de referência: próximo à Câmara Municipal, Av. Senador Feijó e Rua Brás Cubas

Telefone: (13) 3222-1050

E-mail: uab@santos.sp.gov.br

Coordenadora: LILIAN CRISTINA DOS SANTOS

POLOS DO ESPÍRITO SANTO

Polos Domingos Martins, Vila Velha, Aracruz, Santa Teresa e Santa Leopoldina: Sábado, 18 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Domingos Martins

Travessa Augusto Schambach, 87, Centro, Domingos Martins

Ponto de referência: EMEFM Mariano Ferreira Nazareth (Antiga CNEC)

Telefone: (27) 3268-1421

E-mail: uab.dmartins@hotmail.com

Coordenadora: MARIA APARECIDA TRARBACH

POLOS DE MINAS GERAIS

Polos Lagoa Santa, Confins e Ouro Preto: Sábado, 25 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Lagoa Santa

Av. Coronel Modestino Gonçalves, 90 - Santos Dumont - Lagoa Santa

Ponto de referência: Próximo ao Supermercado Carrefour

Telefones: (31) 3687-2055 (31) 8797-3832

E-mail: uabpololagoasanta@gmail.com

Coordenadora: GLAUCIA MARIA FERREIRA PIMENTA

Polos Itabira e João Monlevade: Sábado, 25 de agosto de 2012, das 9 às 17 horas

Polo UAB Itabira

Rua São Paulo. Nº: 377 - Amazonas - ITABIRA

Telefone: (31) 3834-6472 r206

E-mail: dulceguerra@bol.com.br

Coordenadora: DULCE GUERRA MARTINS DA COSTA

POLO DE ORIXIMINÁ - PARÁ

Oriximiná Aguardar informações

4. Organograma da Universidade Federal Fluminense

