

Educação a Distância no contexto brasileiro:

experiências em formação inicial e
formação continuada

Bohumila Araújo
Katia Siqueira de Freitas
(Coordenadoras)

Educação a Distância **no contexto brasileiro:** experiências em formação inicial e formação continuada



Salvador - Bahia
2007

Este livro é editado sob a responsabilidade do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (Proged) e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA).
Financiado com os recursos do Ministério da Educação.

Qualquer parte desta obra poderá ser reproduzida desde que citada a fonte.

Coordenação
Bohumila Araújo
Katia Siqueira de Freitas

Capa e Diagramação
Helene Monteiro de Castro Lima

Produção Editorial
Bohumila Araújo
Helene Monteiro de Castro Lima

Normatização
José Raimundo Paim de Almeida

Equipe de produção
Bohumila Araújo
Cristiane Santos Brito
Daélcio Ferreira Campos Mendonça
Fábio Kalil de Souza
Helene Monteiro de Castro Lima
José Raimundo Paim de Almeida
Katia Siqueira de Freitas

Revisão
Bohumila Araújo
Katia Siqueira de Freitas

Impressão
Gráfica Legal

Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada /coordenadoras, Bohumila Araújo e Katia Siqueira de Freitas; autores, Ettiène Guérios ... [et al.]. - Salvador: ISP/UFBA, 2007.

221p. ; 21cm. – (Educação a Distância no contexto brasileiro; 2).

ISBN 978-85-99674-04-8

I. Araújo, Bohumila II. Freitas, Katia Siqueira de III. Título.

CDD 371.3
CDU 371.336

Sumário

Apresentação	9
<i>Robert E. Verhine</i>	
Educação à Distância no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: a experiência do CINFOP	13
<i>Ettiène Guérios</i>	
Interatividade na EAD: o caso do Curso de Formação de Tutores do Proged	41
<i>Elmara Pereira de Souza</i>	
<i>Nicia Cristina Rocha Riccio</i>	
<i>Patrícia Rosa da Silva</i>	
EAD na Bahia - um descompasso entre a teoria e a prática?	63
<i>Lynn Alves</i>	
Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais	73
<i>Maria Helena Silveira Bonilla</i>	
<i>Nelson De Luca Pretto</i>	
Evasão de estudantes e educação a distância	93
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Educação e novas tecnologias: encontros possíveis no contexto das atuais políticas públicas?	101
<i>Gilson Alves</i>	
<i>Misia Pontes</i>	
<i>Patrícia Rosa da Silva</i>	
<i>Saara Brito</i>	
Eficácia comunicacional nos cursos em EAD on-line: um breve estudo dos chats e fóruns	119
<i>Fábio Kalil de Souza</i>	

O tutor na educação a distância: que sujeito é esse?	133
<i>Simone de Lucena Ferreira</i> <i>Valéria Inês Tanajura Lobo</i>	
A aprendizagem colaborativa em ambientes de aprendizagem a distância: o caso do Curso de Formação de Tutores em Educação a Distância	145
<i>Ana Paula de Oliveira Villalobos</i>	
Institucionalização da Educação a Distância na UFBA: memória e perspectivas	155
<i>Teresinha Fróes Burnham</i>	
Universidade Aberta do Brasil	169
<i>Bobumila Araújo</i>	
A articulação do sistema educacional do município com o estado: regime de colaboração	177
<i>Marcos Paulo Pereira da Anunciação</i>	
Mesa redonda dos secretários municipais da educação realizada durante o III Seminário sobre EAD no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.	187
<i>Júlio Cezar F. Alencar</i>	
O III Seminário sobre EAD no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.	191
<i>Bobumila Araújo</i> <i>Cristiane Santos Brito</i> <i>Daelcio Campos Medonça</i> <i>Fábio Kalil de Souza</i> <i>Helane Monteiro de Castro Lima</i> <i>José Raimundo Paim de Almeida</i> <i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Painéis apresentados	201
<i>Elenza Rodrigues Barboza</i> <i>Katia Siqueira de Freitas</i>	



Ana Paula de Oliveira Villalobos

Bobumila Araújo

Cristiane Santos Brito

Daelcio Ferreira Campos Mendonça

Elenza Rodrigues Barboza

Elmara Pereira de Souza

Ettiène Guérios

Fábio Kalil de Souza

Gilson Alves

Helene Monteiro de Castro Lima

José Raimundo Paim de Almeida

Júlio Cezar F. Alencar

Katia Siqueira de Freitas

Lynn Alves

Marcos Paulo Pereira da Anunciação

Maria Helena Silveira Bonilla

Misia Pontes

Nelson De Luca Pretto

Nicia Cristina Rocha Riccio

Patrícia Rosa da Silva

Robert E. Verhine

Saara Brito

Simone Lucena Ferreira

Teresinha Fróes Burnham

Valéria Inês Tanajura Lobo



Apresentação

O livro *"Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e continuada"* é o segundo volume da coletânea "EAD no contexto brasileiro", organizado pelo Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação-PROGED, localizado no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP, Universidade Federal da Bahia.

O novo volume reflete, em sua maioria, os trabalhos apresentados e debatidos no III Seminário "EAD no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Experiências dos centros CINFOP, CAEd e PROGED", realizado no dia 20 de outubro de 2006, no ISP/UFBA, no Campus Universitário de Ondina. Além disso, foram acrescentados alguns estudos correlatos, considerados importantes para o tema abordado durante o evento. São mostrados aqui novos paradigmas e novas relações do ensino-aprendizagem, já que a EAD, fundamentada em processos interativos e dialógicos, facilitados pelas tecnologias da informação e comunicação, permite um constante inter-relacionamento entre o professor/tutor e aluno/aprendente, fazendo surgir o processo de ação-reflexão-ação, partindo do saber para saber fazer. O processo ensino-aprendizagem torna-se um espaço de interlocução e permanente comunicação. A flexibilização do tempo e do espaço do aprendente cria um sistema educacional aberto que permite a troca de saberes entre todos os atores envolvidos na ação pedagógica, todos conectados à realidade contextualizada, envolvendo diversas áreas do conhecimento.

A primeira parte do Seminário deu a oportunidade aos participantes conhecer detalhadamente as atividades desenvolvidas pelos três Centros de Gestão e Avaliação da Rede Nacional de Formação Continuada: 1) o Centro Interdisciplinar de Formação de Professores-CINFOP, da Universidade Federal do Paraná, coordenado pelo Prof. Valdo José Cavallet, foi representado durante o Seminário pela Profa. Ettiène Guérios que apresentou ações oferecidas pelo CINFOP aos sistemas públicos de educação básica, sobretudo no que se refere a tecnologia educacional, elaboração de materiais didáticos, oferta de cursos, educação indígena, educação especial e avaliação de aprendizagem; 2) o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi representado pela Profa. Eleuza Rodrigues Barboza, que, por sua vez, falou sobre as ações ligadas com a formação profissional e prestação de serviços nas áreas de gestão e avaliação da educação, assim como a parceria do CAEd com os órgãos públicos para o desenvolvimento e implantação de novas tecnologias educacionais; 3) o PROGED-UFBA/ISP foi representado pelo Coordenador Geral, pelo Coordenador Executivo, Prof. Paulo Vilaça, e os Coordenadores das quatro ações do Programa de Formação Continuada para Gestores de Educação Básica-PROGED (Ação 1: Profa. Ana Maria de Carvalho Luz; Ação 2: Profa. Patrícia Rosa da Silva; Ação 3: Profa. Mara Schwingel; Ação 4: Dra. Kátia Siqueira de Freitas). A exposição das atividades do PROGED na área da EAD foi feita pela Profa. Nícia Riccio, que falou dos Cursos de Formação Continuada para Gestores de Sistemas Educacionais, Gestores de Unidades Escolares e Curso de Formação de Tutores, destacando a atuação do PROGED na área de consultoria no que se refere a modelos básicos de estrutura, funcionamento e gestão de secretarias de educação e de unidades escolares, lembrando também a articulação do PROGED com a REDE e outras organizações. Profa. Nícia Riccio, em parceria com as Profas. Elmara Pereira de Souza e Patrícia Rosa da Silva, contribui aqui com o artigo "Interatividade na EAD: o Caso do Curso de Formação de Tutores do PROGED".

Na segunda parte houve intercâmbio de experiências e projetos na área de Educação a Distância através das apresentações que entusiasmaram toda a platéia. A Profa. Teresinha Fróes Burnham comentou as suas experiências como Presidente da Comissão Institucional da Educação a Distância (CEAD) da UFBA, Profa. Kátia Siqueira de Freitas, Coordenadora da Ação 4 do PROGED, abordou programas ligados com a Gestão Educacional, como PROGESTÃO, Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, PRADIME, Escola de Gestores, etc. Profa. Ana Paula de Oliveira Villalobos, do ICI/UFBA, falou da Aprendizagem Colaborativa em Ambientes de Aprendizagem a Distância. Profa. Lynn Alves, da UNEB, de-

monstrou os seus profundos conhecimentos na área ao refletir sobre a EAD na Bahia, confrontando o lado positivo com o lado negativo da problemática da modalidade de ensino a distância. A mesa foi dirigida pela Profa. Anorina A. S. Lima, Coordenadora Estadual da UNCME, que ressaltou a importância da EAD para os municípios.

A última Mesa, coordenada pelo Prof. Júlio Cezar F. Alencar, Secretário da Educação do Município de Tapiramutá, BA, foi dedicada às perspectivas da EAD nos municípios baianos. Além do Prof. Júlio Alencar, participaram desta Mesa como palestrantes, Prof. Eliezer Santos da Silva, Secretário da Educação do Município de Amargosa, BA, e Profa. Gardênia Maria G. Nascimento, Secretária da Educação do Município Itaeté, BA.

Além das apresentações supra citadas, o livro contém algumas contribuições de temas correlatos. Prof. Nelson Pretto, diretor da Faculdade de Educação da UFBA-FACED, pioneiro da EAD na Bahia, um dos maiores conhecedores do assunto, está presente aqui com o artigo escrito em parceria com a pesquisadora e colega da FACED, Profa. Maria Helena Bonilla, abordando o complexo assunto da Formação de Professores no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação. Outro trabalho de destaque é de outra pioneira da EAD na UFBA, Profa. Kátia Siqueira de Freitas que colabora com o tema de extrema importância - a Evasão de estudantes na EAD, um dos mais graves problemas a ser enfrentado tanto pelos professores como pelos alunos. Os autores Gilson Alves, Mísia Pontes, Patrícia Rosa da Silva e Saara Brito comentam com muita propriedade Educação e novas tecnologias no contexto das atuais políticas educacionais. O bolsista do PROGED, Fábio Kalil de Souza, resolveu abordar a Eficácia comunicacional nos cursos em EAD on-line, detendo-se na investigação dos chats e fóruns. As Professoras Simone de Lucena Ferreira e Valéria Inês Tanajura Lobo enriquecem o novo volume sobre EAD com o seu instigante trabalho sobre o papel de tutor da Educação a Distância. A Coordenadora do Núcleo de Avaliação do ISP/UFBA, Bohumila Araújo, tece comentários sobre a Universidade Aberta do Brasil como extensão e interiorização da Universidade Pública Gratuita e de boa qualidade. Os organizadores deste livro acharam pertinente incluir o ensaio do Prof. Marcos Paulo Pereira da Anúnciação sobre a articulação do sistema educacional do Município com o Estado para facilitar o melhor entendimento dos temas abordados. O livro contém ainda o Relatório sobre o III Seminário EAD no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, elaborado pela equipe da Ação 4 do PROGED.

A penúltima seção do livro, denominada Painéis, contém as telas apresentadas durante o III Seminário sobre EAD. O primeiro trabalho deste bloco é da Profa. Eleuza Rodrigues Barbosa, Coordenadora do CAEd/UFJF, seguido da apresentação da Profa. Kátia Siqueira de Freitas, Coordenadora da Ação 4 do PROGED/UFBA. A publicação se encerra com os Perfis dos Autores.

Esperamos que o livro possa contribuir para a melhor compreensão do tema tão atual e complexo como é a Educação a Distância, mostrando os caminhos para a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, para a aplicação inovadora de EAD e para a exploração de novos domínios de conhecimento.

Robert E. Verhine,
Coordenador Geral do PROGED

Educação a Distância no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: a experiência do CINFOP

Ettiène Guérios
ettiene@ufpr.br

Introdução

Este texto trata de uma temática polêmica, atual e de avanço irreversível no campo educacional: a Educação à Distância. Aborda aspectos de um programa que institucionaliza a Formação Continuada no território brasileiro: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, do MEC. Apresenta a experiência em Educação à Distância de um dos centros desta Rede: o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o CINFOP. O estudo das ações do CINFOP, no contexto da Rede, focando o eixo da Educação à Distância, levou-me a refletir sobre algumas questões específicas. No aspecto institucional, destaco a relação entre Universidades, Sistemas Públicos de Educação e outros organismos como, por exemplo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a UNDIME. No campo didático-pedagógico, destaco a natureza da função do tutor e sua tríplice relação no processo educativo, ou seja, ele, os docentes e os cursistas. A postura pedagógica que permeou a elaboração de nossos materiais didáticos durante os dois primeiros anos e a estruturação de cursos vinculados aos materiais produzidos é outra questão que abordo.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (doravante denominada por "Rede") é composta por Universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e foi criada com os seguintes objetivos: institucionalizar o atendimento da demanda de formação conti-

nuada; desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação; contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da educação e do conhecimento; subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares; institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (portal MEC-SEB, 2006). A Rede é formada por dezenove centros em diferentes áreas: Alfabetização e Linguagem (UFPE, UFMG, UEPG, UnB, UNICAMP), Educação Matemática e Científica (UFPA, UFRJ, UFES, UNESP, UNISINOS), Ciências Humanas e Sociais (UFAN, UFS, PUC-MG), Artes e Educação Física (UFRN, PUS-SP, UFRGS) e Gestão e Avaliação da Educação (UFBA, UFJF, UFPR).

As ações da Rede destinam-se a professores, diretores de escola, equipes gestoras e dirigentes de instituições da Educação Básica. As ações são desenvolvidas por meio da articulação entre os Centros e os Sistema Públicos de Educação.

As diretrizes norteadoras para implementação da Rede estão ancoradas na idéia de que a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. Deve extrapolar a simples oferta de cursos pontuais de atualização ou treinamento e ter como referência a prática docente, o que significa promover o aprofundamento teórico sem perder de vista a ação cotidiana dos profissionais da educação. As ações da Rede objetivam a dinamização de três eixos: integração entre teoria e prática, problematização da prática cotidiana e articulação entre áreas do conhecimento.

As diretrizes e a intenção do MEC com a Rede estão em sintonia com o modo como Ponte e esta autora pensam o processo formativo do professor: um percurso contínuo e pontuado por oportunidades de "formação formal" em que poderão ser oferecidas "atividades formativas estruturadas" (PONTE, 1996, p.13). No entanto, atividades formativas estruturadas recebidas em momentos formais de formação, por si só, não garantem a transformação qualitativa da prática pedagógica. É preciso que tais atividades estejam entrelaçadas com a prática cotidiana, sejam

introjetadas e produzam sentido na continuidade do processo formativo do professor. Em minhas pesquisas, observei que

[...] de fato, há momentos em que conhecimentos ou atividades são oferecidos ao professor. Contudo, o fato de atividades serem "oferecidas" não significa que sejam "aceitas" como dogma e se reduzam a si mesmas, como nos modelos formativos regidos pela verticalidade e externalidade, que imprimem ao profissional o estigma de consumidor e reproduzidor de receitas e propostas alheias. As propostas podem ser "aceitas" dogmaticamente, ou podem ser dinamizadas pelo professor de acordo como conceba sua prática docente. Entendo que ao articular conhecimentos pertinentes a sua especificidade profissional com reflexões que estabelece no interior de sua prática, o professor tenderá a ser o estruturador de sua própria dinâmica cotidiana, a qual, naturalmente, terá os contornos que lhe forem pertinentes (GUÉRIOS, 2002, p.13).

Cabe aos professores dos centros da Rede garantirem que, de fato, a formação continuada ocorra de modo a cooperar para a transformação qualitativa da prática pedagógica dos professores e gestores, assim como, da ação dos dirigentes e equipes gestoras da Educação Básica. Chamo a atenção para o fato de que tal modo de pensar o processo de desenvolvimento profissional acarretará o processo transformativo tanto nos professores escolares como nos universitários. É na relação entre ambos que o processo criativo dos professores autores estará se retroalimentando com ares de realidade escolar.

O MEC informa que a base legal para institucionalização da Formação Continuada está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) cujo inciso III, do art. 63, afirma que as instituições formativas deverão manter "*programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*" e cujo inciso II, do art. 67, estabelece "que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". A Formação Continuada apóia-se também na Resolução 03/97, do CNE, que define no artigo 5º que os sistemas de ensino "envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço". A União desempenha papel fundamental nesse processo, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais. Desse modo, a base legal constituída aponta para um amplo programa nacional de formação continuada de profes-

sores que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade (PORTAL, MEC-SEB, 2006)

Neste texto, discorro sobre o caminho percorrido pelo CINFOP, focando especificamente ações na modalidade à distância, explicitando a postura pedagógica que transpassou este caminhar em seu primeiro e em segundo ano de existência.

O CINFOP¹

Integrante da Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério da Educação, o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, CINFOP, está instalado na Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante da Universidade Federal do Paraná e na sua instalação contou com apoio do Núcleo de Educação à Distância da UFPR (NEAD), com o Centro de Assessoramento Pedagógico do Setor de Educação (CEAPE) e do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da UFPR.

As áreas de atuação em que o CINFOP tem-se centrado são: Avaliação de Aprendizagem em disciplinas escolares na perspectiva didática, Gestão e Avaliação da Escola Pública e Formação de Tutores, contemplando os eixos Educação Especial e Educação Indígena.

A área de Avaliação de Aprendizagem contempla temáticas das disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Biologia e Artes. Os materiais didáticos e os cursos do CINFOP relativos à avaliação de aprendizagem estão organizados em dois blocos: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio será contemplado na seqüência das atividades do CINFOP, ao início de seu terceiro ano de existência.

A área de Gestão e Avaliação da Educação Pública contempla as seguintes temáticas: gestão da educação escolar pública, planejamento e trabalho coletivo, projeto político-pedagógico e gestão e avaliação da educação escolar.

A área de Formação de Tutores contempla as seguintes temáticas: contextualização da tutoria, mediação da comunicação em tutoria e avaliação da aprendizagem no ensino à distância.

Dentre as ações do primeiro ano, destaco a elaboração de materiais didáticos para subsidiar os cursos que são oferecidos às Redes Públicas de Ensino pelos dezenove Centros. Nossos professores autores têm larga experiência com a Formação Inicial e a Formação Continuada nas diferentes áreas do conhecimento escolar. Alguns deles atuam há mais de 30 anos. Os professores envolvidos com a temática *Avaliação de Aprendizagem* em disciplinas escolares na perspectiva didática têm, também, experiência com Educação à Distância, pois a maioria deles havia atuado, nesta modalidade, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como docentes e elaborando materiais didáticos. Os autores de material didático para a *Formação de Tutores* são envolvidos, historicamente, com o Núcleo de Educação à Distância - NEAD - da UFPR, o que lhes dá visão abrangente desta modalidade de ensino nas mais diversas áreas. Os autores envolvidos com a *Gestão e Avaliação da Escola Pública* possuem experiência ímpar na área e assessoram inúmeros municípios no que tange a temática. O corpo de autores do CINFOP é formado por professores universitários com a contribuição de professores escolares e de especialistas em diferentes áreas da educação especial e da educação indígena. O corpo de autores universitários tem na história de vida acadêmica a pesquisa e a extensão na raiz de suas produções, tendo a prática universitária concatenada com a complexidade da realidade escolar e com o contexto social, político e econômico brasileiro. Justamente por isso, entendemos que, como primeira ação do CINFOP, seria oportuno ouvir professores, procedendo a um diagnóstico sobre concepções que professores da Educação Básica têm acerca do processo avaliativo que desenvolvem na rotina da sala de aula e que expectativa tinham em relação ao CINFOP para a Formação Continuada. Entendemos que quanto mais próximos estivéssemos da concepção que têm acerca dos processos avaliativos na perspectiva didática, mais próximos estaríamos da elaboração de materiais didáticos que fossem ao encontro da diagnose realizada.

Alguns professores envolvidos no CINFOP têm o tempo da prática da extensão a seu favor. O Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas², instalado em 1985 no Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da UFPR, é um exemplo de espaço de extensão que se configura como espaço de formação. A caminhada do Laboratório está demarcada

em três etapas. A primeira etapa corresponde ao período de 1985 a 1988, quando foi aprovada pelo Programa CAPES/PADCT/SPEC a sua implantação. A segunda etapa, também um programa CAPES/PADCT/SPEC, corresponde ao período de 1988 a 1991, quando pertenceu ao Projeto de Rede de Disseminação de Inovações Curriculares no Ensino de Ciências e Matemática entre Paraná e Santa Catarina. A terceira etapa iniciou no ano de 1991, quando, ao findar o vínculo com o programa SPEC, o Laboratório vinculou-se à Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, transformando-se no atual projeto oficial de extensão universitária.

Educadores que são, experientes no desenvolvimento de processos educativos e conhecedores *in loco* da realidade escolar que vivenciam por força da especificidade da profissão, os professores autores do CINFOP têm na Rede a expectativa da institucionalização da Formação Continuada de professores e de gestores da Educação Básica.

Organização pedagógica dos materiais didáticos do CINFOP

Os materiais didáticos do CINFOP, desenvolvidos no primeiro ano de sua existência, foram organizados em quatro coleções: "Avaliação de Aprendizagem", "Gestão e Avaliação da Escola Pública", "Formação de Tutores" e "Cadernos Temáticos".

A coleção "Avaliação de Aprendizagem" é composta pelos seguintes títulos:

- a) Fundamentos teóricos do processo de avaliação nas séries iniciais;
- b) A avaliação em Língua Portuguesa nas séries iniciais;
- c) A avaliação em Matemática nas séries iniciais;
- d) A avaliação em Ciências nas séries iniciais;
- e) A avaliação em Geografia nas séries iniciais;
- f) A avaliação em História nas séries iniciais;
- g) Educação Especial e avaliação de aprendizagem na escola regular e
- h) Avaliação e temática Indígena nas séries iniciais.

Tendo em vista a aprovação do Ensino Fundamental de nove anos no território nacional, na próxima edição revisada, onde se lê "séries iniciais", ler-se-á "anos iniciais".

A coleção "Avaliação de Aprendizagem" foi pedagogicamente organizada tendo um eixo comum que conecta os conteúdos dos volumes que a compõem. Como o professor

dos anos iniciais é polivalente, entendemos ser essencial haver co-relação entre as abordagens e entre os conteúdos das diferentes disciplinas. Se o professor de Matemática, de Língua Portuguesa, de Ciências, de História e de Geografia é o mesmo, então, tratamos didaticamente os volumes da coleção considerando tal fato. Além desta co-relação pedagógica entre seus volumes, foram criados títulos temáticos para que o docente do curso possa aprimorar o tratamento dos conteúdos das séries em que atua, complementando os materiais didáticos da coleção com volumes dos cadernos temáticos referentes à avaliação da aprendizagem. Por exemplo, o caderno temático "Avaliação de aprendizagem: dito e feito" pode ser utilizado pelos professores do CINFOP para aprofundar os estudos dos tutores, assim como, pelos tutores para provocar reflexões dos cursistas sobre as temáticas abordadas.

A coleção "Gestão e Avaliação da Escola Pública" é composta pelos seguintes títulos:

- a) Gestão democrática na Escola Pública;
- b) Planejamento e trabalho pedagógico;
- c) Projeto político pedagógico;
- d) Gestão e avaliação da educação escolar e
- e) Caderno de hipertextos.

Esta coleção também apresenta unidade pedagógica entre seus 05 volumes, tendo, inclusive sido escrita simultânea e integralmente pelos mesmos quatro autores. Gera o curso de mesmo nome que, assim como o anterior, tem carga horária e organização flexível de seus módulos. Além do curso composto por todos os módulos, cada um deles pode se converter em curso independente, com carga horária flexível, adequada à especificidade dos municípios requerentes.

A coleção "Formação de Tutores" é composta pelos seguintes títulos:

- a) Contextualizando a tutoria;
- b) Mediando a comunicação em tutoria e
- c) Avaliando a aprendizagem em EAD.

Esta coleção gera curso de mesmo título e tem a finalidade de atender municípios que necessitam habilitar seus tutores. Caso os tutores de um município já sejam

habilitados, o CINFOP ministra os cursos de conteúdos específicos, orientando e acompanhando o trabalho dos tutores.

A coleção "Cadernos Temáticos" é composta pelos seguintes títulos:

- a) Seminários de levantamento de expectativas de professores da Educação Básica sobre avaliação de aprendizagem;
- b) Práticas e expectativas de professores relacionadas à avaliação de aprendizagem-Parte A;
- c) Práticas e expectativas de professores relacionadas à avaliação de aprendizagem-Parte B;
- d) Avaliação de aprendizagem: dito e feito;
- e) Práticas de avaliação de aprendizagem;
- f) Avaliação da aprendizagem em EAD;
- g) Gestão, estrutura e funcionamento em EAD e
- h) Avaliação em EAD.

Os Cadernos Temáticos têm a finalidade de apoiar teórica ou ilustrativamente os cursos gerados pelas coleções já nominadas.

O primeiro volume contém a transcrição das palestras ocorridas na primeira ação concreta do CINFOP, que foi o I Seminário de Levantamento de Expectativas sobre Avaliação de Aprendizagem, realizado em novembro de 2004. Entendemos ser importante socializar as informações trazidas pelos palestristas ao coletivo de professores que vierem a realizar nossos cursos, em todos os níveis de ensino. A primeira palestra foi proferida pelo professor Dilvo Ristoff, diretor de Estatística de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que discorreu sobre a importância da avaliação em nível superior e da avaliação institucional no contexto da educação brasileira. A segunda palestra foi proferida pela Professora da UFPR Ana Maria Liblik e versou sobre a ação docente na avaliação de aprendizagem, abordando questões operacionais dos processos avaliativos na escola. O CINFOP busca na relação entre a avaliação institucional e a avaliação escolar o epicentro da ação educativa.

Os volumes *Práticas e expectativas de professores relacionados à avaliação de aprendizagem - Parte A e Parte B* foram elaborados para que os educadores tenham acesso aos dados obtidos na pesquisa denominada "Concepções e práti-

cas de avaliação de aprendizagem de professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino". Esta pesquisa, desenvolvida especificamente como ação do CINFOP, envolveu em sua primeira etapa 326 professores de escolas da Rede Pública de Ensino de Curitiba e do Vale do Ribeira que responderam ao instrumento de pesquisa na forma de questionário, com questões abertas e fechadas. Na análise dos dados, procuramos identificar o movimento existente entre as concepções que regem as práticas avaliativas que os professores da Educação Básica desenvolvem, buscando compreender a dinâmica pedagógica e os desdobramentos didáticos que dela decorrem. Os resultados que vão sendo obtidos subsidiam a elaboração de materiais didáticos do CINFOP. Os professores escolares responderam sobre o que é, para eles, avaliar a aprendizagem do aluno, o que consideram fundamental para uma boa avaliação, os objetivos que procuram alcançar ao avaliar a aprendizagem, o papel do aluno e o papel do professor no processo de avaliação de aprendizagem, com que frequência e de que forma realizam avaliações, sobre instrumentos de avaliação que utilizam, atitudes que têm quando obtêm resultados não satisfatórios, práticas que desenvolvem quando trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e aspectos referentes à avaliação da aprendizagem escolar que gostariam que fossem abordados em cursos de formação continuada. Entendemos que ao disponibilizar aos professores - docentes e/ou cursistas - tais dados, estar-se-á cooperando para o mergulho destes no mundo real dos dizeres docentes. Além disso, estes volumes, ao se configurarem em material empírico alicerçado na prática real, podem gerar investigações como atividades complementares dos cadernos de conteúdo específico.

O estudo e a interpretação das respostas dos professores ao instrumento da pesquisa gerou outros dois cadernos temáticos, produzidos por duas equipes diferentes de autores do CINFOP. Duas equipes, dois olhares diferentes para os mesmos dados: esta foi a intenção pedagógica ao constituir as duas equipes.

Uma delas foi composta por membros da equipe de pesquisadores do CINFOP, equipe esta que elaborou o instrumento de coleta de dados, aplicou-o, consolidou os dados obtidos, interpretou e produziu o caderno temático "*Avaliação de aprendizagem: dito e feito*". Representou, portanto, o olhar do mergulho interno, conhecedor da intencionalidade do processo e da origem situacional dos que responderam o instrumento da pesquisa.

A outra equipe foi composta por pesquisadores de outra Instituição de Ensino Superior, a PUC-PR. Sem participarem do processo da pesquisa, esses pesqui-

sadores receberam os dados brutos e identificaram o que os professores escolares lhes diziam sobre as práticas de avaliação de aprendizagem que desenvolvem em suas rotinas de sala de aula. O fruto da análise que efetivaram gerou o caderno temático "*Práticas de avaliação de aprendizagem*". Representou, portanto, o olhar externo sobre os dados obtidos.

Demais títulos compõem volumes para apoio ao curso de formação de tutores e foram escritos por pioneiros da educação à distância, que muito têm a contribuir com a experiência adquirida ao longo da caminhada.

Os materiais didáticos desenvolvidos no segundo ano do CINFOP são novos títulos para a coleção Avaliação de Aprendizagem em Disciplinas Escolares e para a coleção Cadernos Temáticos e estão em fase final para publicação. São eles:

- a) A avaliação em Matemática no Ensino Fundamental (Anos finais);
- b) A avaliação em Ciências no Ensino Fundamental (Anos finais);
- c) A avaliação em Geografia no Ensino Fundamental (Anos finais);
- d) A avaliação em História no Ensino Fundamental (Anos finais);
- e) A avaliação em Artes no Ensino Fundamental (Anos finais);
- f) Temática indígena na escola regular;
- g) Avaliação da Aprendizagem: reflexões sobre a prática e como avaliar a partir de Piaget.

Cada coleção do CINFOP pode gerar um curso completo (cada título compoendo um módulo do curso) com carga horária flexível, podendo chegar a 360 horas, conforme especificidade de cada município. Além do curso completo cada um de seus títulos pode ser convertido em curso independente, com carga horária em torno de 60 a 120 horas. Por exemplo: Curso Avaliação de Aprendizagem nas Séries Iniciais (completo, com todos os módulos, até 360 horas) e Curso de Avaliação de Aprendizagem em Matemática nas Séries Iniciais, com 90 horas para um determinado município e com 120 horas para outro, conforme necessidade, interesse ou possibilidade de cada um. Entendemos que a especificidade de cada município pode ser respeitada, se tivermos flexibilidade na estruturação de nossos cursos. Eles não são cursos prontos em função de materiais didáticos estáticos. Ao contrário. Nossos professores autores possuem experiência com a Educação Básica ora pelo exercício do magistério em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, ora pela docência nos Cursos de Licenciatura em suas áreas pedagógicas específicas, ora pela imersão na escola pela via da Prática de Ensino

e Estágio Supervisionado em todas as áreas, ora pelas pesquisas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem que continuamente desenvolvem, ora pela via extensionista da UFPR que os coloca na realidade escolar continuamente. A experiência didática de nossos professores autores associada à experiência que possuem nos diferentes âmbitos de atuação com a Formação Inicial (nos cursos de Licenciatura) e com a Formação Continuada (com os professores da Educação Básica) indica que o respeito à especificidade possibilita resultados mais eficazes. Por isto, a linha pedagógica dos materiais didáticos do CINFOP possibilita a geração de cursos flexíveis no que diz respeito à estrutura de conteúdo e no que diz respeito à abordagem metodológica dos mesmos. Por isto, o CINFOP pode gerar cursos e ações diversas em diferentes regiões do território nacional.

Experiências do CINFOP

O CINFOP desenvolve suas ações em três modalidades: à distância, semipresencial e presencial.

No primeiro ano de existência, desenvolveu pesquisa para levantamento de expectativas sobre avaliação de aprendizagem para basilar a definição de temáticas a serem abordadas e o método pedagógico de tratamento de conteúdos. A pesquisa, já citada, denominada "*Concepções e práticas de avaliação de aprendizagem de professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino*" gerou os quatro cadernos temáticos que subsidiam o estudo dos professores e são utilizados como apoio instrucional e como apoio para aprofundamento de temáticas teóricas que intervêm ou interferem no processo didático metodológico na ação docente e, conseqüentemente, no processo avaliativo. Qualquer que seja a modalidade em que se dê a Formação Continuada, o fundamental é que as experiências vividas pelos professores - cursistas e docentes - provoquem transformações construtivas no fazer docente de todos. Entendo que a continuidade da formação se dá para ambos, ou seja, para os que ministram e para os que assistem.

Para que transformações construtivas ocorram, é necessário que as experiências vividas pelos professores sejam significativas para eles. Para facilitar a compreensão dessa afirmação, evoco o pensamento de Larrosa (1996, p.136-37) acerca do termo:

[...] a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa. Quando sabemos muitas coisas mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos... essa seria uma relação com o

conhecimento que não é experiência, posto que não se resolve na formação ou na transformação daquilo que somos.

A linha pedagógica que permeou a elaboração de materiais didáticos e cursos do CINFOP teve em Larrosa um fio condutor. Entendo a formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional e este (desenvolvimento profissional) como um "processo contínuo de permanente transformação advindo do movimento interior protagonizado pelo professor em sua dialógica relação com o campo de conhecimento que lhe é pertinente e com sua experiencialidade" (GUÉRIOS, 2002, p.20). Nesta perspectiva conceitual, a prática cotidiana dos professores escolares torna-se basilar para a produção do conhecimento universitário que, de fato, possa contribuir na melhoria da performance dos professores escolares. Tal melhoria se fará concreta se, as ações da formação continuada - ou seja, os momentos formais de formação - proporcionarem experiências que transcendam tais momentos e levem o professor a reflexão e inquirição continuada sobre a prática; ou seja, se a experiência for formativa. Neste sentido

penso que experiência é o que nos passa, nos transpassa, nos leva a nosso próprio interior, nos coloca em estado de inquirição com o modo de ação e, pela permanente transmutação, provoca transformações formativas, nos faz evoluir, caminhando por espaços intersticiais, a deixar o novo brotar (GUÉRIOS, 2002, p.179).

Para que o leitor entenda como defino a expressão "espaço intersticial" e porque a considero importante no processo de desenvolvimento profissional de professores, apresento o seguinte extrato:

Espaço intersticial, [...], não se caracteriza por um espaço materializado, mas pelo espaço do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia. É quando professores e alunos embarcam na arte de criar para a qual não há tempo marcado, convivem com o pré-determinado para ser aprendido e ensinado (os programas escolares) despreendendo-se das amarras que pré determinam o fazer (modelos e técnicas estáticas, mortas). As técnicas adquirem vida e movimento e embasam fazeres ousados, mas responsáveis. Todos, professores e alunos, estarão aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, uns aos outros, ao enfrentarem situações imprevisíveis decorrentes de tal postura. A transcendência se refere à ousadia responsável em um espaço construído pela relação criativa entre teoria e prática em um tempo indeterminado, porque não há tempo para estancar os processos que se desencadeiam. Os espaços intersticiais são espaços para a realização de projetos e de inovações no modo de fazer, no modo de agir, no modo de pensar (GUÉRIOS, p.175)

Experiência do CINFOP com atividade presencial

Embora este livro tenha como objetivo apresentar ações na modalidade à distância dos três centros envolvidos com gestão e avaliação de aprendizagem, vou indicar o que vimos desenvolvendo na modalidade presencial. As atividades presenciais estão sendo estruturadas e estarão centradas em municípios do Vale do Ribeira e em municípios do litoral paranaense. Atualmente está em fase de estruturação ação com 276 professores do município de Matinhos e aproximadamente 100 de Morretes.

Algumas cidades do Vale do Ribeira e do litoral paranaense fazem parte de programas específicos da UFPR para o desenvolvimento destas regiões e o CINFOP integrará ações lá desenvolvidas. Até o momento, tem acompanhado atividades de outros importantes programas da UFPR nestes municípios. Em breve, estaremos desenvolvendo o projeto de ação do CINFOP junto aos Secretários de Educação e suas equipes.

O Vale do Ribeira está localizado entre as regiões sul do estado de São Paulo e norte do estado do Paraná, no núcleo da mata Atlântica Paulista. Fazem parte do Vale a Bacia Hidrográfica do rio Ribeira de Iguape e o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá. Com área de 2.830.666 hectares e população de 481.224 habitantes, da qual 37,58% está inserida na área rural (Censo do IBGE/2000), é composto por municípios paranaenses e paulistas que não possuem alternativas econômicas viáveis para o desenvolvimento sustentável. São municípios do Vale do Ribeira no Estado do Paraná e seus respectivos números de habitantes: Tunas do Paraná (3.615), Adrianópolis (7.006), Cerro Azul (16.345), Bocaiúva do Sul (9.841), Itaperuçu (23.751), Rio Branco do Sul (30.265) e Doutor Ulysses (5.984). Existem ainda outros 21 municípios no Paraná e 18 em São Paulo que estão parcialmente inseridos na Bacia Hidrográfica do Ribeira. O CINFOP estará atuando em Tunas do Paraná, Adrianópolis, Dr. Ulisses e Cerro Azul.

Os municípios do litoral paranaense e seus respectivos números de habitantes são Matinhos (24.178), Pontal do Paraná (14.297), Guaratuba (27.242), Guaraqueçaba (8.288), Paranaguá (12.717), Morretes (15.273) e Antonina (19.146).

Recentemente foi inaugurada a UFPR Litoral no município de Matinhos. O projeto pedagógico da UFPR Litoral é inovador, sendo a grade curricular estruturada por meio de projetos. Além disso, faz parte do rol de ações dos professores da UFPR

Litoral o desenvolvimento de atividades com os professores da Educação Básica de municípios da região, mais centradamente do município de Matinhos. Por conta deste fato, o CINFOP está acompanhando atividades nestes municípios, onde brevemente estará atuando. Além de possibilidades de ações com os materiais já desenvolvidos, têm sido elaboradas atividades com os professores locais para levantamento de expectativas sobre temáticas que desejam ver tratadas. Tais temáticas poderão gerar a criação de materiais didáticos específicos. A modalidade para tal levantamento difere do já relatado. Tem sido efetivado por meio de atividades diretamente com os professores.

Experiências do CINFOP em Educação à Distância

A experiência em EAD com o NEAAD da UFES

O Núcleo de Educação Aberta e à Distância (NEAAD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) promoveu a formação continuada de professores do Estado por meio de parceria com três Centros da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC: o CINFOP (UFPR), o Centro de Formação Continuada em Educação Matemática e Científica, o CEFOCO (UFES) e o Centro de Artes e Educação Física, o CAEF (UFRGS).

Sob a coordenação geral do professor Dr. Og Negrão, Diretor do NEAAD da UFES e sob a coordenação pedagógica desta autora, o CINFOP ministrou os cursos de Avaliação de Aprendizagem em Disciplinas Escolares nas Séries Iniciais e o de Gestão e Avaliação da Escola Pública. O curso de Avaliação foi composto pelos seguintes módulos: Pressupostos Teóricos do Processo de Avaliação, Avaliação de Aprendizagem em Matemática, em Língua Portuguesa, em Geografia, em História e em Ciências. Participaram do curso 2.086 professores das séries iniciais de 50 municípios do Estado do Espírito Santo. O curso de Gestão e Avaliação da Escola Pública foi composto pelos seguintes módulos: Gestão da Educação Escolar Pública, Planejamento e Trabalho Coletivo, projeto político-pedagógico e gestão e avaliação da educação escolar. Concluíram o curso 1.237 pedagogos de todos os níveis e funções (diretores, coordenadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais). O número total de participantes desta parceria foi 4250 profissionais da educação.

O CAEF foi responsável pela formação continuada em Artes e Educação Artísti-

ca, oferecendo um curso para professores da Educação Infantil e outro para professores de 5ª a 8ª séries.

O CEFOCO foi responsável pela formação continuada em Educação Matemática e Científica, oferecendo curso em Ciências da Natureza para professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Segundo informação do NEAAD da UFES, dos 78 municípios do estado do Espírito Santo, 50 deles encaminharam seu Projeto Municipal de Formação Continuada via REDE. O número de professores atendidos pelo FNDE foi de 4.250, para todos os cursos. Especificamente no de Gestão tivemos 1.237 concluintes e no de Avaliação 2.086, totalizando 3.323 professores. Houve professores que realizaram os cursos com recursos próprios das prefeituras que não se enquadraram na Resolução do FNDE.

A seguir, apresento o quadro de municípios e de número de professores que fizeram parte da parceria UFES - CINFOP - CEFOCO - CAEF e que foram atendidos pelo FNDE.

Nº	Município	Educação Infantil	Ensino Fundamental
1	AFONSO CLÁUDIO	-	123
2	ALEGRE	193	113
3	ALFREDO CHAVES	38	84
4	ALTO RIO NOVO	18	-
5	ANCHIETA	16	-
6	APIACÁ	19	-
8	ARACRUZ	170	-
9	ATÍLIO VIVACQUA	30	76
10	BAIXO GUANDU	121	-
11	BOM JESUS DO NORTE	24	-
12	BREJETUBA	-	65
13	CASTELO	-	50
15	COLATINA	80	-
16	CONCEIÇÃO DA BARRA	-	Via município
17	CONCEIÇÃO DO CASTELO	-	50
18	DIVINO SÃO LOURENÇO	-	Via município
19	DOMINGOS MARTINS	-	200

Nº	Município	Educação Infantil	Ensino Fundamental
20	DORES DO RIO PRETO	-	35
21	ECOPORANGA	97	-
22	GOVERNADOR LINDEMBERG	16	11
23	GUAÇUÍ	-	120
24	IBATIBA	-	127
25	IBIRAÇÚ	Via município	-
26	ICONHA	61	-
27	IRUPI	-	84
28	ITAPEMIRIM	-	145
29	IUNA	-	190
30	JAGUARÉ	-	84
31	LINHARES	455	-
32	MANTENÓPOLIS	-	107
33	MIMOSO DO SUL	-	105
34	MUNIZ FREIRE	-	57
35	MUQUI	-	70
36	PANCAS	-	30
37	PEDRO CANÁRIO	44	58
38	PINHEIROS	85	-
39	PRESIDENTE KENNEDY	-	61
40	RIO BANANAL	-	71
41	RIO NOVO DO SUL	-	29
42	SANTA LEOPOLDINA	-	Via município
43	SANTA MARIA DE JETIBÁ	-	Via município
44	SÃO DOMINGOS DO NORTE	-	35
45	SÃO GABRIEL DA PALHA	-	51
46	SÃO JOSÉ DO CALÇADO	34	-
47	SOORETAMA	-	128
48	VARGEM ALTA	-	110
49	VILA VALÉRIO	-	60
50	VILA VELHA	220	-
	Total de Professores	1721	2529

Total Geral de Professores = 4250

Fonte do quadro: NEAAD - UFES.

Organização e metodologia

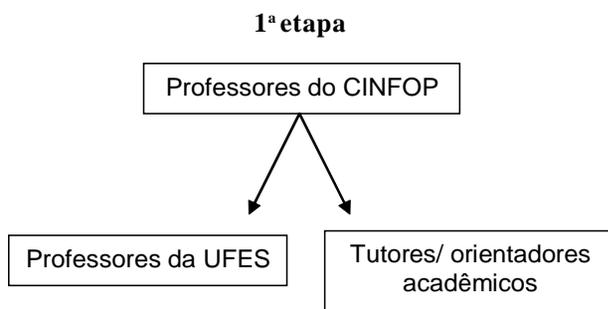
Estes cursos foram desenvolvidos com uma metodologia operacional que envolveu os professores da UFES na atuação com os tutores, por eles denominados de orientadores acadêmicos. É como se tivesse sido estruturada uma "equipe" local na UFES de professores universitários que atuavam em parceria com os professores dos Centros da REDE, junto aos professores da Educação Básica.

No início dos cursos, numa primeira etapa, a equipe do CINFOP deslocou-se até a UFES e, numa relação biunívoca, ou seja, para cada professor do CINFOP correspondeu um professor da UFES, nossos professores explicaram aos de lá a estrutura pedagógica dos cadernos de cada módulo e a metodologia a ser desenvolvida com os cursistas. Nesta mesma ocasião, por meio de sessões de videoconferências sucessivas por área de conhecimento, cada professor do CINFOP atuou, também, com os então "futuros tutores/ orientadores acadêmicos" em seus municípios.

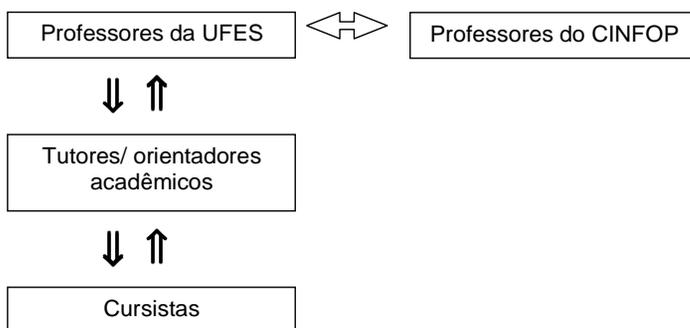
Numa segunda etapa, estes tutores/ orientadores acadêmicos, atuaram diretamente com os professores das séries iniciais, alunos do curso de Avaliação de Aprendizagem e com os pedagogos, alunos do curso de Gestão e Avaliação da Escola Pública.

Os tutores/orientadores acadêmicos atuaram sob a orientação dos professores da UFES que, por sua vez, atuaram em consonância com os do CINFOP. Houve atividades acadêmicas presenciais por meio de videoconferências, orientação acadêmica individual e apresentação de seminários temáticos usando a infra-estrutura do NEAAD da UFES. Houve interação entre professores da UFES e da UFPR por meio de videoconferências no decorrer dos módulos, através do Setor de Educação da UFPR e do NEAAD da UFES.

A representação seguinte ilustra o movimento do curso.



2ª etapa



Metodologicamente, os cursos foram realizados numa prática bimodal por meio de uma combinação das modalidades de Ensino à Distância e semipresencial, tendo sido oferecido atendimento por meio do constante contato dos cursistas com os professores da UFES e orientadores acadêmicos, e destes com os da UFPR, quer seja nos momentos de encontro presenciais, na plataforma e-proinfo ou ainda, nas videoconferências. Os componentes da ação educativa em EAD que constituem os Centros de Formação Continuada da Rede Nacional prestaram assessoria à equipe da UFES, que desenvolveu os conteúdos no decorrer dos meses em que duraram os cursos.

Reflexão sobre a experiência

É bem verdade que houve problemas nesta sistemática.

Cursistas, professores da UFES, orientadores acadêmicos e professores dos Centros constituíram quatro pólos envolvidos num só processo. Naturalmente, houve problemas: ora de comunicação entre os pólos, ora de entendimento da metodologia. Embora os membros do NEAAD da UFES tivessem significativa experiência na atividade à distância, para os demais professores e cursistas a modalidade de ação era inovadora. E por isto, todas as dificuldades foram típicas de quem inicia um novo processo. Entendo que a experiência ditará a melhoria do processo.

Há, no entanto, uma outra ordem a ser avaliada: a da eficácia do processo. Ouso afirmar que o aprimoramento do processo poderá vir a ser interessante fonte de democratização da formação continuada competente de professores da Educação Básica.

A Experiência em EAD com a Escola Técnica da UFPR

Como parte da parceria realizada entre a UNDIME do Paraná e a Escola Técnica da UFPR, segundo informações oficiais, o CINFOP promoveu a formação continuada de 3.899 professores das séries iniciais de 152 municípios dos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo em Avaliação de Aprendizagem em disciplinas escolares na perspectiva didática, com os seguintes módulos: Pressupostos Teóricos do Processo de Avaliação, Educação Especial e Avaliação de Aprendizagem, Avaliação de Aprendizagem em Língua Portuguesa, em Matemática, em Geografia, em História e em Ciências. Sob a coordenação geral do professor Dr. Alípio Santos Leal Neto, Diretor da Escola Técnica da UFPR e sob a coordenação pedagógica desta autora, do mês de abril até o de dezembro de 2006, semanalmente, os professores cursistas de cada turma tiveram aulas à distância mas ao vivo com os professores do CINFOP e no decorrer da semana desenvolveram suas atividades com o apoio e orientação dos tutores, em cada tele-sala. Os cursistas estiveram organizados em dois grupos – Grupo A e Grupo B - e para cada tutor, teve-se um máximo de 30 cursistas.

A seguir, apresento o quadro de municípios e de número de professores que fizeram parte da parceria CINFOP, Escola Técnica e UNDIME-PR.

	Município	UF	Grupo A	Grupo B
1	ABATIÁ	PR	1	1
2	AGUDOS DO SUL	PR	-	5
3	ALTÔNIA	PR	82	4
4	APIAÍ	SP	-	3
5	APUCARANA	PR	61	17
6	ARAPONGAS	PR	35	25
7	ARAPOTI	PR	11	6
8	ARARUNA	PR	4	3
9	AREIA BRANCA DOS ASSIS	PR	1	-
10	ASSAÍ	PR	2	1
11	ASSIS CHATEAUBRIAND	PR	118	14
12	BALSA NOVA	PR	33	4

	Município	UF	Grupo A	Grupo B
13	BARRAÇÃO	PR	44	2
14	BELA VISTA DA CAROBA	PR	20	1
15	BELA VISTA DO TOLDO	SC	1	1
16	BITURUNA	PR	35	1
17	BOCAIÚVA DO SUL	PR	45	18
18	BOM SUCESSO DO SUL	PR	27	1
19	BRAGANTINA	PR	-	1
20	C.H. JOÃO PAULO II	PR	-	1
21	CALIFORNIA	PR	66	4
22	CAMBARÁ	PR	-	1
23	CAMBÉ	PR	5	1
24	CAMBIRA	PR	-	2
25	CAMPINA DA LAGOA	PR	57	26
26	CAMPINA GRANDE DO SUL	PR	-	1
27	CAMPO BONITO	PR	14	5
28	CAMPO DO TENENTE	PR	52	5
29	CAMPO LARGO	PR	4	1
30	CAMPO MOURÃO	PR	16	11
31	CANDÓI	PR	26	6
32	CANOINHAS	SC	25	19
33	CANTAGALO	PR	2	
34	CAPANEMA	PR	15	5
35	CARLOPOLIS	PR	95	4
36	CASTRO	PR	24	17
37	CATANDUVAS	SC	7	29
38	CHOPINZINHO	PR	-	1
39	CLEVELÂNDIA	PR	2	
40	COLOMBO	PR	4	1
41	CONTENDA	PR	-	1
42	CORNÉLIO PROCÓPIO	PR	40	13
43	CORONEL VIVIDA	PR	30	6

	Município	UF	Grupo A	Grupo B
44	CRUZ MACHADO	PR	67	5
45	CRUZEIRO DO IGUAÇU	PR	22	6
46	CURITIBA	PR	-	1
47	DIAMANTE DO NORTE	PR	-	1
48	DIONISIO CERQUEIRA	SC	9	-
49	ENGENHEIRO BELTRÃO	PR	1	-
50	FAROL	PR	18	9
51	ABATIÁ	PR	39	18
52	AGUDOS DO SUL	PR	23	-
53	ALTÔNIA	PR	7	2
54	APIAÍ	PR	16	5
55	APUCARANA	PR	13	4
56	ARAPONGAS	PR	25	9
57	ARAPOTI	PR	-	4
58	ARARUNA	PR	14	11
59	AREIA BRANCA DOS ASSIS	BA	-	1
60	ASSAÍ	PR	10	8
61	ASSIS CHATEAUBRIAND	PR	14	20
62	BALSA NOVA	PR	10	6
63	IRATI	PR	26	3
64	ITAPEJARA D'OESTE	PR	23	1
65	JABOTI	PR	-	2
66	JACAREZINHO	PR	18	37
67	JAGUAPITÃ	PR	1	3
68	JAGUARIAÍVA	PR	37	21
69	JANIOPOLIS	PR	3	-
70	JOAÇABA	SC	-	1
71	JOAQUIM TÁVORA	PR	1	-
72	JURANDA	PR	1	-
73	LAPA	PR	-	2
74	LARANJAL	PR	21	5

	Município	UF	Grupo A	Grupo B
75	LEOPOLIS	PR	1	1
76	LONDRINA	PR	5	3
77	MAFRA	SC	6	10
78	MAMBORÊ	PR	-	6
79	MANDAGUAÇU	PR	45	33
80	MANDAGUARI	PR	1	-
81	MANDIRITUBA	PR	2	-
82	MARECHAL CANDIDO RONDON	PR	-	4
83	MARIA HELENA	PR	19	7
84	MARILÂNDIA DO SUL	PR	40	14
85	MARILENA	PR	6	2
86	MARINGÁ	PR	2	1
87	MATELÂNDIA	PR	25	2
88	MEDIANEIRA	PR	8	12
89	MERCEDES	PR	-	2
90	MISSAL	PR	15	6
91	NOVA AURORA	PR	30	2
92	NOVA FATIMA	PR	32	18
93	NOVA LARANJEIRAS	PR	1	3
94	NOVA LONDRINA	PR	63	9
95	NOVA SANTA ROSA	PR	26	3
96	NOVO TRÊS PASSOS	PR	1	-
97	ORTIGUEIRA	PR	5	-
98	OURINHOS	SP	2	-
99	PADRO FERREIA	PR	1	-
100	PALMEIRA	PR	36	6
101	PALMITÓPOLIS	PR	1	-
102	PALOTINA	PR	1	2
103	PAPANDUVA	SC	-	4
104	PARAÍSO DO NORTE	PR	41	21
105	PARANAGI	PR	2	-

	Município	UF	Grupo A	Grupo B
106	PARANAÍ	PR	2	5
107	PATO BRANCO	PR	150	16
108	PEABIRU	PR	80	8
109	PONTA GROSSA	PR	1	1
110	PONTE SERRADA	SC	3	3
111	PORTO AMAZONAS	PR	-	43
112	PORTO UNIÃO	SC	1	2
113	PRIMAVERA	SP	1	1
114	QUATIGUÁ	PR	56	30
115	QUATRO PONTES	PR	3	3
116	QUERENCIA DO NORTE	PR	29	-
117	QUITANDINHA	PR	97	15
118	REALEZA	PR	-	1
119	RIBEIRÃO CLARO	PR	1	1
120	RIBEIRAO DO PINHAL	PR	23	8
121	RIO BRANCO DO SUL	PR	-	5
122	RIO NEGRINHO	SC	-	4
123	RIO NEGRO	PR	3	5
124	ROLÂNDIA	PR	107	7
125	SABÁUDIA	PR	49	7
126	SALTO DO LONTRA	PR	28	8
127	SANTA HELENA	PR	-	2
128	SANTA MARIANA	PR	2	21
129	SANTO ANTONIO DA PLATINA	PR	-	1
130	SÃO BENTO DO SUL	SC	1	-
131	SÃO CARLOS DO IVAÍ	PR	51	21
132	SÃO JERÔNIMO DA SERRA	PR	88	1
133	SÃO JOÃO DO TRIUNFO	PR	41	10
134	SÃO JORGE DO PATROCINIO	PR	1	-
135	SAO JOSE DA BOA VISTA	PR	36	5

	Município	UF	Grupo A	Grupo B
136	SÃO JOSÉ DO CEDRO	SC	2	2
137	SÃO SEBASTIÃO DA AMOREIRA	PR	4	8
138	SERTANEJA	PR	52	7
139	SULINA	PR	17	2
140	TAPEJARA	PR	31	-
141	TERRA ROXA	PR	28	26
142	TIBAGI	PR	22	5
143	TIJUCAS DO SUL	PR	27	16
144	TRÊS BARRAS	SC	9	4
145	TUPÃSSI	PR	-	1
146	UMUARAMA	PR	1	1
147	UNIÃO DA VITÓRIA	PR	1	11
148	URAI	PR	2	-
149	VARGEM BONITA	SC	-	2
150	VERÊ	PR	1	-
151	VITORINO	PR	6	7
152	WENCESLAU BRAZ	PR	2	50
-	Total	-	2899	1000

Total Geral de Professores = **3899**

Fonte do quadro: Escola Técnica – UFPR

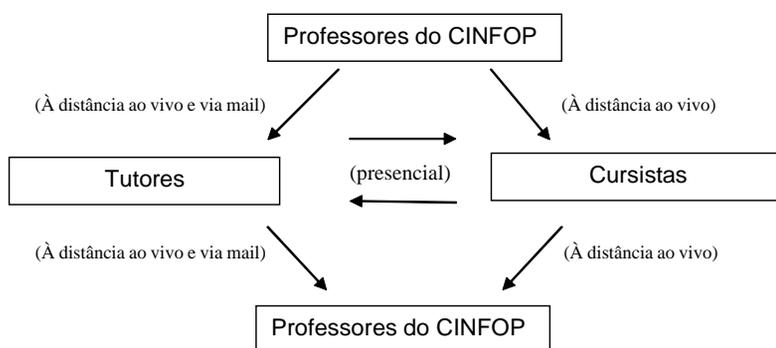
Organização e Metodologia

Os cursistas são professores das séries iniciais, os tutores são pedagogos ou professores lotados nas secretarias municipais de Educação e os docentes são professores da UFPR e especialistas por eles convidados, que escreveram os materiais didáticos do CINFOP.

As aulas para os cursistas são semanais, por videoconferência, ou seja, à distância, mas ao vivo, com possibilidade de interação. Os tutores assistem as aulas com os cursistas e a cada quinze dias, os docentes do curso interagem especificamente com os tutores, também por videoconferência. Embora os tutores utilizem o

meio eletrônico para trocar idéias e tirar dúvidas com os docentes, a sessão ao vivo por videoconferência aproxima os pares além de permitir uma explicação detalhada sobre o que o docente pretende alcançar com o cursista. A relação entre o CINFOP e os tutores é didática - pedagógica e não técnica - administrativa. A função do tutor é ajudar o cursista, é orientá-lo no desenvolvimento das atividades. Para tanto, não basta ao tutor a orientação sobre realização de tarefas e datas. É preciso que ele, de fato, assuma a tutoria como ação compartilhada com o docente. E para isto, é fundamental que absorva a intencionalidade do curso que tutora, que troque idéias, que discuta, com os docentes, o movimento de aprendizagem dos cursistas que estão sob sua responsabilidade. Por isto, não abrimos mão das sessões específicas com os tutores.

A representação seguinte ilustra o movimento do curso:



Reflexão sobre a experiência

Temos percebido que os tutores têm uma percepção por vezes equivocada de sua função. Para alguns, a ação de tutoria refere-se ao ato mecânico de recolher atividades, controlar "frequência", exarar conceitos sobre as atividades desenvolvidas pelos cursistas e enviar para a "matriz" a avaliação obtida e as fichas de frequência.

Ora, o que esperamos do tutor é o efetivo acompanhamento dos cursistas. Isto significa auxiliá-lo no desenvolvimento de tarefas, sanar dúvidas sobre conteúdos, metodologia etc. Por isto, mantemos as sessões quinzenais somente com os tutores. Além disso, é exigência que o tutor também assista às aulas. Entendemos que ao assistir as aulas com os cursistas, o tutor tem a possibilidade de aprimorar o conhecimento sobre o conteúdo do curso além de estar conectado com o do-

cente, e assim, entender melhor o que o docente almeja com o material didático e com as atividades propostas.

Considerações finais

A Educação à Distância é uma modalidade educativa que, além de irreversível, está em expansão galopante. A Formação Continuada, embora realizada há décadas, tem na Rede a oportunidade de institucionalização. As experiências anteriormente vividas pelos nossos professores associadas às experiências vividas com as ações do CINFOP até o momento, nos fazem crer nesta modalidade de formação. Há outro fator relevante: percebemos na EAD a possibilidade de cooperar para a expansão da continuidade de formação de um número significativo de professores de diferentes regiões brasileiras. A EAD rompe com as noções de tempo e espaço que temos cristalizadas. A função social das IES no que diz respeito à formação continuada, se faz mais forte. No entanto, se não estivermos atentos às peculiaridades deste tipo de formação e aos perigos que pode acarretar, pode-se perder, na diluição das ações, a qualidade da formação.

É preciso estar atentos para as novas possibilidades didáticas que a EAD exige. Sim, acreditamos na EAD. Mas, devemos ter todos os cuidados para que ela se faça de modo competente, em que a barreira tempo e espaço esteja a nosso favor. No meio educacional, em todos os níveis de ensino e nas diferentes instâncias institucionais, há, ainda, resistência em relação à EAD devido à interpretação que é dada ao termo "distância". É recorrente a idéia de que o ensino de qualidade se dá na relação presencial. Como contraposição a esta idéia, trago à baila um pensamento que me vem recorrentemente à mente, e que tenho expressado sempre que possível: que educação pode ser mais à distância do que a que se realiza presencialmente com um professor alienado em relação aos alunos, sem interagir com eles, ministrando aulas para um quadro negro? Como se vê, não é a presencialidade física que garante a eficiência de aulas ministradas. Como se vê, parece ser possível efetivar uma Educação à Distância com qualidade. É uma questão de método. Com o correr do tempo e com a avaliação permanente das ações realizadas, poder-se-á desenvolver uma EAD de qualidade, ampliando as possibilidades da continuidade da formação do professor.

Referências

GUÉRIOS, E. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática**, Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2002.

_____. Formação do professor de Matemática In: **Documento Base Grupo de Trabajo Formación de Profesores**, III Conferência Iberoamericana de Educação Matemática. Venezuela, Universidad Central de Caracas, p.81-85, 1988.

LAROSSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.133-161.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PONTE, J. P. da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: BROWN, M. et al. **Educação Matemática**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, seção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992. p. 186-239.

_____. Perspectivas de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. In: _____ et al. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: que formação?** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Seção de Educação Matemática, 1996.

PROGRAMA VALE DO RIBEIRA. Disponível em <<http://valedoribeira.ufpr.br>> Acesso em novembro, 2006.

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb>>. Programas da SEB. Acesso em novembro, 2006.

Notas

1. No primeiro ano, o CINFOP teve como Coordenador Geral o Professor Dr. Valdo Cavallet e como Coordenadora Adjunta e Pedagógica esta autora, Professora Dra. Ettiène Guérios. No segundo ano, teve como Coordenador Geral o primeiro e como Coordenadora Pedagógica, a segunda. <https://www.cinfop.ufpr.br>

2. Estudo histórico e analítico sobre este espaço de formação – Laboratório - pode ser encontrado na Tese de Doutorado desta autora.



Interatividade na EAD: o caso do curso de formação de tutores do Proged

Elmara Pereira de Souza
elmarasouza@gmail.com
Nicia Cristina Rocha Riccio
nicia@ufba.br
Patrícia Rosa da Silva
prosadasilva@yahoo.com.br

Introdução

Com o advento das tecnologias de comunicação e informação (TIC) a sociedade tem sofrido diversas transformações. A presença das tecnologias digitais em diversos âmbitos da vida cotidiana, a exemplo do comércio e das atividades financeiras, traz estas transformações para a vida do cidadão comum. A comunicação, em especial, é amplamente transformada possibilitando que indivíduos isolados possam expressar-se livremente através dos novos meios de comunicação em rede. A educação não poderia estar à parte destas transformações, embora talvez seja a dimensão menos afetada da sociedade, já que as metodologias convencionais de ensino, baseadas na "transmissão" do conhecimento pelo professor para um aluno passivo, ainda predominam.

Essas transformações são entendidas por alguns autores, a exemplo de Manuel Castells (2006) e Pierre Lévy (2000) como transformações sócio-técnicas que promovem o surgimento de uma nova cultura: a cibercultura. No contexto da cibercultura a educação a distância (EAD), em especial, é fortemente transformada, agora com a possibilidade da interação professor-aluno e aluno-aluno.

É neste novo contexto da EAD que se insere o Curso de Formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica

(PROGED¹), experiência que relatamos neste texto. A interatividade na educação a distância é um aspecto entendido como fundamental para alcançarmos resultados de qualidade, dentro da perspectiva de uma educação dialógica e coerente com as especificidades da cibercultura. Tendo isso em mente, o Curso de Formação de Tutores em EAD tem como característica principal a busca da participação ativa do aluno, que deverá estar atuando de forma coletiva na construção do conhecimento.

Neste artigo, traremos a experiência do curso de tutores abordando seus aspectos estruturantes, as concepções de EAD e de tutoria que dão base ao nosso trabalho e outros aspectos relevantes para o entendimento da interatividade alcançada durante o decorrer do curso em sua segunda versão.

Contextualizando

A educação permanente, ou educação continuada é entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida humana. Opõe-se à idéia de que a educação seria uma atividade própria de uma fase da biografia individual. Parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem é contínuo, e transcende a escolarização formal. Envolve práticas educacionais formais, não formais e informais, desenvolvidas por diferentes instituições através de diferentes metodologias, em diferentes momentos da vida do indivíduo.

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, o Ministério da Educação (MEC), através da atual Secretaria de Educação Básica (SEB), criou uma REDE, cuja responsabilidade é direcionada para o desenvolvimento e a oferta de programas de formação permanente. Essa Rede é constituída por 20 Centros, espalhados pelo Brasil, cujo objetivo é promover a formação continuada de educadores - professores e gestores.

Um dos centros desta REDE é a Universidade Federal da Bahia (UFBA) atuando na especialidade de gestão e avaliação da educação. A integração à REDE na UFBA ocorreu através do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), onde está inserido o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED). A missão do PROGED é promover cursos de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares, de modo a propiciar-lhes qualificação técnica adequada às

atuais exigências da legislação educacional e às necessidades educacionais dos contextos em que esses sistemas e unidades estão inseridos. O PROGED atua ainda através de apoio técnico a secretarias municipais e desenvolvimento de tecnologias que sustentem a melhoria da qualidade do atendimento educacional.

Entre as ações do PROGED, destacam-se: oferta de cursos de formação de gestores de sistemas educacionais; oferta de cursos de formação de gestores de unidades escolares; oferta de cursos de formação de tutores; oferta de cursos de conselheiros escolares e conselheiros municipais; apoio técnico e tecnológico a secretarias municipais de educação; articulações institucionais e parcerias para o desenvolvimento de cursos e apoio técnico.

O curso de formação de tutores em EAD que aqui relatamos é uma das ações do PROGED. Ele é oferecido anualmente de forma gratuita, por meio de seleção pública e visa contribuir para a disseminação da EAD no estado da Bahia, sendo financiado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC/SEB. Quanto à sua natureza acadêmica, esse é um curso de extensão universitária que estabelece uma interação entre a UFBA (ISP-PROGED) e a realidade educacional de municípios brasileiros. Nessa interação, os objetivos principais são compartilhar os conhecimentos produzidos e, ao mesmo tempo, estabelecer as bases para aprofundar o conhecimento dessa realidade, de modo a ampliar esse conhecimento e qualificá-lo.

A Educação a distância, a interatividade e a tutoria

A educação a distância representa uma modalidade de ensino que vem sendo utilizada há muito tempo. A formação a distância é representada em geral pela distância física entre aluno e professor. Segundo Moran (2002), educação a distância se refere ao processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Temos como exemplos a educação a distância via rádio, recurso muito utilizado nos anos 60 para transmitir aulas a pessoas distantes geograficamente; a educação por correspondência, em que o aluno recebia apostilas, livros, provas pelo correio, respondia e enviava de volta para a instituição organizadora do curso; os Telecursos, recursos difundidos nos anos 70 e 80, em que os cursos transmitidos pela TV são vistos pelos alunos e, em alguns casos, eles recebem material didático para acompanhar as aulas. Enfim, a educação a distância vem de longas datas, mas, por que

as discussões em torno da EAD se tornaram tão intensas nos últimos anos? Um fator pode ter sido a difusão das tecnologias digitais, em especial, a rede internet que facilitaram a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A partir da difusão da internet no Brasil, a EAD via web, chamada por alguns autores de educação online (SANTOS, 2003), passou a favorecer professores e alunos que podem, utilizando recursos como e-mail, listas de discussão, ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência, etc., construir com facilidade cursos utilizando recursos do ciberespaço, nos quais a interatividade é possibilitada e os conhecimentos podem ser construídos colaborativamente. Hoje, muitas instituições de ensino conceituadas no país estão adotando a EAD como forma de ampliar a abrangência dos seus programas.

Porém, muitos cursos a distância adotam modelos idênticos aos dos cursos presenciais, tanto no formato quanto na avaliação, desconsiderando as peculiaridades desta modalidade de ensino. Faz-se necessário uma mudança de paradigmas na educação a distância usando as tecnologias digitais, e não somente uma adequação das mesmas ao ensino presencial.

Na EAD, com recursos como hipertexto, as possibilidades de escolhas de caminhos através do clique do mouse são inúmeras. O hipertexto é formado pelas possibilidades de inter-relação entre textos e usuários, debates e opiniões. O hipertexto introduz uma nova maneira de se relacionar com a autoria e com o próprio texto, uma vez que todos podem se tornar autores de uma única obra, por exemplo. Como afirma Lemos (1996,2006):

O ciberespaço é um enorme hipertexto planetário. Um hipertexto é um texto aberto a múltiplas conexões a outros hipertextos. Com os hipertextos, é a figura do leitor que se vê substituída pela do "netsurfista". Esse não é mais um simples leitor, mas um agente de interação com as interfaces do ciberespaço. O ciberespaço é assim um conjunto de hipertextos interligados entre si onde podemos adicionar, retirar e modificar partes desse texto vivo.

A educação a distância e a utilização do ciberespaço podem trazer uma nova forma de se relacionar com o conhecimento a partir das possibilidades de interatividade, compreendida por Marco Silva (2002) como um mais comunicacional que emerge a partir da sociedade em rede, trazendo consigo a

livre expressão, o diálogo e uma nova importância para a linguagem. O autor argumenta que:

Parto do seguinte princípio: um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação (SILVA, 2002, p.100).

Sob o ponto de vista social, a educação a distância, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

Esses princípios devem permear também a concepção de tutoria na educação a distância. Acreditamos que o tutor, mais do que um acompanhante funcional para o sistema, exerce um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem dos cursistas, passando a ser visualizado como um professor que agrega conhecimentos técnicos da tutoria em EAD. Nesta perspectiva, agrupamos as competências necessárias ao exercício da tutoria em três dimensões: a técnica, a gerencial e a pedagógica. Na dimensão técnica, o tutor deve ter: domínio dos recursos tecnológicos utilizados no curso; capacidade de socialização desses saberes com os cursistas; domínio de procedimentos para a confecção de relatórios técnicos sobre o curso. Na dimensão gerencial, deve ter: habilidade de planejamento a curto e médio prazo; prontidão na reformulação de estratégias para a solução de problemas; autonomia na tomada de decisões. Na dimensão pedagógica, o tutor deve ter: domínio do conteúdo específico a ser trabalhado; habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante; disposição para continuar aprendendo; domínio de técnicas motivacionais aplicáveis à EAD; domínio e conhecimento dos recursos didáticos disponíveis; domínio dos critérios e da perspectiva de avaliação embutidos no curso.

Mais que entender esta relação de competências é necessário, porém, olhar para o papel do tutor com se olha para o papel do docente: o tutor nada mais é que um professor. Não concordamos com o termo "tutor" quando entendido como protetor ou guardião da instrução do aprendiz; porque o aluno deve exercer sua autonomia e o tutor estará, junto com ele, favorecendo o florescer desta autonomia. Não concordamos com o termo "tutor" quando entendido como alguém com

uma competência menor que um professor e por isso sem autonomia para intervir em todo o processo do curso em andamento, apenas obedecendo a regras pré-definidas. Assim, nos parece uma incoerência ainda utilizarmos o termo tutor; no entanto, fazemos esta opção por entendermos que ainda não existe um consenso com relação a qualquer outro termo. Além disso, por estarmos num contexto intimamente ligado ao MEC, que ainda usa o termo tutoria, adotamos este termo. No entanto, mais importante que a palavra, é a semântica que damos a ela; e para nós, o tutor, o formador, o mediador... são todos o nosso conhecido professor.

O desenvolvimento da proposta

A primeira versão do curso de formação de tutores em EAD do PROGED se deu nos meses de janeiro e fevereiro de 2005 e resultou na formação de 40 profissionais no âmbito do estado da Bahia (LUZ, RICCIO, SILVA, 2005). Neste artigo tratamos da experiência da segunda versão do curso de tutores que aconteceu no período de outubro de 2005 a fevereiro de 2006.

No período de inscrição, compreendido entre os dias 1 e 12 de setembro de 2005, recebemos inscrições de 152 candidatas para 40 vagas oferecidas. Acreditamos que esta demanda expressa o interesse e o desejo de educadores de se aproximarem da educação a distância. A inscrição foi feita online o que possibilitou uma agilização nas etapas de análise e mapeamento do perfil e na pré-seleção dos inscritos.

O ambiente virtual Moodle², cuja utilização já havia sido iniciada na UFBA pela Faculdade de Educação, foi o escolhido para apoiar os cursos do PROGED na sua segunda oferta, o que possibilitou um aumento da carga horária à distância. Esta inovação gerou de forma imediata dois ganhos. O primeiro ganho disse respeito à viabilização da participação de cursistas de municípios mais distanciados da capital, para os quais as viagens constantes se constituíam em um elemento dificultador. O segundo ganho foi pedagógico. A priorização do território virtual permitiu que pudéssemos refletir mais sobre o ambiente moodle e descobríssemos novas formas de potencialização da aprendizagem e da interatividade neste espaço. O nosso primeiro desafio estava situado, portanto, no aspecto pedagógico, na garantia da proximidade e da interatividade no ambiente virtual.

Estas mudanças aparecem primeiramente no recorte do público-alvo, que foi am-

pliado nesta segunda oferta. Para composição da primeira turma, considerando os conteúdos específicos a serem trabalhados na área de gestão educacional e a compreensão de que a formação pedagógica potencializa a prática da tutoria, restringimos a participação na seleção apenas aos graduados em Pedagogia.

Na segunda oferta, repensamos este recorte e ampliamos o perfil do público-alvo. Puderam se inscrever na seleção técnicos de secretarias municipais de educação, coordenadores pedagógicos e gestores de unidades escolares com formação pedagógica (pedagogos, licenciados, especialistas em educação, mestrandos em educação ou mestres em educação) que atuavam em sistemas municipais de ensino, além de bolsistas vinculados a programas de extensão ou pesquisa na área de gestão educacional. Deste modo, possibilitamos a participação de profissionais que atuam no sistema público de ensino, possuem formação na área educacional, mas que não têm, necessariamente, graduação em Pedagogia. Garantimos, também, uma maior heterogeneidade da turma, o que se traduziu em um importante elemento motivador de trocas e debates. Consideramos como fator axial, ainda, que o candidato tivesse acesso à internet, já que as atividades a distância ocorreriam no ambiente virtual de aprendizagem.

A equipe

Para o planejamento de um curso online, acreditamos na necessidade de uma equipe interdisciplinar que, em conjunto, planeje e implemente o curso dentro da expectativa da proposta pedagógica. Esta equipe deve ser formada por especialistas com competências diversas que estarão envolvidos tanto na criação dos materiais e conteúdos como no uso destes materiais durante o processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2003). Na versão 2005 do curso de tutores, trabalhamos com uma equipe composta por pessoas das áreas de educação, comunicação, ciência da computação e pessoal de apoio administrativo. Além da equipe fixa, contávamos com alguns docentes para os encontros presenciais. A equipe trabalhava de forma bastante integrada e harmônica e, embora houvesse a figura central do coordenador, as decisões eram tomadas em grupo e bastante discutidas.

Além disso, o planejamento de um curso online deve ser pensado de forma sistêmica onde adaptações devam ser previstas e até desejadas para que o curso se adeque o melhor possível às necessidades dos alunos (RODRIGUES; BARCIA, 2004). Edith Litwin (2001) reforça a questão do planejamento sistêmico alertando que as propostas de um curso a distância não podem seguir um modelo rígido, mas sim

"uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias desenvolvidas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto".

Durante o planejamento, imaginávamos que a tutoria (chamamos a atenção que continuamos utilizando este termo, mas dentro da concepção discutida anteriormente) seria exercida em conjunto por toda a equipe e não precisaríamos de pessoas contratadas especificamente para esta finalidade. No entanto, percebemos que não estávamos atuando de forma intensa na tutoria, já que, embora acompanhássemos as postagens nos fóruns e participássemos ativamente dos chats, não conseguíamos dar um feedback satisfatório aos alunos sobre suas atuações no grupo. Assim, a partir da metade do curso, sentimos a necessidade de termos um grupo de pessoas exercendo este papel. Duas pessoas foram contratadas para esta função sendo que ambas já atuavam como docentes nos encontros presenciais e uma delas já era membro da equipe.

Na verdade, não obtivemos o resultado esperado com esta mudança pois não conseguimos conduzi-la de forma satisfatória e o problema foi apenas parcialmente solucionado. Ou seja, ainda oferecíamos muito pouco de uma tutoria como a concebíamos e a mudança nem mesmo foi amplamente percebida pelos cursistas. Acreditamos que faltaram diretrizes bem definidas para a atuação destes tutores, além da existência de uma sobrecarga de trabalho nas pessoas contratadas, já que as mesmas já exerciam outras funções na equipe.

É importante aqui uma reflexão: o fato de estarmos trabalhando com um planejamento flexível nos possibilitou percebermos o problema (não somente pela avaliação da própria equipe como através de manifestações dos cursistas) e revermos a equipe na tentativa de atingir o objetivo proposto de um curso dialógico, pautado na interatividade online e com feedback constante para os participantes. No entanto, reconhecemos que não fomos capazes de integrar muito bem estes novos papéis ao grupo, de forma que o problema persistiu. Logo, entender o planejamento de forma sistêmica e flexível é fundamental, mas não suficiente; é necessário, ainda, uma estrutura que possibilite uma reorganização das diretrizes previamente planejadas.

Vale ressaltar, que essa dificuldade foi superada através de uma proposta de atividade, feita pela coordenação do curso, de revezamento dos cursistas para mediação dos fóruns temáticos, com o objetivo de que eles experenciassem a tutoria online. Além disso, a experiência foi fundamental para o aprendizado da equipe, o que se refletiu no planejamento da oferta seguinte do curso de tutores³.

A constituição da turma

A turma que foi formada a partir da seleção pública foi bastante heterogênea e apresentava as seguintes características: quanto ao grau de escolaridade, a maioria da turma já tinha ou estava cursando uma especialização (62,5%); com relação à área de formação, 45% eram de pedagogia, 50% de licenciaturas diversas e o restante de administração e psicologia; quanto à faixa etária, 35% possuíam de 26 a 30 anos, 17,5% possuíam entre 31 e 35 anos, 17,5% entre 36 a 40; 80% eram do sexo feminino; com relação à função exercida, 27,5% eram gestores de unidades escolares, 25% eram professores, 20% eram coordenadores pedagógicos, 12,5% eram técnicos de secretaria, 2,5% eram vice-diretores; com relação ao vínculo institucional, 67,5% tinha vínculo efetivo; quanto aos municípios de origem, foram contemplados 15 municípios da Bahia, dentre eles Salvador com 50% dos participantes.

A proposta metodológica

A metodologia adotada foi teórico-prática, e envolveu leituras, debates e reflexões sobre os temas com os professores e também entre os próprios alunos, nos encontros presenciais e no ambiente virtual. Além disso, foram propostas atividades de estudo e aplicação a situações concretas, no contexto dos cursistas.

A concepção pedagógica desse curso está baseada nos seguintes princípios:

- Da *provisoriidade do conhecimento*. Todo conhecimento é concebido como transitório, passível de revisão, reformulação, ressignificação.
- Da *interdisciplinaridade* ou das *interfaces do conhecimento*. Mesmo que direcionado para um campo específico, o processo educativo a ser implementado deve abrir interfaces com outros campos do saber, de modo contextualizado.
- Da *educação como espaço de construção da democracia*. A partir desse princípio, os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva da análise de valores éticos de respeito, solidariedade e justiça social.
- Da *educação como processo dialógico*. A educação a distância é entendida como um processo de construção de conhecimento assentado em diálogos entre o material e o cursista, entre o cursista e o professor,

entre o cursista e outros cursistas, entre cursista e pessoas do seu contexto, ou seja: entre o cursista e a realidade micro e macro do seu entorno.

- Da *pesquisa como princípio educativo*. Como sujeito da construção do seu próprio conhecimento, o cursista deve imergir na prática da pesquisa, como forma de diálogo com sua realidade.
- Da *autonomia do educando*. A educação a distância reduz a centralidade da figura do professor no processo educativo, pondo em destaque a autonomia do aprendiz, que pode escolher o que estudar, o que ler, de que forma e quando fazer isso. Nesse sentido, além da revisão do papel do professor, a compreensão do papel do aluno torna-se elemento de fundamental importância.
- Da *necessidade de novas competências*. Como, hoje, o acesso à informação é facilitado, além de quantitativamente potencializado pela internet, a questão central deixa de ser apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, a formação de uma atitude investigadora, crítica, comparativa, seletiva. Trata-se da construção de novos modelos, de uma nova legibilidade, não linear, por vezes paradoxal, uma nova lógica de pensar e de situar-se no mundo. Assim, a educação deve se tornar capaz de rever e ressignificar seus paradigmas.

O curso teve duração total de 200 horas compreendidas entre sete encontros presenciais de 8 horas cada e 144 horas de atividades a distância (atividades práticas desenvolvidas no próprio município e no ambiente virtual, no intervalo entre os encontros presenciais).

O conteúdo foi estruturado em módulos instrucionais contendo textos elaborados de forma dialógica e hipertextual e propostas de atividades práticas. Os conteúdos abordados foram organizados em 4 etapas: na primeira e segunda etapas, conteúdos de EAD e na terceira e quarta etapas, conteúdos de gestão educacional. Os conteúdos de gestão foram agregados ao curso pois o objetivo maior do PROGED é a formação de gestores, logo, havia a necessidade de formar tutores em EAD para os cursos de gestão educacional, também promovidos pelo mesmo programa.

A avaliação do curso

Entendendo que a avaliação de um curso deve ser participativa e coletiva e é de fundamental importância para o aprimoramento do mesmo, definimos as seguintes

estratégias para avaliação do curso de tutores: (1) aplicação de questionários de avaliação para cada encontro presencial junto aos cursistas e docentes; (2) fórum específico no ambiente virtual para opinar sobre cada módulo do curso (Fóruns Opine); e (3) acompanhamento de uma avaliadora externa, que atuou como observadora participante ativa durante o curso (BARBIER, 2002).

Nos questionários de avaliação dos encontros presenciais, cada participante pôde classificar com os conceitos insatisfatório, regular, bom e excelente, os itens relacionados ao encontro. Os itens selecionados para a avaliação foram: relevância da temática focalizada, organização do encontro, desenvolvimento do encontro, oportunidade para participar dos debates, local de realização das atividades, tempo destinado para a realização das atividades, utilidade do conteúdo abordado, grau de interesse individual e coletivo e desempenho docente.

Os Fóruns Opine, disponibilizados no ambiente virtual moodle a cada módulo, foram acompanhados pela equipe responsável pelo curso e a cada etapa eram feitas sistematizações sobre as críticas e sugestões que eram, depois, socializadas nos encontros presenciais. Além disso, pequenas sugestões eram avaliadas e implementadas imediatamente, sempre que possível.

A avaliação externa do curso foi realizada por uma doutoranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, Ana Paula Villalobos, que está desenvolvendo a pesquisa “Bases Pedagógicas e Técnicas para a Avaliação de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem - O Caso do Programa de Formação de Gestores da Educação Básica, PROGED”. Este acompanhamento externo tem uma dupla relevância para o Programa: serve, primeiramente, como um importante parâmetro avaliativo e possibilita, ainda, um encontro, nem sempre possível, mas vital, entre a pesquisa e a extensão universitária.

O acompanhamento foi realizado tanto no ambiente presencial quanto no ambiente online, abarcando abordagens pedagógicas e ferramentas empregadas para a interação entre os atores sociais. Além do instrumental técnico, em termos de hardware e software, estão sendo avaliados os componentes pedagógicos e didáticos do programa, estabelecendo correspondências entre os aspectos tecnológicos presentes no ambiente e as facetas relativas à pedagogia e à didática implementadas no curso. Tais iniciativas visam o entendimento das relações que se estabelecem entre os componentes pedagógicos e os aspectos tecnológicos inerentes ao ambiente. A pesquisa está voltada para a aprendizagem colaborativa, os conceitos a ela associados, as características

das ferramentas de colaboração em ambientes de aprendizagem colaborativa apoiados por computador, os papéis e as responsabilidades que seus usuários desenvolvem, agrupando de forma sintética as principais características consideradas importantes para o apoio de práticas pedagógicas colaborativas e fornecendo referências teóricas e práticas para a avaliação dos aspectos apontados.

A implementação destes procedimentos de avaliação do curso visou a elaboração de um panorama das principais dificuldades enfrentadas, que auxiliasse no redimensionamento dos problemas encontrados e na melhoria da qualidade do curso, dentro da perspectiva de um planejamento sistêmico.

A proposta de interatividade e onde conseguimos chegar

Com o objetivo de motivar a interatividade entre os cursistas e a fim de alcançarmos uma construção coletiva de conhecimento, foram disponibilizados diversos recursos no ambiente virtual moodle. Os principais foram os fóruns temáticos (pelo menos um para cada módulo instrucional do curso) e os chats temáticos (em média, dois a cada etapa). Os fóruns concentraram reflexões conceituais e teóricas enquanto os chats priorizaram a discussão informal dos temas abordados e a afetividade entre os cursistas.

Além dos fóruns e chats temáticos, tínhamos disponível no ambiente virtual alguns outros recursos que possibilitavam a interatividade: um fórum de notícias, que era utilizado para informes gerais e onde os participantes tinham permissão de resposta; um fórum coletivo aberto à postagem de qualquer mensagem por qualquer dos participantes; um chat coletivo aberto à participação de qualquer cursista em qualquer momento; um portfólio (implementado com o recurso fórum do ambiente moodle) que era utilizado para postagem de produções individuais e onde os participantes podiam comentar os trabalhos dos colegas; um diário disponível para registro livre dos participantes; e os (já comentados anteriormente) Fóruns Opine.

Outro recurso que entendemos como fundamental para promover a interatividade e a formação do grupo é o perfil individual. Os participantes foram incentivados a atualizarem seu perfil e a anexarem sua foto para que todos pudessem, enquanto no ambiente virtual, ser identificados visualmente. Mesmo os cursistas mais resistentes ou com maiores dificuldades para atualizar seu perfil e foto acabaram cedendo

aos incentivos e "pressões" (no bom sentido) e fizeram as atualizações solicitadas.

Como atividade em grupo foi proposta a produção de uma WebQuest⁴, focando um tema de interesse dos participantes do grupo que foi formado livremente pelos próprios cursistas. Apesar das dificuldades com relação ao trabalho coletivo à distância, relatadas por alguns cursistas (ver figura 1), todos os grupos conseguiram produzir as webquests solicitadas, sendo que cada um escolheu o recurso tecnológico para implementá-las (flash, blogs, páginas html, editores de texto, etc.). As dificuldades iniciais de alguns no uso das tecnologias, foram superadas a partir da colaboração entre os participantes de cada grupo, e foi plenamente percebida, pela equipe e pelos próprios cursistas, a produção colaborativa e as trocas entre os participantes, assim como a importância desta atividade (ver figura 2).

Nossa! Percebo agora, na prática, o quanto é difícil o trabalho em equipe na modalidade à distância. Não por negligência dos componentes ou desinteresse, não é isso, pelo menos de todos. Mas é a dificuldade de comunicação conjunta (encontro em Chat), é na socialização/recebimento das contribuições postadas por cada um, infelizmente alguns não dão as caras e outros que fazem o trabalho como se fosse individual. São uma série de questões que dificultam, mas não invalidam é claro, o trabalho em grupo seja ele em qualquer modalidade de ensino for, considerando-se as dificuldades dos cursos presenciais. É um desafio que, quem se propõe a fazer um curso em EAD deverá enfrentar e, na medida do processo, superar.

FIGURA 1. Extrato do Diário, sobre as dificuldades do trabalho em grupo a distância.

Considero que de todos os módulos trabalhados até agora este tenha sido o mais 'prático' de todos. A atividade sobre WQ possibilitou várias análises e intervenções. Foi necessário um aprofundamento teórico para a elaboração do trabalho, por outro lado considero que a atividade em si, utilizada como 'pretexto' foi muito importante, pois independente do tema escolhido pelos grupos, foi necessário a aplicação de vários pontos já ressaltados para um bom desenvolvimento da EAD, sobretudo o item **INTERATIVIDADE**. Assuntos abordados durante a primeira etapa do curso, muito importante para a concretização do trabalho. Assim, colocamos em prática a teoria discutida nas duas primeiras etapas, com a vantagem de estar trabalhando em pequenos grupos. Este talvez tenha sido o ponto-chave no percurso deste módulo. Já o veículo, continuou apresentando os mesmos problemas, sobretudo nos momentos das atividades desenvolvidas através do chat.

FIGURA 2. Extrato do Opine, sobre a importância da elaboração da webquest.

Além da tutoria online, estruturamos um modelo de acompanhamento dos participantes incluindo help-desk por telefone e orientações em situação presencial sobre aspectos tecnológicos e conteúdos contemplados no curso.

A participação dos cursistas nas atividades virtuais superou nossas expectativas tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo. A participação nos fóruns temáticos foi muito rica e pudemos observar a formação de um grupo onde vários papéis foram assumidos de forma autônoma. A troca de experiências e a colaboração com relação a esclarecimento de dúvidas entre os próprios cursistas também foi bastante percebida.

A mediação de alguns dos fóruns (como citado anteriormente) foi distribuída entre os cursistas com o objetivo de que estes experenciassem a tutoria online; além da

mediação, foi solicitado que eles fizessem a sistematização dos fóruns que seria socializada nos encontros presenciais. Esta atividade, particularmente, foi exercida de forma brilhante, possibilitando que os cursistas percebessem a potencialidade da tutoria online (ver figura 3). O grupo se envolveu efetivamente, incentivando os colegas a participarem das discussões, dando retorno às mensagens e enviando para o e-mail pessoal as considerações sobre a sua participação.

Quero aqui registrar a importância da realização da web quest e mediação do fórum como atividades que permitiram um aprendizado prático acerca da tutoria. Realizar a Web Quest(WQ) foi motivante, apesar das dificuldades para entrar em contato com todos os participantes, mas na medida do possível, o grupo conseguiu interagir, cada componente forneceu contribuições que levaram a produção da WQ, o resultado desse trabalho pode ser visto no site <http://avaliacaoemead.zip.net>. A experiência em mediação do fórum não deixou de ser também um desafio, foi a primeira vez que realizei tal ação e como tudo que se faz pela primeira vez trouxe consigo aquela sensação de insegurança que após a realização do ato foi se diluindo. Considero essas experiências de extrema importância para o meu processo de aprendizagem. Após tantas discussões sobre **interatividade** e **aprendizagem** colaborativa foi importante tentar realizar as mesmas na feitura da wQ e na mediação do fórum.

FIGURA 3. Extrato do Opine, sobre a webquest e a mediação dos fóruns.

Os chats temáticos representavam momentos muito importantes e amplamente ansiados pelos cursistas. Muitos demonstravam sua alegria em poder compartilhar de forma síncrona seus conhecimentos, suas dúvidas, seus questionamentos (ver figura 4). Utilizávamos uma prática livre nos chats, sem que fossem estabelecidas regras de participação; desta forma percebíamos que a conversa virtual fluía muito bem e muitas vezes formavam-se conversas paralelas, sem que, no entanto, ninguém atrapalhasse ninguém. Muitas vezes migrávamos rapidamente entre uma conversa e outra e podíamos, ao final do chat, acompanhar todo o desenrolar do mesmo a partir dos registros no próprio ambiente. Para garantir esta possibilidade, o acesso aos registros dos chats realizados no ambiente moodle foram mantidos abertos aos cursistas durante todo o curso.

A participação nos **chats** serviram para refletir a respeito do conhecimento elaborado com as leituras dos módulos. Foi possível, ainda, interagir com os colegas e perceber opiniões e pontos de vistas tangentes aos **temas** abordados. Amei de coração participar dos **chats**. Sinto não ter sido mais assíduo.

FIGURA 4. Extrato do Opine, sobre participação no chat.

Um complicador com relação ao uso dos chats foi a instabilidade do ambiente moodle com relação a este tipo de comunicação síncrona. Muitas vezes tivemos que fazer a opção por outros espaços na rede para que os chats pudessem ser viabilizados, já que, no moodle, na maioria das vezes perdíamos a conexão ou o ambiente travava. Esse fato, no entanto, embora tenha provocado uma frustração inicial, não impediu nem desmotivou, de maneira geral, os cursistas a participarem dos chats, sinal de que já havia sido constituída entre eles uma comunidade de aprendizagem.

Rompendo barreiras formais para a construção de laços significativos

Já vi a estrutura de outros cursos (como a plataforma do curso ensino afrobrasil do Governo Federal - todo online) e até o momento a plataforma do Moodle é a melhor.

Quando digo melhor é nos aspectos: **interatividade**, as cores utilizadas, tanto na plataforma, como na diagramação dos módulos, dão um ar de leveza. Nas mídias síncronas, o destaque vai para os Chat's. O contato do professor aluno tem sido excelente.

Tudo isso é possível porque há um rompimento das formalidades dos professores e dos alunos, estes têm sido transparentes e têm construído um perfil pessoal e próximo, não distante. O cuidado e a preocupação com os prazos a serem cumpridos, sem ser "chato" é outro ponto positivo. O aluno sabe os prazos mas é sempre bom ter alguém lembrando: Olhe, o "último dia é amanhã, Ok?" Isto é muito bom. E tenho percebido isso. O curso é construído coletivamente e efetivamente **afetivo**, significativo tanto para quem é mediador como para quem está sendo mediado. Ótimo!!

FIGURA 5. Extrato do Opine, sobre a interatividade no curso.

Acreditamos que o nível de interatividade alcançado no curso, e percebido amplamente pelos alunos (ver figura 5) se deu devido a diversos fatores. Dentre estes fatores, podemos destacar: (1) a seleção criteriosa dos cursistas, visto que a maioria possuía familiaridade com a tecnologia e todos tinham interesses convergentes (EAD e/ou gestão educacional), de forma que a colaboração entre os mesmo foi bastante forte; (2) o exercício da tutoria experienciado pelos cursistas que fez com que houvesse um envolvimento e aproximação entre todos; (3) a utilização do ambiente moodle e a seleção dos recursos que foram utilizados no curso favorecendo a interatividade através da interface agradável (com destaque para a presença das fotos dos participantes em praticamente todos os espaços do ambiente) e da proposição de atividades coerentes com a proposta pedagógica; (4) a relação entre professores e alunos caracterizada por uma horizontalidade e uma descontração permanentes, especialmente nas discussões síncronas nos chats, possibilitando que fossem criados vínculos afetivos entre os participantes; (5) os encontros presenciais bem estruturados onde foram criados laços de amizade entre os cursistas; (6) os materiais elaborados de forma dialógica e problematizadora; e (7) as concepções de tutoria e de interatividade que permeavam todo o desenrolar do curso e que foram amplamente discutidas (ver figura 6 e 7).

A utopia, queridas tutoras, serve para caminhar. E aqui estou, caminhando, descobrindo e (re)descobrindo. Não sei o porquê de estarmos fazendo um curso de Tutor, não seria um curso de Professores em EAD? Então, o que acham de começarmos a mudar o nome do curso?

Aprendi muito e significativamente sobre a etimologia da palavra tutor, como também sobre o quanto sua função fica obsoleta diante das possibilidades e impossibilidades da EAD. Existe um abismo que separa a instrução/transmissão da construção/(re)construção, (re)significação, da aprendizagem coletiva, colaborativa por meio da **interatividade**. Nesse sentido, o Professor na EAD é antes de tudo um mediador, proporcionador, incentivador, colaborador, oportunizador dessas (re)construções.

FIGURA 6. Extrato do Diário, sobre a concepção de tutoria.

Para mim o módulo 5 começa a abrir caminhos para analisar o verdadeiro papel do tutor. Identificar as suas competências e funções em EAD. A linguagem clara e objetiva, a riqueza de informações faz com que aprenda cada vez mais e me dá a certeza que é nesse mundo da **interatividade** que quero viver. Um abraço a equipe do PROGED que me proporciona tudo isso.

FIGURA 7. Extrato do Opine, sobre a interatividade.

O desempenho dos cursistas

A cada etapa os cursistas recebiam o indicativo do conjunto de atividades obrigatórias a serem realizadas em cada módulo. 80% dos cursistas, no entanto, não só cumpriram as atividades obrigatórias como realizaram diversas atividades optativas. Isso pode ser percebido através da ampla utilização do portfólio para postagem das atividades individuais opcionais. Este índice revela o interesse e comprometimento dos cursistas, o que se refletiu na postagem das avaliações online do curso.

Como atividades obrigatórias foram sugeridas a participação em, pelo menos, dois fóruns por etapa e a participação em um chat. Com as dificuldades com relação à utilização do chat no ambiente moodle, esta obrigatoriedade foi flexibilizada. A produção da webquest também foi uma atividade obrigatória e foi socializada pelos grupos em um dos encontros presenciais assim como no ambiente virtual. Além disso, no último encontro presencial, foi proposta uma auto-avaliação dissertativa que representou a avaliação final do curso.

A participação nos encontros presenciais foi expressiva e foi entendida pelos cursistas (ver figura 8) como fundamental para a formação do grupo.

No entanto, o **encontro presencial** de ontem foi bastante produtivo, acolhedor, esclarecedor e, principalmente, motivador. Estou me sentindo estimulada em estar com vcs, participando, opinando, construindo idéias e compartilhando percepções sobre a educação, a sociedade e a tecnologia.

Cosntatei aquilo que eu já percebia: os **encontros** presenciais são importantíssimos para conhecermos melhor as pessoas que estão do outro lado da máquina, compartilhando diversos olhares e idéias... ouvir os sotaques, perceber os jeitos, os corpos, os sorrisos, os toques, os olhares... tudo isso favorece a nossa **interatividade** e nos acolhe, chamando-nos a participar mais.

FIGURA 8. Extrato do Portfólio, sobre encontro presencial.

O desempenho dos cursistas de uma maneira global, na 1ª, 2ª e 3ª etapas, sofreu pouca alteração no que diz respeito aos percentuais distribuídos pelas categorias excelente, muito bom, bom, satisfatório e insatisfatório. Na 4ª etapa e na avaliação final tivemos um aumento no rendimento da maioria dos cursistas.

Vale destacar, no entanto, que apesar da pouca variação na média percentual, houve uma intensa migração dos cursistas entre esses conceitos. Pudemos observar durante o curso que 50% dos alunos mantiveram rendimento estável transitan-

do entre os conceitos muito bom e excelente, enquanto o grupo restante oscilou entre todos os conceitos, apresentando uma trajetória não linear.

No grupo que representou um rendimento flutuante, detectamos as seguintes características: a maioria dos alunos era composta por gestores de unidade escolar e estava cursando, simultaneamente ao curso de tutores, outros cursos de formação continuada. Um outro fator deve ser considerado ainda como dificultador: a coincidência de parte da agenda do curso com o período de planejamento anual das unidades escolares. Apesar destas dificuldades, no entanto, o grupo conseguiu cumprir todas as etapas do curso alcançando uma média final acima do conceito satisfatório.

Estas características são explicitadas no panorama geral do rendimento dos cursistas por etapa (ver figura 9).

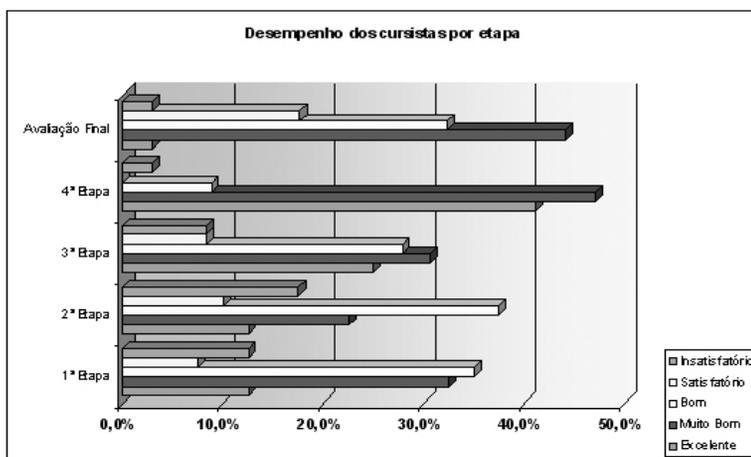


FIGURA 9. Gráfico de desempenho dos cursistas por etapa.

Entre os concluintes, apenas 5% dos cursistas obtiveram o conceito satisfatório na média final, ficando a maior parte dos alunos com médias que transitaram entre os conceitos bom e muito bom. Entre os 40 cursistas selecionados tivemos 33 aprovados, 5 evadidos, 1 desistente e 1 reprovado.

Refletindo sobre a experiência

As avaliações postadas no ambiente moodle faziam referência a diversos aspectos do curso, sobretudo, ao ambiente virtual, aos conteúdos e à interatividade (ver

figura 10). O ambiente foi avaliado positivamente pelos cursistas que apontaram como principais características a fácil navegabilidade e interface agradável. Vale salientar que a facilidade de ambientação foi apontada mesmo pelos cursistas que não possuíam experiência em EAD. A possibilidade de acesso a diferentes recursos foi destacada pelos cursistas em suas avaliações. Quanto ao conteúdo e formato dos módulos as avaliações postadas indicaram a boa recepção dos cursistas (ver figura 11).

Como uma tendência normal no desenvolvimento do curso, a **interatividade** se intensificou. As permutas intelectuais, as experiências e os saberes compartilhados deram um "colorido" especial à **interatividade** do grupo, sem contar com as características de cada cursista, claro. Os fóruns, e principalmente os chats, ao meu parecer, foram essenciais nessa **interatividade**.

A relação tutor (es)-aluno (s), nesse sentido, expressou a natureza dessa **interatividade**: uma relação marcada pelo compromisso, seriedade, responsabilidade, constância e interesse. Mas penso que os níveis de abertura e confiança da relação podem ser aperfeiçoados, alcançando níveis mais e mais profundos.

FIGURA 10. Extrato do Opine, sobre a interatividade no curso.

Gostaria de parabenizar à equipe de elaboração desse módulo. Não sei se as sugestões dadas nas avaliações já foram incorporadas, ou se estou mais familiarizada com o ambiente ou mesmo se o tema me seduziu, a questão é q esse módulo me surpreendeu pela linguagem, **interatividade**, organização.

AS referências são de excelente qualidade e fico lcontente em ver nossos colegas e professores com seus textos postados e nos servindo de referência e nos auxiliando na formação do nosso conhecimento, dos nossos **conceitos** a respeito ds EaD.

FIGURA 11. Extrato do Opine, sobre os materiais.

Os principais problemas apontados nos diferentes instrumentos de avaliação foram: tempo insuficiente destinado às atividades e ao curso como um todo (ver figura 12); problemas de conexão dos cursistas que utilizavam o acesso discado à internet; a instabilidade do chat no ambiente moodle.

Olá

Não foi fácil chegar ao módulo 7, o **pouco** espaço de **tempo** desse bloco prejudicou o entendimento imediato mas, este módulo foi o mais complexo, onde aprendi mais **conceitos** novos e a diversidade de informações muito grande. Estou cada dia mais satisfeita com as minhas conquistas.

FIGURA 12. Extrato do Opine, sobre o tempo.

Entre as sugestões para a próxima oferta os cursistas indicaram as seguintes propostas: aumento da carga horária; utilização de outro ambiente para a realização dos chats; disponibilização de um laboratório de informática permanente para os cursistas; acréscimo de mais uma oficina sobre o ambiente virtual com ênfase em edição e publicação de material no moodle; acréscimo de duas oficinas sobre orçamento e financiamento que priorizassem exercícios práticos; transformação do curso de extensão em especialização.

Esta última sugestão, encaminhada pelo conjunto de alunos da turma e por outras instituições, revela uma carência de certificação para os profissionais que atuam em tutoria em EAD. Esta demanda, explicitada nas inscrições recebidas para o processo seletivo nos anos de 2004, 2005 e 2006⁵, em paralelo à demanda de tutores formados que o PROGED apresenta para o oferecimento dos cursos de formação de Gestores de Sistemas e de Gestores de Unidades Escolares, nos coloca diante de um paradoxo.

No caso da UFBA, nosso Centro, enquanto componente da REDE criada pelo MEC, é de formação de gestores. As demandas por formação de gestores são quantitativamente bem menores que as demandas de formação de professores (haja vista a existência de um maior número de professores que de gestores em todos os sistemas). Desse modo, a necessidade de formação de tutores para a formação de Gestores é, também, menor.

A oferta do curso de formação de tutores é gratuita para os participantes e para os sistemas, processando-se uma seleção pública. Atualmente compomos uma turma com 40 cursistas a cada ano⁶. Parte dos formandos é integrada às equipes que desenvolvem os cursos de formação de gestores do PROGED, ficando esta inserção submetida às demandas apresentadas pelos municípios. O restante dos tutores formados acaba sendo absorvido por programas de pesquisa na área de gestão, por programas de extensão de formação continuada ou por instituições privadas que oferecem cursos de graduação a distância utilizando ambientes virtuais de aprendizagem. Há um descompasso até o momento entre o número de formandos e a nossa capacidade de absorvê-los integralmente.

Acreditamos, no entanto, que a oferta do curso gratuito de formação de tutores, com participação de representantes de diversos municípios, tem dado uma pequena contribuição no processo de socialização do acesso às novas tecnologias. Os tutores formados, integrantes de sistemas públicos de ensino, transformam-se em multiplicadores do conteúdo estudado em suas localidades.

Considerações Finais

A avaliação positiva de cursistas e docentes, ao longo do curso, além dos indicadores de participação, demonstrou que conseguimos atingir nossos objetivos em relação à interatividade e à qualidade dos conteúdos abordados e do material

didático. Destacamos a importância das discussões amplas e abertas, numa perspectiva de multivocalidade e de respeito aos saberes individuais; e o incentivo à participação colaborativa deixando claro que acreditamos numa perspectiva de cooperação e não de competição.

Precisamos avançar ainda em muitos pontos: na flexibilização dos conteúdos buscando uma maior atenção à diversidade de necessidades no grupo; no tratamento do design dos conteúdos e numa abordagem mais imagética dos mesmos; numa maior ênfase nas atividades colaborativas; numa abordagem que favoreça a perspectiva de conteúdos abertos... somente para citar alguns aspectos.

No entanto, embora conscientes das nossas fragilidades, consideramos que demos um importante passo: alcançar a interatividade em um curso online. Sabemos dos diversos modelos convencionais de EAD que ainda são amplamente replicados numa perspectiva massificadora. Implementar um curso de formação de tutores numa perspectiva de comunicação muitos-muitos, sabendo que estamos formando futuros formadores, é um dos caminhos possíveis para contribuir para uma educação para a cidadania e para uma sociedade mais justa.

Referências

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em educação, v. 3. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- LEMO, A. As Estruturas Antropológicas do Ciberespaço. **Textos de Cultura e Comunicação**, n. 35, Salvador: Facom/UFBA, junho/1996.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUZ, A. M.de C.; RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R. da. Reflexões sobre o primeiro ano do PROGED: A experiência da turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Orgs.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: PROGED/ISP, 2005.
- MORAN, J. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em <http://www.ea.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 20 ago.2006.

RODRIGUES, R. S.; BARCIA, R. M. **Modelos de Educação a Distância**. Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/>. Acesso em: 01 nov.2004.

SANTOS, E. O. d. Articulação de saberes na EAD online - Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p.218 - 230.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

Notas

1. www.proged.ufba.br

2. www.moodle.org

3. A oferta 2006 do curso de tutores (atualmente em andamento) conta com a participação de professores com atuação específica na tutoria online, numa proporção de um professor para cada vinte alunos.

4. Sobre webquests acesse o site <http://www.webquest.futuro.usp.br/>.

5. Na seleção de 2006 para o curso de formação de tutores em EAD foram feitas 520 inscrições.

6. Este número foi ampliado para 60 na oferta do curso de tutores em 2006.



EAD na Bahia - um descompasso entre a teoria e a prática?

Lynn Alves
www.lynn.pro.br

Algumas reflexões¹

Nos últimos dez anos a Bahia apresentou um crescimento significativo nos processos de formação inicial e permanente na modalidade a distância. As instituições públicas e privadas incentivadas inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que estabeleceu as bases legais para a modalidade de educação a distância no Brasil e posteriormente pelas portarias (nº 301/98, nº 2.253/2001 e nº 4.059/94) e os Decretos (2.494/98 e o n.º 5.622/05) criaram condições para viabilizar práticas pedagógicas a distância.

Nesse processo evolutivo dos aspectos legais que apóiam a educação a distância no Brasil, pode-se perceber embora ainda de forma tímida, um avanço em cada legislação apresentada. Por exemplo, inicialmente a concepção de EAD enfatizava a auto-aprendizagem, descaracterizando o processo de ensinar e aprender que pauta-se no tripé professor - aluno - objeto do conhecimento. Na portaria 5622/05 essa ênfase foi totalmente retirada e no seu artigo 1º., caracteriza a educação a distância como

[...] 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.

Assim, resgata-se o papel dos sujeitos nos processos de ensinar e aprender também nessa modalidade, descaracterizando de certa forma práticas centradas em uma perspectiva instrucionista que ainda tomam como modelo a instrução programada criada por Skinner (1998) e utilizada intensamente na década de setenta. A opção por esta metodologia, coloca o aluno no lugar daquele que aprende sozinho, sem interação com outros sujeitos, realiza as atividades, seguindo o seu ritmo e modelo de aprendizagem, mas com baixos níveis de interatividade e comunicação. Particularmente questiono a eficácia dessa perspectiva, já que não podemos esquecer que aprendemos em comunhão, onde "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1997, p. 25).

Freire (1970) compreendia a educação como um tipo de comunicação interativa, na medida em que a

[...] vocação humana é a de 'saber' o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente ... nos tornamos capazes de desnudar o mundo e de 'falar' o mundo. Só podemos falar do mundo porque transformamos o mundo, e o processo não poderia ser ao inverso.

Assim, a comunicação na educação é concebida por Freire a partir dos seguintes elementos:

- a) Postura aberta do emissor e receptor para lograr um clima de mútuo entendimento;
- b) Bi-endereçamento do processo onde as mensagens possam circular em ambos sentidos educador - educando;
- c) Interação no processo que suponha a possibilidade de modificação das mensagens e intenções segundo a dinâmica estabelecida².

Ir de encontro a essa perspectiva, indica a escolha de um modelo pedagógico em sintonia com a concepção de EAD industrial, que tem como preocupação massificar o ensino. É importante percebermos que massificar não é democratizar, isso seria uma falácia. A massificação do ensino muitas vezes leva a perda da qualidade, a descrença do processo, a desmotivação de professores e alunos que vêm muitas vezes alijadas as suas subjetividades para fazer parte de um padrão que uniformiza e violenta os sujeitos.

As questões relacionadas com a massificação, a auto-aprendizagem e essa pseudo-democratização do ensino, tem inquietado professores e pesquisado-

res que vivenciam diariamente os espaços de aprendizagem a distância. A preocupação em diminuir os custos e obter lucros rapidamente com a criação de cursos a distância tem motivado principalmente as instituições privadas brasileiras a escolherem esses caminhos, levando muitas vezes ao comprometimento da qualidade no processo e reforçando um preconceito em relação a essa modalidade de ensino em nosso país.

Tenho percebido também em nosso estado nas instituições de ensino superior particulares³, uma criação de políticas salariais diferenciadas para os professores que atuam nessa modalidade, como se esse trabalho docente fosse de menor valor. O material didático, uma produção intelectual dos professores, que muitas vezes se constituem em livros textos das disciplinas, exige investimento de tempo e de leitura, contudo, sofrem uma desvalorização, isto é, paga-se valores inconcebíveis para esse tipo de trabalho.

Desta forma, a questão da EAD no cenário brasileiro e na Bahia é uma questão preocupante, na medida em que os profissionais muitas vezes são obrigados a serem professores de cursos a distância para não ficarem fora do mercado de trabalho, mas sofrem perdas maiores em relação as questões salariais, a gestão do tempo pedagógico e de autonomia.

Autonomia, aqui compreendida na perspectiva de Preti (2000, p.131),

[...]significa ser autoridade, isto é, ter força para falar em próprio nome, poder professar (daí o sentido de ser professor) um credo, um pensamento, ter o que ensinar a outrem, ser possuidor de uma mensagem a ser proferida. Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir. Daí a necessidade da coerência entre o dizer e o agir, entre a ação e o conhecimento, isto é, a não-separação desses dois momentos interdependentes.

Como os docentes de cursos a distância tem professado seus credos e pensamentos? Questões como essa vem angustiando pesquisadores que acreditam nos processos de ensino a distância como a possibilidade de criar espaços diferenciados de aprendizagem que permitam aos diferentes sujeitos em distintos espaços investirem na sua formação. Instaura-se novas relações de poder que precisam ser desveladas.

Percebe-se, claramente por traz das práticas vigentes ainda uma concepção fordista de educação, na qual se fragmenta o processo e os sujeitos não tem a idéia do todo. Define-se quem irá produzir o material, quem se responsabilizará pelo design

instrucional, quem irá "tutorar" os alunos e por aí vai. Ações desarticuladas que comprometerão a qualidade do processo e a credibilidade da EAD no Brasil e na Bahia.

Nesse cenário urge que os professores dos cursos a distância se organizem, criem órgãos representativos para defender os interesses de uma categoria que necessita investir cotidianamente na sua formação, aprendendo a articular as diferentes mídias para mediar a construção de conceitos fundantes para a futura atuação dos licenciados ou bacharéis.

Indo além das questões financeiras

Acreditar que a realização de cursos a distância é um investimento de baixo custo, é no mínimo uma postura ingênua, considerando que a pretensa garantia da qualidade desses cursos passa pela definição de políticas por parte dos dirigentes. Essas decisões devem garantir processos de formação permanente dos docentes que irão atuar nessa área, a qualidade na produção do material didático, bem como a mediação de mídias digitais e telemáticas que favoreçam a simulação de conceitos, o atendimento a alunos e professores para interação adequada com os ambientes virtuais de aprendizagem, suporte técnico a essa plataforma, salários dignos e compatíveis com o mercado e o acompanhamento das práticas realizadas nesses *locus*. Estas condições *sine qua non* exigem investimento financeiro e humano. É fundamental criar e manter uma equipe que esteja em constante discussão do fazer pedagógico nos cursos a distância, constituindo uma comunidade de aprendizagem com diferentes inteligências, saberes.

A chegada dos avaliadores do MEC para autorizar cursos a distância nas instituições exige que cada curso tenha no mínimo os conteúdos do primeiro e segundo semestre prontos, apresentados na mídia impressa e na digital para aqueles que optam por utilizar a web como espaço de aprendizagem.

Uma escolha que define quem serão os sujeitos a serem atendidos, isto é, a opção pelo impresso atende um número maior de pessoas enquanto a opção pelas mídias digitais e telemáticas voltam para cursistas que tenham acesso a essas tecnologias, o que ainda é uma minoria, conforme pesquisa realizada pelo IBGE em 2005 que constatou que apenas 13,9% dos domicílios brasileiros têm acesso a Internet de casa⁴. Contudo, existem diferentes espaços nos quais os cursistas podem acessar a internet, como os infocentros⁵ e os Núcleos de Tecnologia Educacional⁶.

Outra exigência dos avaliadores refere-se aos processos de formação dos docentes que irão atuar nos cursos a distância, são realizadas entrevistas com os professores no intuito de constatar se essa ação foi concretizada. Aspectos como esses só ratificam que o investimento inicial em cursos a distância envolve recursos financeiros significativos.

E por fim, se a instituição optou por um curso online a escolha do ambiente é fundamental, para garantir a aprendizagem e a mediação pedagógica, já que este locus irá se constituir em espaços de trocas de saberes que devem mobilizar o desejo dos aprendentes em estarem juntos. A opção por plataformas livres e gratuitas tem sido uma tendência no Brasil e em especial na Bahia.

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)⁷ é uma plataforma (software) que foi desenvolvida pelo australiano Martin Dougiamas em 1999 e é considerado um Software Livre. Este termo tem diversos aspectos envolvidos, mas, numa tradução simples e rápida, podemos dizer que é um software gratuito, podendo ser baixado, utilizado e/ou modificado por qualquer indivíduo em todo o mundo.

O Moodle entrou na Bahia no início do ano de 2004 e hoje está presente em mais de vinte instituições de ensino superior público e privado, bem como nas Universidades Corporativas e vem sendo utilizado como mais um espaço de aprendizagem para as disciplinas presenciais e como salas virtuais nos cursos online.

Este ambiente apresenta uma gama diversificada de interfaces que para Lévy (1993) são dispositivos que agenciam operações que envolvem processos de transcodificação e gerenciamento de fluxos de informações. As interfaces podem ser também denominadas de ferramentas que medeiam a comunicação entre um sistema informático e seus usuários.

Nos AVAs, encontramos diferentes tipos de interfaces que podem possibilitar a comunicação entre os sujeitos que trafegam nesse espaço. Este diálogo pode ser síncrono, isto é, em tempo real, através dos softwares de comunicação instantânea (como o YahooMessenger, MSN, Skype, ICQ, Google Talk, entre outros), chats e video-conferências.

Este tipo de comunicação é fundamental para garantir um nível de interatividade nas atividades que serão desenvolvidas pelos professores que utilizam os AVAs como

mais um espaço de aprendizagem. Outro aspecto significativo das interfaces síncronas é a ampliação de espaços de sociabilidade, possibilitando a criação de vínculos, o sentimento de pertença, a certeza de que existe do outro lado da tela alguém com quem se pode estar, mesmo virtualmente.

Já as interfaces assíncronas efetivam e garantem a comunicação em momentos distintos sem a presença dos sujeitos, isto é, existe uma diferença entre o tempo em que foi enviada a mensagem e que será recebida. Normalmente estas ferramentas são as mais utilizadas nas atividades realizadas a distância seja em processos formais ou informais. O nível de interatividade apresentado aqui dependerá da interface utilizada, isto é, se usamos o fórum ou a lista de discussão possibilitaremos aos alunos/usuários a possibilidade de expressar e socializar seus pontos de vista deixando aberto o canal para uma interlocução contínua entre o grupo. Contudo, se utilizamos um quadro de aviso ou a agenda, estaremos apenas disponibilizando informações para serem lidas e consultadas sem necessidade de retornos/respostas, limitando assim, o nível de interatividade.

Lévy (1999) definiu três níveis de interatividade: Um - Todos, Um - Um, Todos - Todos. Neste nível os sujeitos podem trocar, negociar e intercambiar diferentes saberes ao mesmo tempo, diferenciados dos limites impostos pelos níveis anteriores.

Portanto, a interatividade passa ser compreendida como a possibilidade de o usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervenções, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitem a transformação imediata (LÉVY, 1999, p. 60), criam novos caminhos, trilhas, cartografias, valendo-se do desejo do sujeito.

O Moodle, oferece ferramentas síncronas e assíncronas que podem ser utilizadas a depender dos objetivos do professor. Para utilizar de "forma adequada e produtiva" essas interfaces é fundamental que o professor interaja bastante com o ambiente, construindo o significado para cada uma delas estabelecendo sempre relação com a sua disciplina e com os conceitos que os alunos precisam construir.

Desta forma, os AVAs tornam-se espaços para a construção de diferentes aprendizagens, tanto em cursos on-line, como mediando as atividades presenciais. A crescente demanda por formação inicial e permanente utilizando estas plataformas, vem favorecendo o aparecimento de ambientes que atendem a diferentes interesses institucionais, como por exemplo: as concepções pedagógicas que norteiam as

práticas, as questões econômicas, questões políticas, entre outras.

Embora, o Moodle seja um software livre e gratuito é necessário customizá-lo, atendendo as demandas de cada instituição. Esta bricolagem envolve mais uma vez custo, pois é necessário trabalhar com uma equipe de desenvolvedores e de design que a partir da escuta dos professores e alunos que vivem imersos nesse ambiente, sinalizam as lacunas existentes, propondo muitas vezes outras funcionalidades para as interfaces existentes. Estas contribuições devem ser disponibilizadas na comunidade mundial do Moodle que ao longo dos últimos sete anos vem criando novas ferramentas e funcionalidades para o ambiente, fortalecendo assim, a filosofia do software livre.

Considerações finais

A intenção desse texto foi criar um espaço de provocação para refletirmos sobre questões fundamentais que circundam os processos dos cursos a distância, buscando articular a teoria com a prática, aceitando o desafio de construir uma práxis diferenciada que exige um foro de debate contínuo, no qual possa se refletir e otimizar ações que definam políticas salariais, de formação, de democratização mais justas e coerentes com discurso presente nos documentos oficiais e na mídia, evitando resgatar um perspectiva neo-tecnista para os cursos a distância na sociedade contemporânea.

E por fim, possibilitar que esses cursos criem comunidades de aprendizagem nas quais os sujeitos estabeleçam vínculo, exercitem o sentimento de pertença, garantindo a permanência, a ligação entre o sentido de comunidade, o caráter corporativo e a emergência de um projeto comum, assegurando a existência de formas próprias de comunicação. Essas são características fundantes de qualquer comunidade, essenciais para o estabelecimento das relações sociais (PALACIOS, 1996), em quaisquer espaços nos quais estejam sendo gestadas.

Sustentar o desejo para manter e preservar uma comunidade virtual de aprendizagem exige o exercício contínuo da autonomia e mais uma vez resgato Preti:

Não podemos confundir autonomia com liberdade absoluta, com a possibilidade de a pessoa decidir "livremente", sem interferências externas, sem estruturas de poder, pois há condicionantes culturais, sociais, econômicos e pedagógicos que delimitam sua decisão.

Trata-se de processo que não é apenas individual, ou individualista; é necessária a contribuição do outro, de instituições e educadores, que mesmo quando propõem desenvolver ação emancipatória em relação ao cidadão, ao educando, acabam exercendo algum tipo de influência, apontando a direção, produzindo valores e significados (PRETI, 2005, p.113).

Convido a todos a refletirem sobre suas práticas como sujeitos aprendentes que precisam aprender a viver juntos de forma colaborativa e crítica, desmistificando e desvelando as relações de poder e as ideologias que vem norteando os cursos a distância no Brasil e em especial na Bahia.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Decreto n.º 5.622/05**. Brasília: MEC, dez./2005.

_____. **Portaria n.º 4059**. Brasília: MEC, dez./2004.

_____. **Portaria n.º 2.253**. Brasília: SEED/MEC, out./2001.

_____. **Decreto n.º 2.494**. Brasília: MEC, fev./1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, dez./1996.

_____. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: SEED/MEC, nov./96

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

PALACIOS, M. S. Cotidiano e sociabilidade no cyberspaço: apontamentos para uma discussão. In: FAUSTO NETO, Antonio; PINTO, Milton José. (Orgs.) **O indivíduo e as mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 87-104.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na Educação a Distância. In: PRETI, Oreste (Org.) **Educação a Distância - construindo significados**. Brasília: Plano, 2000, p. 125-146.

_____. A "autonomia" do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: **Discursos e práticas**. Brasília: Liberlivro, 2005, p. 109-151.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

1.As reflexões aqui pontuadas são construídas a partir da minha imersão nos últimos quatro anos no universo da EAD no estado da Bahia e no cenário nacional, seja através de entrevistas a professores, alunos, coordenadores e gestores de cursos a distância, seja fruto das discussões nos diferentes espaços de aprendizagens nos quais vivo.

2.Para um maior aprofundamento sofre a reflexão realizada por Paulo Freire, articulando a educação a uma forma de comunicação mais interativa, ver os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Educação e Comunicação da USP <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/>

3.Na rede pública de ensino ainda não temos cursos totalmente estruturados, apenas projetos em andamento. A única exceção é o curso de Administração, realizado pela UNEB e a Universidade Aberta do Brasil com financiamento do Banco do Brasil. O pagamento dos professores não é feito pela política salarial da universidade.

4.Jornal do Brasil, Economia A23, sábado, 16 de setembro de 2006

5.<http://www.secti.ba.gov.br/secti.page?module=noticias&action=verNoticia&id=553>

6. <http://www.sec.ba.gov.br/iat/>

7. www.moodle.org Este ambiente virtual de aprendizagem também é denominado de Learning Management Systems.(LMS)



Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais

Maria Helena Silveira Bonilla

bonilla@ufba.br

Nelson De Luca Pretto

www.pretto.info

O contexto

Vivemos um período de mudanças na sociedade e, especialmente no Brasil, no sistema educacional. No plano mais geral, vemos essas transformações ocorrendo em todas as áreas, provocadas principalmente pelo abalo provocado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas dimensões espaço e tempo. Multiplicam-se as misturas culturais, acelera-se a sociodiversidade, emergem novos valores. O sistema educacional brasileiro passa também por essas transformações e as mais evidentes são as mudanças na estrutura dos currículos, pela inclusão de novos componentes como os chamados Temas Transversais¹, bem como com a possibilidade de inclusão de novas disciplinas a partir do interesse e condições da escola. A exigência da implantação da educação permanente e continuada tem sido a tônica de muitos debates no país, e a incorporação das TIC no currículo torna-se um enorme desafio para os professores. Acrescente-se a isso a proliferação de cursos a distância, a maior parte deles para a formação de professores.

Faz-se necessário então retomar a discussão sobre o uso dessas tecnologias e quais as possibilidades que se abrem para a educação a partir desse uso. Esse tema é objeto de estudos e experimentos em praticamente todo o mundo. É comum afirmar-se que a incorporação dos computadores na educação não pode ser mera repetição dos tradicionais cursos ou aulas. No entanto, é comum também perceber a predominância do uso das tecnologias como ferramentas, apenas como auxiliares do processo educacional.

Nessa perspectiva, o que se busca é a utilidade desses novos equipamentos, com uma evidente redução de suas possibilidades. Essa redução esvazia as TIC de suas características fundamentais, transformando-as em meras animadoras da mesma educação, o que se desfaz rapidamente, tão logo passe o encanto da novidade. A educação continua como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos (PRETTO, 1996, p.112-115).

Também se percebe a incorporação das TIC como discurso ideológico, provocando um forte mal-estar dentro de muitas instituições que compram pacotes prontos como bóias de salvação para simplesmente adaptarem-se às demandas impostas a partir de decisões externas. É importante pontuar, dessa forma, que as mudanças na área educacional não deveriam atender apenas aos modismos ou às necessidades do mercado, mas caminharem no sentido da inserção ativa no processo mais amplo de transformações que já vem ocorrendo no mundo desde a segunda metade do século XX.

Procurando inserir-se no movimento contemporâneo, respondendo aos processos de transformação que vêm ocorrendo, e procurando expressar os debates que se desenvolvem em torno do tema da formação de professores, a Faculdade de Educação da UFBA, tomando como fundamento os estudos e as pesquisas do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), vem desenvolvendo programas² que têm o intuito de criar condições para a compreensão do mundo atual e possibilitar intervenções em todo esse processo, tomando como princípio norteador a inseparabilidade entre as dimensões do "ser", "pensar" e "agir", próprias da natureza de cada ser humano. Para tanto, toma como pressuposto que

os professores do Ensino Fundamental, basicamente aqueles diretamente responsáveis pelas classes iniciais, e da Educação Infantil, vêm sofrendo um violento processo de expropriação do seu fazer específico, constituindo razão primeira de qualquer iniciativa de formação o debate sobre as condições para essa reapropriação. Tomar posse, contemporaneamente, do ofício que confere legitimidade ao fazer específico do professor, pressupõe o acesso imediato a um conjunto de processos que configuram a sociedade da cultura, da informação e da aprendizagem (FACED, 2003).

Nesse sentido, vem experimentando o que considera como uma inovadora estrutura curricular, embasada em uma perspectiva não-linear da educação, enfocando os aspectos sociopolíticos que suportam e influenciam as atuais transformações e o imbricamento desses aspectos com as tecnologias postas em uso.

Especialmente, destacamos o Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, uma ação conveniada entre a Faculdade de Educação da UFBA e a Secretaria Municipal de Educação do município. Este programa pretende se constituir em "uma experiência de prática pedagógica que, exercida em uma dinâmica de horizontalidade, tenha como máximas fundamentadoras o respeito aos processos cotidianos e a valorização plena do sujeito" (FACED, 2002).

Este texto apresenta as análises que estamos fazendo sobre as potencialidades das TIC para a constituição de dinâmicas horizontais nos processos de formação dos professores da rede municipal de Irecê-BA. Para proceder a essa análise, apoiamos-nos nas vivências e processos interativos que o grupo de professores vem mantendo com esses professores e com todos os demais envolvidos no processo, desde o início do curso, em 2004³.

É importante aqui compreender vivências enquanto configurações de sentidos, as quais, mesmo que apareçam como "estranhas e incompreensíveis, deixam-se reconduzir a unidades últimas do dado na consciência, unidades que já nada mais contêm de estranho, objetivo, nem mesmo necessitado de interpretação" (GADAMER, 1997, p.124), unidades que não são dados de experimentação e de medição, mas de significado. Também é importante compreender processos interativos enquanto "disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade - fusão emissão-recepção -, para participação e intervenção" (SILVA, 1998, p.29). Não são apenas atos, ações, e sim processos, inclusive instáveis, de abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação.

Delineando o Programa

O Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê-BA, é parte de um Programa Especial de Graduação em nível superior da FACED/UFBA, para graduar professores de municípios do Estado da Bahia, inicialmente com o oferecimento de duas turmas, uma para o município de Irecê, a 500 km da capital, e outra para Salvador. No caso de Irecê, é oferecida formação em exercício aos professores concursados, dirigentes e coordenadores que atuam na Rede Municipal de Educação, através do curso de Licenciatura em Pedagogia para o ensino fundamental/séries iniciais, oportunizando o cumprimento do disposto no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que visa conferir, ao conjunto de professores da educação básica do país, como patamar mínimo de escolaridade, o nível superior.

Esses Programas constituem-se numa iniciativa experimental, estimulada no disposto no artigo 81 da LDB (Lei 9394/96), onde se prevê ser "permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei". A titulação de licenciado em ensino fundamental habilita os professores a exercerem atividades docentes multidisciplinares no nível fundamental, ou seja, nas séries iniciais desse nível de ensino, na educação de jovens e adultos e na educação infantil.

O eixo norteador do Programa "é a práxis pedagógica, como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, ao trabalho de cada professora e cada professor, que repercutem no processo de formação e produção de conhecimento desenvolvido pelo conjunto da comunidade escolar" (FACED, 2002). A modalidade é o ensino semi-presencial, com atividades presenciais (em Irecê) e a distância, através do uso intensivo e convergente das TIC, que estruturam a base do Programa e da práxis pedagógica dos professores.

O Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê-BA toma como indicadores algumas idéias e princípios fortemente articulados à lógica e aos conceitos próprios das TIC, em virtude de seu funcionamento em rede. Destacam-se como indicadores os processos horizontais, que procuram desestabilizar a hierarquia e a verticalidade próprias de uma cultura pedagógica sedimentada ao longo dos anos; os processos coletivos, considerando que numa dinâmica de rede todos participam e a produção é coletivizada; os centros instáveis, considerando que nos processos pedagógicos não há centralidade fixa, ou seja, ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator ou mesmo um elemento físico, o que procura desestabilizar certas concepções pedagógicas que, apesar de diferirem do foco, mantêm a idéia da centralidade estável; o currículo hipertextual, a partir do qual se entende que os sujeitos do conhecimento podem/devem construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com os mais diversos textos; a participação efetiva, considerando que, para vivenciar o processo pedagógico, todo sujeito é convocado a participar na/da rede, sendo impraticável um mero assistir; a formação permanente e continuada, por entender que o movimento acelerado da contemporaneidade transforma a todo instante as relações que são estabelecidas no espaço/tempo, o que exige um processo contínuo de tratamento de informações e, simultaneamente, uma relação com a produção permanente de novos conhecimentos diante de realidades mutantes; a cooperação, considerando que para o sistema de rede funcionar, os participantes necessariamente são convocados a cooperar, contribuir com o processo de produção coletiva; a sincronicidade na apren-

dizagem, por considerar a importância do estabelecimento de conexões laterais e não apenas sequenciais, ou seja, a presença de relações e de sentidos simultâneos, constituindo-se num espaço sincrônico e um tempo espacializado (FACED, 2002).

Tais indicadores materializam-se numa organização curricular descentralizada, flexível, abrangente, plural, composta de atividades curriculares organizadas em torno de uma articulação entre eixos temáticos e modalidades de ações, ou seja, uma rede de articulações entre conteúdos e ações, saber e viver. Entende-se por atividades curriculares todas as realizações pedagógicas efetivadas pelos professores cursistas⁴. Procura-se com isso garantir a superação da fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas, e também do modelo de "aula" como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

[...] a única organização capaz de crescimento sem preconceitos e aprendizagem sem guias é a rede. Todas as outras topologias são restritivas. Um enxame de redes com acessos múltiplos e, portanto, sempre abertas de todos os lados. Na verdade, a rede é a organização menos estruturada da qual se pode dizer que não tem nenhuma estrutura... de fato, uma pluralidade de componentes realmente divergentes só pode manter-se coerente em uma rede. Nenhum outro esquema 'cadeia, pirâmide, árvore, círculo, eixo' consegue conter uma verdadeira diversidade funcionando como um todo (KELLY *apud* CASTELLS, 1999, p.85).

Assim, nesse projeto, tomamos a REDE como dimensão estruturante da organização curricular, uma vez que as atividades presenciais acontecem de forma integrada às atividades não-presenciais. A rede, ao mesmo tempo em que desencadeia processos de discussão presencial, modifica esses processos e prolonga as discussões no âmbito virtual. Problematizações e discussões ocorridas presencialmente são socializadas e aprofundadas na rede, espaço comum a todos, alunos e professores, retroalimentando as discussões presenciais, da mesma forma que aquelas desencadeadas na rede são aprofundadas no âmbito presencial e retornam à rede estabelecendo outras conexões.

Com isso, multiplicam-se as possibilidades de troca, de acesso a conteúdos em diversos formatos, prolongando o tempo das discussões, possibilitando a riqueza da experiência, estreitando a fronteira virtual/presencial, provocando sua continuidade e potencializando a prática pedagógica. A dimensão Rede, nesse Programa, se constitui de um sítio na internet⁵, onde são disponibilizadas informações, atividades, produções dos cursistas - seja nos blogs individuais, seja no ambiente colaborativo Twiki; de uma lista de discussão⁶ que congrega todos os envolvidos no processo - cursistas, professores, coordenação, orientadores, direção da Faculdade, apoio - através da qual ocorre a comunicação interativa horizontal; de uma sala de *chat*⁷ específica do grupo,

onde realizam-se os encontros virtuais, seja para discussão em torno de alguma temática específica, seja para conversas informais; de uma segunda lista de discussão⁸, que congrega coordenação, orientadores e apoio, através da qual são discutidas todas as questões relativas à organização e planejamento do curso; de um sistema online⁹, que gerencia as dinâmicas formais do curso - inscrição em atividades, currículo de cada cursista, carga horária, avaliação.

A dimensão Rede provoca e metamorfoseia a dinâmica do trabalho desenvolvido em cada atividade curricular, pois à medida que problematizações, discussões e produções são socializadas na/em rede, espaço comum a todos os participantes, (re)significações emergem e provocam a busca pela construção de novas territorialidades. Nesse sentido, é possível pensar e vivenciar a multiplicidade de saberes a partir de um trânsito transversalizado, instituído por fluxos que podem tomar qualquer direção. Isso significa alterar completamente a estagnação como base de um currículo hierarquizado e compartimentalizado, no qual os saberes estão organizados em unidades que se reproduzem (BONILLA; PICANÇO, 2005).

Um movimento em curso

A característica principal dessa estrutura curricular é o movimento. Movimento ininterrupto, fluido, em curso. Movimento de cada vetor do processo, seja ele uma instituição, um componente dessa instituição, ou um sujeito em particular. Movimento de interações, pois os elos se fazem e se desfazem (sempre com a possibilidade de se refazer novamente) constantemente no processo. Interações essas que acontecem entre as instituições, entre seus componentes, dentro da própria instituição, entre as áreas do conhecimento, entre os conhecimentos que são produzidos e entre diversos campos do saber. Ou seja, tudo está em devir.

Trabalhar com e dentro desse movimento não é fácil. Todos estavam acostumados a trabalhar com estruturas rígidas, com programas fechados que delineiam, a priori, ou pretendem delinear, tudo o que está por vir. Supostamente esta é uma forma tranqüila e segura de trabalhar, mas que está pautada em princípios de estabilidade e previsibilidade que não condizem com a complexidade, nem com o pensamento educacional da contemporaneidade. Por isso a crítica a esses princípios e o desejo de transformá-los. Quer-se desconstruir o modelo que coloca os conflitos, as contradições e a diversidade debaixo do tapete da suposta tranqüilidade.

Nessa perspectiva, a incorporação das TIC está se dando com o sentido de abrir possibilidades para fazer, pensar e conviver que não poderiam ser pensadas sem a presença dessas tecnologias. Como elas introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais, os processos evidenciam um movimento ininterrupto de construção de cultura e conhecimento (BONILLA, 2005, p. 32).

As tecnologias de informação e comunicação

Considerando que a **Rede** é a dimensão estruturante do processo, organizar um ambiente com computadores conectados à internet foi o primeiro desafio a ser enfrentado. Questões de ordem política e organizacional da Prefeitura de Irecê retardaram a instalação do laboratório de informática do espaço UFBA¹⁰, de tal forma que durante a primeira etapa do curso (primeiro semestre de 2004) o único acesso que os cursistas tiveram à rede foi numa oficina de computação, utilizando um laboratório cedido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Somente no segundo semestre de 2004, quando o laboratório foi instalado, com 10 computadores, é que foi desencadeado o trabalho de aproximação, sensibilização e mobilização dos cursistas para o uso dessas tecnologias e o estudo dos conceitos e possibilidades que lhe são inerentes, ou seja, foi desencadeado o processo de inclusão digital dos cursistas.

Portanto, o acesso passa a ser condição necessária para os processos de inclusão digital. Como os professores cursistas fazem parte daquela parcela da população que não têm acesso às facilidades do mundo contemporâneo, a maioria não dispõe de computadores em suas casas ou escolas, dependem exclusivamente do laboratório. A demora na chegada das máquinas constituiu-se, então, na primeira tensão a ser administrada para que os indicadores do curso pudessem emergir. Hoje, a insatisfação é gerada pela pouca quantidade de máquinas¹¹. Essa insatisfação vem desencadeando um duplo movimento: um de organização no sentido de requerer do poder público a ampliação do número de máquinas no laboratório, e outro no sentido de buscar formas de adquirir computadores pessoais, o que oportunizará maior autonomia espaço-temporal do cursista.

Embora todos compreendam que o acesso é condição necessária, existe a clareza que não é suficiente para a construção da cultura e a produção de conhecimentos requeridos pelas dinâmicas do curso. Portanto, para iniciar o movimento nessa direção foi

necessário confrontar o modelo cultural no qual os cursistas se constituíram. Essa geração foi educada para não intervir, não transformar, não mexer com a mentalidade de receptores passivos, com a visão de quem está acostumado a receber informações que são transmitidas de um centro emissor, sem qualquer interatividade (TAPSCOTT, 1999, p.30). Também foi necessário confrontar a poderosa e envolvente racionalidade da escrita, própria da cultura escolar, com uma racionalidade mais aberta, plural, de forma que teve início um processo de "luta contra a uniformidade" (SANTOS, 2001, p. 54), o que causou estranhamento, medo e insegurança na maioria dos cursistas.

Estou muito feliz, iniciei agora o meu contato com o computador que até então não fazia parte do meu mundo, no início tá um pouco complicado me sinto um pouco enrolada por não ter costume com a máquina porém com muita vontade de aprender. Para está inserida neste mundo atual, moderno e globalizado. Escrito por Gida às 15h18

(Postagem do blog de uma das cursistas - <http://eninunesdagama.zip.net> - 09/03/2005)

jadegabriel2000 (14:44:12): Tenho receio de publicar qualquer assunto

jadegabriel2000 (14:46:17): Ainda não publiquei minhas atividades no blog com medo da exposição ao publico

nanabagano (14:48:30): ... por ter ainda dificuldade em digitar ainda não mandei seu texto sobre comunidade virtual garanto que esta semana vai.

(Algumas intervenções dos cursistas no chat realizado no dia 22/04/2005)

Para lidar com esses medos e inseguranças foi necessário considerar que o modo estruturante de utilizar as TIC implica, primeiramente, que quem as utilize possa se apropriar delas do modo que convém às suas necessidades, produzindo uma forma própria de uso, contextualizada localmente, mas também em sintonia com as perspectivas do projeto pedagógico do curso. A busca foi pela abertura para a liberdade de experimentar diversas possibilidades, compartilhando coletivamente descobertas e aprendizados, de forma a quebrar a máxima "cada um por si" e instituir uma organização colaborativa que propiciasse a multiplicação de idéias e a constituição de sentidos pelo grupo.

Constituiu-se, então, uma comunidade de conhecimento. Comunidade enquanto ambiente interativo, de aprendizagem e produção colaborativa. Comunidade de conhecimento, porque nesse ambiente presencial/virtual de partilha, as pessoas "refletem sobre a própria construção das aprendizagens e das representações, sobre o que elas são, sobre seus universos, suas realidades, seus cotidianos" (DIAS, 2002). Através da abertura dos canais de comunicação e dos espaços para publicação¹², teve início o processo de retirada do privilégio da posse do conhecimento da figura do professor.

Em paralelo, ao longo do ano de 2005 (ciclo quarto do curso) começaram a ser articulados os projetos Ponto de Cultura e Tabuleiros Digitais, que detalharemos adiante, mas que, desde já passaram a se constituir em um mais intenso e maior espaço para o acesso e a interpenetração das áreas, com a perspectiva de produção de culturas e conhecimentos e não de simples consumo de informações, fortalecendo, com isso, essa perspectiva de construção de comunidades que perseguimos ao longo de todo o projeto.

A dimensão virtual deste tipo de comunidade constitui o meio para a promoção dos processos distribuídos na construção colaborativa do conhecimento. Mais do que a formação de uma rede de conhecimento, potencialmente estática enquanto serviço de disponibilização de informação, esta comunidade representa a possibilidade de envolver de forma dinâmica e intensa todos os seus membros na transformação da informação em conhecimento através da definição do percurso da aprendizagem e no desenvolvimento conjunto do novo conhecimento (DIAS, 2001, p. 5). Nesse processo, ampliaram-se e (re)significaram-se os horizontes de sentido, desde o significado que cada sujeito atribui a si mesmo, até o significado de sua própria cultura, de suas concepções, de seus modelos. O que pode ser percebido ao longo do trabalho é que, aos poucos, todos passam a se conhecer, um conhecimento que extrapola o conhecimento físico, pois nas dinâmicas da rede percebem-se as formas como o outro pensa, como se expressa, quais seus interesses, seus desejos.

Também passam a conhecer a lógica e a racionalidade própria das TIC. Os computadores conectados em rede são meios que permitem a criação, a comunicação e a simulação, "redes de interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, que podem transformar radicalmente seu significado e uso" (LÉVY, 1993, p.102). Para adentrar nesse meio e conhecer essa lógica, foram sendo realizadas leituras, estudos, discussões, oficinas, análises de vivências que, aos poucos, foram possibilitando a cada um a familiaridade necessária para interagir com e através das tecnologias. Conceitos próprios da cibercultura, tais como hipertextualidade, interatividade, colaboração, comunidades virtuais, inclusão digital vêm sendo sistematicamente explorados, de tal forma que passaram a incorporar o arcabouço teórico e a linguagem cotidiana dos cursistas.

G02 - TECNOLOGIA - Comunidades Virtuais.

No contexto em que estamos inseridos não podemos negar que essa é uma contribuição bastante significativa no processo de ensino - aprendizagem, haja vista que o nosso curso está pautado na valorização dessa dinâmica de interação que permite apropriar-se de novas realidades reais e virtuais vindo a transformar e contribuir para nossa formação acadêmica, portanto é importante que

estejamos interagindo, cooperando e socializando conhecimentos através dessa rede de possibilidades, onde podemos tecer e desenvolver um ciclo de afinidades criativas e significativas. Nessa perspectiva a evolução das comunidades virtuais crescem cada vez mais envolvendo um universo que vai além da busca do conhecimento e comunicação e que também está sendo explorado como entretenimento para crianças, jovens e adultos. Cabe lembrar que esta semana foi o foco nas discussões da terceira idade, ressaltando o uso dessa tecnologia como diversão, buscas e outros que muito vem contribuindo para o avanço das comunidades virtuais: "Ao invés dos encontros saudosistas com o contexto dessa geração, buscamos aumentar o nosso ciclo de amizade em todos as gerações, batendo papos, teclando e marcando encontros com velhos e novos amigos". Essas foram algumas palavras dos entrevistados... Escrito por Ana Maria Bagano de Campos às 21h28. (Postagem do blog de uma das cursistas - <http://anamaria bagano.zip.net> - 24/10/2005)

Novas possibilidades de aprender

A educação nos dias atuais está passando por um processo de renovação de espaços, de (re)significação de conteúdos e de valores, levando-se em consideração todas as mudanças ocorridas na sociedade. A escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade, não pode ficar fora ou a margem desta dinâmica. Nesta turbulência de constantes transformações professores e alunos precisam estar em permanente contato com tecnologias, pois cada vez mais a máquina tem assumido um papel importante na nossa vida. Em meio a isso tudo precisamos nos valer dos benefícios que o acesso ao mundo virtual nos oferece, e aí podemos contar com a gama de informações recebidas a cada segundo pela Internet e as várias possibilidades de construirmos uma variedade de coisas com pessoas que nem conhecemos e que possivelmente não conheceremos. Palavras como hipertextualidade, produção colaborativa, inteligência coletiva, entre outras, saíram dos livros e do pensamento dos grandes autores, agora fazem parte do vocabulário de muitos iniciantes no mundo virtual. A cada dia nos vemos submersos num emaranhado de fios que nos leva a refletir como os novos espaços de aprendizagens extrapolam as salas de aulas e sem nos dar conta estamos em lugares inimagináveis. A aprendizagem é uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Esta interação proporciona uma comunicação com trocas reais, e com muitas possibilidades de novas aprendizagens. No entanto, todos os envolvidos precisam estar em sintonia para enriquecer as contribuições individuais, como condição da inteligência coletiva. O que importa é concentrar esforços na iniciativa, na autonomia, na liberdade, na cooperação, no diálogo em relação à produção da informação e conhecimento. Escrito por Judite Márcia às 14h11. (Postagem do blog de uma das cursistas - <http://juditemarcia.zip.net> - 13/11/2005)

Evidentemente, esse não foi e ainda não é um processo homogêneo. Afinal, o questionamento e a reconstrução de concepções não são fenômenos simples, nem acontecem da mesma forma para todos, nem num curto espaço de tempo. Analisando

os espaços de comunicação e socialização das produções, é possível afirmar que, atualmente, alguns cursistas ainda apresentam estranhamento e não conseguem sentir-se à vontade diante das interfaces digitais, outros já superaram a fase do estranhamento, mas ainda não demonstram autonomia suficiente para ousar e criar, sem o apoio de um monitor ou do professor, e, também um grande número dos cursistas já possui uma boa familiaridade com as TIC, de forma que alguns deles já atuam como monitores em atividades curriculares, o que está acelerando o processo de inclusão digital de todos, haja vista que aqueles que apresentam maiores dificuldades de interação com as tecnologias sentem-se mais confiantes com a presença de um colega para apoiar sempre que sentem necessidade.

O trabalho dos monitores evidenciou a importância de ações presenciais para os processos de familiarização e uso das TIC. Interagir com um ambiente que apresenta uma lógica completamente diferenciada daquela que nos constituiu, não é tarefa simples. Daí a importância da presença de alguém com quem se possa estabelecer uma relação de confiança, de companheirismo, uma ligação que é construída entre os membros da comunidade e não imposta de fora. Como o monitor está sempre disponível para atender os colegas, passa a ser um ponto de referência, um interlocutor, alguém que sabe ouvir, que entende as angústias, os medos, as inseguranças e é capaz de ajudar a superá-las.

É possível perceber o movimento acontecendo. É possível afirmar que não há barreiras, sejam de idade, sejam da região de origem dos sujeitos, para a construção da cultura digital. Também é possível afirmar que não são necessários cursinhos do tipo introdução à informática, organizados linearmente, para proporcionar a construção dessa cultura. Todo ser humano, seja ele jovem ou adulto, vai se familiarizando à medida que interage com a máquina, à medida que "*futuca*"¹³ de acordo com seus interesses e necessidades, não existindo, portanto, a necessidade de imposição de pré-requisitos, os quais servem mais para barrar o processo de construção de conhecimento do que para estimulá-lo. Também não há necessidade de implantação de processos centrados exclusivamente na imposição de limites constrangedores dos movimentos próprios dos sujeitos do processo. Entendemos que a construção acontece na liberdade, no movimento, no devir, e não na clausura, trancafiados por limites impostos de fora, sem a mínima crítica do que esses limites significam socialmente.

As dinâmicas do curso fluem de dentro para fora e não o inverso. O coletivo é criado exatamente na diversidade de opiniões, onde se aprende a convivência com a diferença a partir de uma ética do discurso sustentada na argumentação. A produção e a troca

são intensas, possibilitadas também por "outros nós", articulados a partir das dinâmicas do curso, da implantação do Ponto de Cultura Ciberparque¹⁴ Anísio Teixeira e dos Tabuleiros Digitais¹⁵. Estes projetos estão chegando à comunidade de Irecê com uma forte perspectiva de incorporação das TIC nos processos de inclusão sociodigital, produção e socialização de culturas e conhecimentos, fortemente articulados aos processos de formação inicial e continuada de professores.

Tabuleiros Digitais e Ciberparque

Esses dois projetos - Tabuleiros Digitais e Pontos de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira - foram assumidos pela Faculdade de Educação, através do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) como sendo dois projetos estruturantes das dinâmicas de formação de educadores e de inserção da universidade na cultura digital. O projeto Tabuleiro Digital é o nosso emblemático ícone para discutir a inclusão digital e a democratização da informação, numa perspectiva que considera a cultura elemento fundamental de todos os processos e foi implantado na Faculdade de Educação da UFBA, com apoio da Petrobrás. A idéia, desde o começo, foi muito simples: os espaços da educação, a começar pela FACED/UFBA em Salvador, seriam tomados por tabuleiros digitais, como a Bahia é tomada pelos tabuleiros de acarajé. Depois, eles se espalhariam, como que ganhando autonomia, pela universidade e pelo Estado, já tendo chegado em Irecê, incorporado ao Programa de Formação de Professores. O tabuleiro digital constituiu-se num exercício para a criação de um móvel baiano para a Sociedade do Conhecimento, articulando de forma intensa tecnologia e cultura. Compreendemos, como estamos explicitando neste texto, que a formação dos futuros professores, desde o momento inicial de sua formação, precisa estar possibilitando que esses profissionais possam estar convivendo com esse universo tecnológico e de comunicação, ou seja, precisam estar inseridos na cibercultura, inclusive para poder fazer a sua crítica, desde o início de sua formação.

Queríamos que os tabuleiros fossem de custo baixo e que trouxessem uma marca de cultura muito forte, para que o móvel, em si, desde o primeiro momento, já pudesse representar a dimensão conceitual que desenvolvíamos. O projeto inicial propôs o uso de uma única placa de compensado que seria o suficiente para a montagem de um tabuleiro reto, sem encostos, sem almofadas, dispensando maiores confortos, pois foi projetado para um uso rápido e ágil, que deve durar um pouco mais que o tempo de se comer um bom acarajé, ou, para ler e responder meia dúzia de e-mails. Trata-se, pois, de um desenho simples e de fácil execução, que não requer maiores detalhamentos de

montagem. Depois de montadas, as mesas foram arranjadas para formar ilhas de trabalho maiores, de acordo com o espaço das instalações, como ocorreu com as duas experiências já implantadas, em Salvador e em Irecê.



Imagem 1: Tabuleiros digitais na FACED, em Salvador/Bahia.



Imagem 02: Tabuleiros digitais em Irecê/Bahia

Fotos: Nelson Preto

O desenvolvimento desse projeto ao longo dos anos de 2002 e 2003 coincidiu com a intensificação do movimento em prol do software livre, o qual passava a ser forte elemento de política pública do governo federal e já fazia parte de nossas preocupações na FACED. Dessa forma, enquanto pensávamos o móvel, um grupo de estudantes de matemática e de computação, amparados pelo Projeto Software Livre - Bahia (PSL-BA), que inclusive foi criado em uma histórica reunião nas dependências da FACED/UFBA, desenvolveu protótipos para que os tabuleiros pudessem rodar a partir do software GNU/Linux. Todo o projeto foi desenvolvido a partir da idéia de que era

possível colocar os equipamentos à disposição com o sistema operacional e os aplicativos rodando diretamente de um CD. Por isso, apesar de o sistema GNU/Linux não requerer computadores muito sofisticados, necessitamos equipá-los com uma capacidade de memória um pouco mais elevada do que a que estava em uso na época: 512 Mb. O quesito segurança foi um item importante na escolha da configuração adotada, já que sendo um terminal de acesso público à internet, vários serviços do governo e de bancos estariam sendo utilizados; era necessário, pois, garantir que essa configuração não pudesse ser alterada por pessoas interessadas em captar dados sensíveis dos usuários, o que foi resolvido com a opção por não utilizarmos dispositivos de armazenamento interno (disco rígido - HD). A outra e fundamental razão foi a de que o custo com suporte seria reduzido a praticamente zero, uma vez que todo o sistema operacional está em uma mídia que não permite escrita (CD-R), sendo restaurada a configuração original e apagados todos os dados da memória com um simples reiniciar do computador.

Os tabuleiros digitais configuraram-se, nessa singela experiência, como um importante espaço de trocas dentro do processo de formação de professores, pois o que podemos constatar é que nossa rotina e as interações professor/aluno e aluno/aluno foram profundamente modificadas frente à simples presença dos tabuleiros, tanto em Salvador como em Irecê. Professores cursistas desenvolvem atividades de inserção dos alunos no contexto digital e também atividades didáticas, jovens alunos frequentam o espaço dos tabuleiros para jogar, bater papo, pesquisar, se comunicar, socializar suas produções em blogs e, com isso, discutir o universo da cibercultura de forma prática e não apenas, com base em livros e teóricos.

O projeto do *Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira* integra-se ao programa *Cultura Viva*¹⁶, lançado pelo Ministério da Cultura através de um edital aberto a todo o Brasil. Para nós, esse programa representou a possibilidade de instalação de espaços para a produção de cultura digital, com o fornecimento de recursos, equipamentos e consultoria para que a juventude pudesse ter um local onde, com software livre, estivessem disponíveis estúdios de gravação e de produção multimídia para intensificar a produção de cultura local, interagindo com a global, através da internet. Animados por essa possibilidade, e com a parceria com a Prefeitura Municipal de Irecê em pleno andamento, construímos, conjuntamente, um projeto para implantar no Espaço Ufba em Irecê, um *Ponto de Cultura*. Para a sua concretização, foi oferecido, no ciclo quatro do Programa, uma atividade denominada *Ponto de Cultura*, coordenada pela Professora Alessandra de Assis Picanço, também doutoranda vinculada ao nosso grupo de pesquisa. Com isso, um grupo de 25 professores-cursistas pode trabalhar

com o *Projeto do Ciberparque Anísio Teixeira* que havia sido aprovado pelo MinC, construindo, de fato, uma forte aliança entre a formação do professor, os alunos das escolas e a perspectiva de produção de cultura digital, meta do *Programa Cultura Viva*, e nosso objetivo no Programa de Formação de Professores da Faced.

A importância dessa associação da educação com a cultura para nós é vital. Entendemos que o apoio às manifestações culturais da juventude tem que se dar de forma concreta, integrado com a educação e, em especial, com os processos de formação de professores. A presença do *software* livre, nesse momento, configurou-se também como estruturante de nossas ações, pois, para a educação, é um grande desafio libertar-se dos *softwares* proprietários, uma vez que a independência possibilitada pelo acesso aos códigos fontes implica a ampliação de redes de produção colaborativa, a quebra da hegemonia de alguns fornecedores que centralizam e dominam o mercado de software, o rompimento das fronteiras entre escola e comunidade, entre educação, comunicação e cultura.

Software livre, cultura, tabuleiros digitais, formação de professores e educação. Um caldo que articula tudo, ao mesmo tempo, aqui e agora, formando cidadãos plenos. Para o Ministro da Cultura, Gilberto Gil (2004),

o que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento. Maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte. A tecnologia sempre foi instrumento de inclusão social, mas agora isso adquire novo contorno, não mais como incorporação ao mercado, mas como incorporação à cidadania e ao mercado, garantindo acesso à informação e barateando os custos dos meios de produção multimídia através das novas ferramentas que ampliam o potencial crítico do cidadão. Somos cidadãos e consumidores, emissores e receptores de saber e informação, seres ao mesmo tempo autônomos e conectados em redes, que são a nova forma de coletividade.

Todo esse movimento está fortemente articulado com os outros movimentos da juventude que se apropriam e criam novas linguagens que a escola não pode desconhecer, já que essa é uma população que convive com esse universo de imagens e informações. Pode parecer que estamos nos referindo apenas a um tipo de público que é de jovens de classes mais abastadas, população de classe média alta. Não podemos esquecer, no entanto, que as classes desfavorecidas socialmente encontram outras formas de fazer parte desse universo e se apropriam dessas tecnologias, através de

movimentos como o *hip hop*, os *raps*, os bailes *funks*, a música eletrônica, entre tantas outras formas. Também o fazem através das rádios livres ou comunitárias que são produzidas pelos jovens e estão sendo colocadas na internet, intensificando a dimensão da produção em lugar da perspectiva de consumidor que ainda insiste em ser dominante.



Imagem 3: Espaço UFBA, em Irecê/Bahia



Imagem 4: Ponto de Cultura em Irecê/Bahia

Fotos: Nelson Preto

De novo, necessitamos resgatar a dimensão da cultura na educação e, em Irecê, ela tem sido estruturante dos diversos movimentos desse currículo hipertextual. São diversas as atividades, desde o primeiro momento, com a produção dos memoriais de ingresso,

que trouxeram para a pauta as vivências culturais, profissionais, escolares e sociais daquela comunidade, e que, construídos a partir de oficinas realizadas, substituíram os nefastos processos seletivos denominados vestibular, calcados em provas e exames excludentes. Ao longo do processo, professores e alunos se integraram ao espaço para produzir músicas, programas de rádio e imagens. Também no momento final, na produção da monografia, essas dimensões se fizeram presentes, uma vez que, no fundo, a monografia é a continuidade da produção daquele memorial, trabalhado ao longo de todo o curso. Esse movimento de imbricação entre tecnologia, cultura e educação precisa ser compreendido como sendo um ambiente de troca, de conversa. De uma longa conversa, como diz Teixeira Coelho:

Onde há conversa, há cultura. Onde não há conversa não há cultura - nem economia nem política, nada. E a cultura é uma continuada conversa que se dá no local, envolvendo o local, para além e por cima da globalização. A cultura é a conversa local-local, aquela que ora buscamos como alternativa evidente e poderosa a uma globalização de fachada (de fachada porque globaliza, isto é, homogeneiza os discursos, mas não os comportamentos a que remetem, como os da igualdade e liberdade econômicas, o livre-comércio verdadeiro e tantas outras coisas). O que permite a cultura, no delineamento de projetos de construção continuada das estruturas nacionais e extranacionais, é, diretamente, a consolidação de algo de que carecemos vastamente no Sul, e neste Sul brasileiro em particular: o espaço público. Economia não gera espaços públicos, pelo contrário: os esfacela. E a política, neste aspecto, não vem sendo outra coisa que não o loteamento do espaço público segundo interesses privados, como demonstra nitidamente, e é apenas um exemplo, a política para a comunicação de massa, numa palavra, a política para a televisão (COELHO, 2000).

Entendida assim, a cultura pode se tornar elemento articulador de processos e a educação precisa estar preparada para se constituir num privilegiado espaço, não o único, obviamente, para o estímulo à produção de culturas e conhecimentos, todos no plural. Afasta-se, dessa forma, a perniciosa imagem que ultimamente tem ocupado espaço na discussão sobre o papel da educação: insiste-se em querer transformá-la em mercadoria, mercadoria que precisa ser vendida e, conseqüentemente, comprada, transformando os alunos em clientes e as escolas em prestadores de serviço.

Portanto, os novos dispositivos informacionais e comunicacionais são portadores de mutações culturais (LÉVY, 1999, p.63), à medida que possibilitam transformações no modelo de construção do conhecimento e de comunicação entre os participantes dos processos pedagógicos. No entanto, eles, por si só, não são determinantes dessas mutações. A curiosidade, o desejo, a ação dos participantes são fundamentais no sentido de desencadear a tessitura de uma rede onde processos de inteligência coleti-

va, ou seja, de valorização, utilização e criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais (LÉVY, 1999, p.167) possam se alastrar. Isso pode também ser dito por uma cursista, ao comentar a prova do Exame Nacional de Cursos (ENADE)¹⁷ (14), realizada por todos os alunos do projeto:

Para: ufba-irece@yahoogrupos.com.br
De: "Ana Bagano" anabagano@yahoo.com.br
Data: Sun, 6 Nov 2005 18:35:45 -0300 (ART)
Assunto: [ufba-irece] ENADE _ Avaliação
Queridos colegas e professores da UFBA,
Fiquei muito chateada com o tempo que não foi suficiente para demonstrar o nosso conhecimento no decorrer desse curso, pois a prova foi enorme, com questões de múltiplas escolhas e três questões discursivas (redação mesmo) e feliz ao mesmo tempo em perceber a importância do nosso curso. Na parte de conhecimento específico parece que estava direcionado para nós, vimos em atividades, oficinas, estudo literário, enfim parecia até que foram os profs. da UFBA que elaboraram, apesar de continuar achando que em provas objetivos as "PEGADINHAS" continuam. Refiro-me ao que estamos estudando e o que realmente significativo aprender! Quero registrar mais uma vez a minha admiração por esse curso o qual faço parte e me sinto bastante envolvida. Beijos a todos. (orientadoras, professores, colegas, secretaria acadêmica...) Só nos resta continuar levando cada vez mais a sério este tempo que falta para a conclusão desse curso que é a nossa cara!
Eta, práxis pedagógica!!!
Ana Maria

Eta, práxis pedagógica! Essa expressão da cursista reflete o exercício de dinâmicas horizontais, fundamentadas no respeito aos processos cotidianos, na valorização do sujeito e na dimensão estruturante das TIC. O movimento instituinte de uma outra educação - a caminho de novas educações, numa perspectiva plural - foi desencadeado e todos estão, potencialmente, se apropriando dos espaços abertos por esse movimento para deixar o novo emergir.

Referências

BONILLA, M. H. **Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. ; PICANÇO, A. Construindo novas educações. In: PRETTO, N.D.L. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura** - A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COELHO, T. Mercosul muito além do mercado. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais!, 05/11/2000.

DIAS, P. **Programa de acção do Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho para a segunda fase do Programa Nónio**. Braga, 2001.

_____, P. **Programa Nónio Sec. XXI**. Entrevistadora: Maria Helena Silveira Bonilla. Braga, 21 de maio de 2002. 2 fitas cassete (120min). Entrevista concedida no âmbito da pesquisa desenvolvida durante o Doutorado Sanduíche da entrevistadora, em Portugal.

FACED. **Programa de Formação Continuada de Professores, município de Irecê-BA, 2002**. Disponível em < http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebPrograma/projeto_pdf.pdf> Acesso em 05 de novembro de 2005.

FACED. **Programa de Formação de Professores da FACED/UFBA, 2003**. Disponível em <<http://www.faced.ufba.br/~salvador/projeto.htm>> Acesso em 05 de novembro de 2005.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, G. **Cultura digital e desenvolvimento**. Aula Magna na Universidade de São Paulo, s/d, mimeo, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRETTO, N. D.L. **Uma escola com/sem futuro**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico Campinas: Papirus, 1996.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: _____. (Org.). **Globalização, fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001. p.31-106.

SILVA, M. **Que é interatividade**. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998. p. 27-35.

TAPSCOTT, D. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999. 322 p.

Notas:

1. Os *Temas Transversais* foram introduzidos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), um dos principais projetos de política pública do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994 -2001), sendo seu Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, consistindo em temas que perpassariam as disciplinas tradicionais, integrando os currículo do ensino básico.

2. Curso de Extensão *Ensinar & Aprender: caminhos metodológicos e mapas de navegações*, oferecido em 2000, aos professores do CEFET-BA; Projeto Irecê e Projeto Salvador, integrantes do Programa de Formação de Professores da FACED/UFBA; Curso

de Especialização Tecnologia e Novas Educações, em fase de implementação.

3. A aula inaugural do programa aconteceu no dia 28 de janeiro de 2004, em Irecê/Bahia.

4. Denominação dada aos professores da rede municipal de educação de Irecê e que estão cursando a Licenciatura em Pedagogia para o ensino fundamental/séries iniciais, oferecida pela UFBA

5. <http://www.irece.faced.ufba.br>

6. ufba_irece@yahoogrupos.com.br

7. É utilizado o Messenger Yahoo, uma vez que todos os cursistas pertencem à lista de discussão nesse provedor, e o mesmo disponibiliza sala para conferência.

8. (ireceorientadores@grupos.com.br)

9. <http://www.faced.ufba.br/~faced2/index.php>

10. Espaço UFBA é conjunto de espaços físicos - salas, laboratório, auditório, secretaria, disponibilizado pela Prefeitura para o funcionamento das atividades presenciais do Programa.

11. O laboratório é composto por 10 computadores (e nem sempre todos eles estão funcionando) para atender 146 cursistas

12. Cada aluno tem um blog, onde disponibiliza suas produções e interage com os demais cursistas e com os professores.

13. Expressão usada por Ingrid, uma menina de oito anos ao ser questionada, na aula de abertura do semestre de 1997.2 da Faculdade de Educação da UFBA, sobre como os meninos, tão jovens e sem conhecimentos dos equipamentos, podiam usá-los com desenvoltura. A sua resposta à nossa pergunta foi direta: “oxente! A gente futuca!!!”

14. Projeto apoiado pelo Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura - <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/CiberParque/WebHome>

15. Projeto de inclusão digital da Faculdade de Educação da UFBA- <http://www.tabuleiro.faced.ufba.br>, apoiado pela Petrobrás

16. http://www.cultura.gov.br/documentos/ConcursoseEditais_MinC/2004/SDPC/portaria/pcv_portaria1.doc

17. ENADE - Exame nacional de cursos. Como o Programa está em fase de avaliação pelo MEC, todos os cursistas foram convocados a realizar a prova em 2005.

Evasão de estudantes e educação a distância¹

Katia Siqueira de Freitas
katiassf@ufba.br

Apresentação

Tendo em vista que o Brasil vem investindo muito em educação a distância desde o anos de 1990, convém trazer a baila o tema evasão de estudantes, uma vez que este continua sendo uma preocupação grande dos planejadores e gestores educacionais. Apesar de todo o avanço tecnológico que permite a interação estudante - professor em tempo real, a evasão de estudantes em programas e cursos a distancia continua apresentando taxas maiores que os cursos presenciais.

Este texto é uma atualização de uma publicação no exterior na década de 1980 e no Brasil em 1986. Vinte anos depois muitas das questões abordadas continuam pertinentes. Resolvemos então revitalizá-lo . A primeira publicação foi assinada em conjunto com Dr. Patrick D. Lynch, orientador de nosso doutorado, uma vez que a nossa tese versou sobre evasão de estudantes na Universidade Nacional Aberta da Venezuela.

Introdução

Uma das grandes preocupações dos planejadores e decisores de políticas sócias em educação, quando implementadas via educação a distancia (EAD) , foi e continua sendo a evasão de estudantes. Muitas estratégias têm sido usadas para minorar este fenômeno, contudo ele persiste e compromete o alcance dos objetivos e metas almeja-

dos, minora a capacidade de obtenção do sucesso esperado com relação ao impacto social e econômico, obstaculiza a inclusão de todos os que almejam a conclusão dos estudos quer sejam estudantes quer sejam gestores, planejadores ou políticos.

No Brasil, muitos recursos têm sido alocados recentemente para o campo da educação a distância. Muito esforço político tem sido empregado para o desenvolvimento da EAD tanto na esfera pública quanto privada. O Ministério da Educação criou uma Secretaria para Educação a Distância com o objetivo de, dentre outros, acompanhar, a implementação das políticas educacionais específicas e respectivos cursos. Vários programas educacionais a distância foram desenvolvidos com verbas públicas e privadas tanto para o ensino fundamental, quanto o ensino médio, o ensino superior, a educação continuada em serviço e assim por diante. As empresas há muito aderiram a este tipo de educação, elas foram mais rápidas do que o setor público brasileiro que desde, pelo menos a década de 1980 discutia a possibilidade ou não e se criar uma Universidade para ensino a distância. Pessoalmente, participamos de várias reuniões na Universidade de Brasília(UnB) , cujo tema principal era EAD e sua implantação no meio universitário brasileiro. Participaram das referidas reuniões o pro - reitor de extensão Dr. Volnei Garafa, a Dra. Maria Rosa Abreu de Magalhães, o Dr. Cristóvão Buarque, o reitor da UnB, dentre outros professores da Faculdade de Educação da UnB. Uns entusiasmados, outros preocupados com o, já despontando, avanço da EAD no Brasil. A UnB contava, na época, com um Centro de Educação a Distância, do qual fiz parte, temporariamente, no final dos anos 80. Coube ao conselheiro Walmir Chagas, no tempo do Ministro da Educação Jarbas Passarinho (03/11/69 a,15/03/74) realizar um dos primeiros estudos sobre a viabilidade da EAD para o ou no ensino brasileiro. Contudo, podemos dizer que foi a partir do Ministro da Educação Paulo Renato Souza (01/01/95 a 01/01/2003) que houve um maior avanço na direção da consolidação da educação a distância no país, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96, artigo 80) e com o Ministro da Educação Cristóvão Buarque e os demais que lhe seguiram.

Finalmente, depois de muitas querelas, o Brasil conta com uma Universidade Aberta (UAB) desde 2005 que pretende abrigar cerca de 90.000² estudantes até 2007 que serão graduados ou aperfeiçoados em cursos de formação de professores. Para estes estudantes há também bolsa de estudos oferecida pelo MEC e cujas informações podem ser acessadas em www.uab.mec.gov.br . O plano para a UAB contempla a implantação de 300 pólos (Pólo Municipal para Apoio Presencial) para atividades educativas presenciais em 289 municípios com o investimento em torno de 200 milhões a 250 milhões de reais nessa implantação².

Entre 2003 e 2004, dobrou o número de estudantes na modalidade EAD, em abril do último ano citado a estimativa era de que o total desses estudantes atingia 309.957 só nas instituições oficialmente credenciadas para esse fim, se somadas as demais o montante chegava a 1,1 milhão, incluindo o atendimento de jovens e adultos em programas regulados pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios³.

Já há cerca de 65 cursos de pós-graduação *lato sensu* via EAD e Representantes da Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC), da Universidade Virtual do Brasil (Unirede) juntamente com coordenadores de programas de pós-graduação de universidades brasileiras e a Coordenação de aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciaram discussões sobre a possível oferta de cursos de mestrado via EAD⁴.

O MEC tem disponibilizado recurso e bolsas de pesquisa para que esta modalidade de ensino possa ser estudada e que se encontre a melhor e mais eficiente e eficaz maneira de atuações neste campo. Várias perguntas se impõem, uma delas tem a ver com a evasão e persistência de estudantes. Os já identificados números alarmantes de evasão podem prejudicar a alcance efetivo e o impacto positivo dos cursos na sociedade. Este fenômeno persiste desde a época dos cursos por correspondência. Muitos estudos têm sido implementados na busca de eliminar os motivadores da evasão e aumentar a probabilidade de sucesso dos estudantes.

No site do SEED/MEC é possível identificar 10 critérios recomendados às instituições de ensino superior (IES) que pretendem oferecer cursos de graduação. Esses vão desde a "integração com as políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para ensino superior como um todo e para o curso específico"....até... "avaliação da qualidade contínua e abrangente" dentre outros aspectos.

O fenômeno da evasão

Planejadores e administradores educacionais de instituições que utilizam o sistema de educação a distância, nos vários países, têm uma preocupação em comum: minorar a alta taxa de evasão que comumente ocorre nesta modalidade de ensino e aumentar o número de estudantes que persistem e concluem o curso com aprovação. Faz-se necessário que qualquer modificação introduzida nos programas seja calcada em resultados de pesquisas sobre o assunto. A grande maioria de estudantes que busca matrícula nestes programas de ensino, nos mais diversos países, apresenta, em geral, características comuns. Por exemplo, há uma tendência marcante para que sejam adultos ou

estudantes acima da tradicional faixa etária escolar, em geral são casados, trabalham em regime de tempo integral e estudam em tempo parcial. Alguns dos resultados de uma pesquisa sobre evasão de estudantes na Universidade Nacional Aberta da Venezuela (UNA) são apresentadas neste artigo. Embora a pesquisa tenha sido realizada na década de 1980 e a EAD presentemente disponha de alta tecnologia, ainda predominam os cursos semi-presenciais, com matérias impressos. Um esforço grande vem sendo feito pelas autoridades nacionais para popularizar o uso das plataformas virtuais, da interatividade e da internet para fins educacionais. Contudo, o problema persiste.

A taxa de evasão dos três primeiros "Curso Introdutório" (C.I.), oferecidos pela UNA, foi superior a 75 por cento dos estudantes matriculados. Para estudar o problema, foi realizada uma pesquisa (entre outubro de 1980 e janeiro de 1981) com 521 estudantes que se haviam matriculado para o terceiro C.I. O estudo tinha dois objetivos principais: analisar se havia alguma relação entre características dos estudantes e evasão, e analisar determinadas variáveis em relação a persistência e aprovação, a fim de que fosse implementado um programa que ajudasse o estudante a persistir e ser aprovado.

Alguns dos resultados do estudo foram coincidentes com resultados de estudos realizados em outros países e instituições. O cliente típico da UNA era um estudante não-tradicional (isto é, acima da faixa etária tradicionalmente aceita para que um indivíduo faça parte da população estudantil ativa) que almejava um diploma de terceiro grau, casado, entre 23 e 30 anos de idade, da classe média urbana, com um ou mais dependentes. Em geral, estudava em tempo parcial e trabalhava em tempo integral. Tipicamente, ele era a primeira pessoa de sua família freqüentar curso pós-secundário. Todavia, 72,4 por cento dos participantes responderam já ter participado anteriormente de algum curso pós-secundário. A grande maioria deles participou pela primeira vez de um programa de educação a distância ao freqüentar a UNA.

A análise dos dados indicou haver alguma relação entre idade e desempenho acadêmico. Os estudantes abaixo de 23 anos de idade tendiam a persistir mais do que aqueles acima desta idade. Uma vez que a UNA foi desenhada para atender às necessidades de estudantes adultos não-tradicionais, estes dados poderiam ser indicadores para que os administradores da UNA, se na verdade desejavam servir aos estudantes mais velhos, pudessem reformular o C.I. de modo a atender às necessidades da sua clientela alvo. Um ano após os resultados deste estudo, dados oficiais da UNA registravam que a maior parte de sua população estudantil era formada de jovens, o que confirmou os resultados encontrados.

Os resultados indicaram também que o maior número de aprovados ocorria entre os estudantes de 23 e 30 anos de idade, caso eles persistissem. O maior número de reprovações ocorreu entre estudantes acima de 30 anos de idade, indicando uma certa inadequação entre estudantes acima desta faixa etária e alguns aspectos do C.I., como por exemplo da qualidade e quantidade do material instrucional e da assistência dada por orientadores acadêmicos.

Nenhuma relação foi encontrada entre desempenho acadêmico e sexo, ou entre desempenho acadêmico e média obtida anteriormente na escola secundária, ou participação anterior em programas de ensino superior. Por outro lado, o tempo dedicado aos estudantes tem correlação positiva com aprovação. Para obter aprovação, mesmo os estudantes de programas de ensino não-tradicional necessitam de tempo para estudar. Os resultados indicaram ainda que, quanto menos comprometidos os estudantes estiverem com outras instituições educacionais, cursos de treinamento ou correspondência, maior a possibilidade de completarem o C.I. e de serem aprovados. Isto confirma pelos menos duas coisas: uma, quanto menos tempo o estudante tem para dedicar aos estudos, menor sua chance de sucesso acadêmico. Outra é que oportunidades externas podem afetar negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes na instituição em que estão matriculados, neste caso específico na UNA.

Variáveis relacionadas com persistência no curso não estão necessariamente relacionadas com aprovação, isto é, com o fato de o estudante obter notas suficientes para passar. Quanto mais satisfeito o estudante estava com o C.I. e quanto mais visitava os Centros de Apoio ao Estudante, maior a persistência, mas não necessariamente aprovação. Por outro lado, os estudantes que indicaram que a UNA foi a primeira instituição escolhida para participarem em um curso pós-secundário, tenderam a passar e a continuarem estudando na UNA.

Mediante estes resultados, a UNA vem reformulando com sucesso seus programas de ensino, o tipo e a qualidade dos serviços proporcionados aos estudantes. Como por exemplo, a comunicação entre a instituição e os estudantes foi intensificada. Os estudantes passaram a ser convidados a participar de grupos de estudos e a visitarem os Centros de Apoio ao Estudante com mais frequência. A UNA começou também a melhorar sua imagem pública, de modo que o estudante sentisse orgulho de participar dos seus programas de ensino. Isto é desejável, porque a educação a distância sofre o estigma de um status inferior. Conseqüentemente, alguns dos seus estudantes sentem-se inferiorizados. Alguns podem sentir que não vale a pena participar de tais programas, pela falta de prestígio, e decidir evadir, isto é, abandonar o programa, ou não se esforçar

o suficiente para obter aprovação. Muitos estudantes erradamente acreditam que é mais fácil conseguir aprovação nos programas de educação a distância do que nos tradicionais programas de ensino.

Outros estudos precisam ser realizados e os resultados aplicados para auxiliar a tomada de decisões de administradores educacionais que desejem assegurar com sucesso a continuidade e utilidade dos serviços do sistema de educação a distância.

Aplicações

Os estudantes adultos não-tradicionais precisam de ajuda específica às necessidades. As instituições de educação a distância devem conhecer as necessidades dos seus estudantes (por exemplo que resultados os estudantes desejam obter com a sua experiência acadêmica? Que tipo de trabalho eles têm? Qual a distância entre sua residência e a instituição em que estudam?) a fim de ajudá-los a alcançar seus objetivos.

As Universidades de educação a distância competem com muitos outros aspectos da vida do estudante adulto. Os adultos trabalham para sustentar a si e, provavelmente, a outras pessoas. Eles podem tomar vários cursos ao mesmo tempo em instituições diferentes e podem sentir-se cansados por causa de constantes deslocamentos entre casa, trabalho, escola, e também pesadas responsabilidades familiares e de trabalho; logo, os programas de educação a distância têm de ser condizentes com a família e o emprego. Os adultos que freqüentam instituições de educação a distância são uma camada bem diferenciada do grupo de jovens dos cursos de graduação que estudam em tempo integral; logo, estes adultos precisam ser tratados diferentemente, a fim de que possam ser ajudados a persistir e obter sucesso acadêmico, isto é aprovação.

Referências

FREITAS, K. S. de. **Student attrition in the Introductory Course of the National Open University of Venezuela**. Dissertação de Doutorado, The Pennsylvania State University, University Park, Pa. 1982

Sites consultados

<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003841.shtml> acesso em 29/10/07 às 22h.

http://idgnow.uol.com.br/carreira/2007/01/17/idgnoticia.2007-01-17.1872618529/IDGNoticia_view. Acesso em 29/01/07 às 23h50.

http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=35179
Acesso em 29/01/07 às 23h

<http://www.sbc.org.br/index.php?language=1&subject=34&content=news&id=1951>.
Acesso em 29/01/07 às 23h30.

Notas:

1. Texto Original: Attrition in teaching-at-a-distance programs.
<http://www.ufmg.br/online/arquivos/003841.shtml> Acesso em 29/01/07 às 22h.

2. <http://idgnow.uol.com.br/carreira/2007/01/17/idgnoticia.2007-01-17.1872618529/IDGNoticiaview> Acesso em 29.01.07 às 23h50.

3. Vide o site <http://www.sbc.org.br/index.php?language=1&subject=34&content=news&id=1951>. Acesso em 29.01.07 às 23h30.

4. Vide o site <http://www.universia.com.br/noticia/materiadentrodocampus.jsp?not=35179>
Acesso em 29.01.07 às 23h.



Educação e novas tecnologias: encontros possíveis no contexto das atuais políticas públicas?

Gilson Alves

gilsonslima@yahoo.com.br

Misia Pontes

pontesmisi@yahoo.com.br

Patrícia Rosa da Silva

prosadasilva@yahoo.com.br

Saara Brito

saarabrito@yahoo.com.br

Pela Internet

Criar meu web site

Fazer minha home-page

Com quantos gigabytes

Se faz uma jangada

Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar

Que aproveite a vazante da infomar é

Que leve um oriki do meu velho orixá

Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Gilberto Gil

A Educação a Distância (EAD) no Brasil tem se configurado como uma modalidade de ensino em crescente expansão, vista como uma das possibilidades de promover o desenvolvimento da educação nacional. Com base nas tecnologias de informação e comunicação (TICs), sua origem está nas experiências de educação por correspondência, iniciadas no final do século XVIII, até chegar ao rádio, à televisão e às tecnologias digitais, principalmente à Internet no século XX. Nos últimos anos, a EAD tem recebido um amplo incentivo dos governos em todos os níveis, com destaque para as políticas públicas no âmbito federal.

As ações governamentais objetivam estabelecer um processo de sincronia com a dinâmica da sociedade contemporânea, o que tem levado os indivíduos a uma crescente busca por formação contínua, impulsionada pelas constantes transformações sociais e pelos avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, a EAD apresenta-se como uma possibilidade de atender às demandas educacionais de formação continuada de profissionais em diferentes áreas. Tal compreensão tem levado à formulação de bases legais que visam à regulamentação da EAD, com a perspectiva de garantir a qualidade dos projetos gestados nessa modalidade de ensino.

A EAD tem se apresentado, não só como uma alternativa viável para a formação, como também tem se mostrado uma modalidade capaz de suscitar reflexões acerca do ensino presencial e das possibilidades de integração entre ensino presencial e a distância. As transformações provocadas pela disseminação da EAD não estão restritas ao suporte, mas alcançam as possibilidades de reordenação de conceitos-chave na área educacional.

As reflexões suscitadas, em sua maioria, dizem respeito às formas de interação e autonomia desenvolvidas pelos alunos de cursos a distância, à concepção professor e à compreensão de currículo, visto que todas essas categorias estão baseadas em um novo no modelo de formação e construção do conhecimento.

Desse modo, a criação de um contexto propício à expansão da EAD no Brasil tem sido um dos principais temas debatidos no âmbito das políticas públicas da área educacional. De um lado, observamos as velozes transformações no campo tecnológico e a ampliação das possibilidades interativas a distância e, de outro, uma lacuna não só no acesso às novas tecnologias mas a toda uma cultura, que, usualmente, temos denominado de cibercultura. Lévy refere-se à cibercultura como:

Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço", trata-se de um "novo ambiente de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores" (LÉVY, 1999, p.32).

Mas, criar um web site, fazer uma home-page... está longe de ser algo socializado entre todos os segmentos sociais. Parece-nos que a desigualdade no acesso a todas as formas de bens de consumo e de direito, se reflete também nos níveis de acesso às novas tecnologias. Mas afinal, com quantos gigabytes se faz uma jangada, um barco que veleje, com um número cada vez maior de pessoas, nesse infomar?

Nesse pequeno artigo nos propomos a apontar alguns aspectos vinculados a ações oficiais na implementação de políticas públicas para ou por meio da EAD e, de certa forma, trazer algumas reflexões sobre o nosso lugar no meio desse contexto, ou melhor,

o lugar do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED). Este artigo tem, portanto, mais um caráter descritivo do que reflexivo. Opção que só se justifica em um momento como esse, em que a legislação e as propostas em relação à EAD aparecem mais rapidamente do que nossa capacidade de digeri-las.

Quem somos?

O PROGED integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e Gestores Educacionais (REDE), como um dos três Centros de Pesquisa e Desenvolvimento na área de Gestão e Avaliação do Ministério da Educação - MEC. Através de diferentes modalidades de ensino (a distância, presencial e semi-presencial), promove cursos de formação de tutores em Educação à Distância, de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares, de modo a propiciar-lhes qualificação técnica adequada às atuais exigências da legislação e às necessidades educacionais dos contextos em que esses sistemas e unidades estão inseridos. Além disso, desenvolve e disponibiliza tecnologias voltadas para órgãos gestores e unidades escolares, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento educacional.

O PROGED tem como norte o fortalecimento da educação pública municipal, através da integração entre o conhecimento acadêmico produzido pela Universidade e as demandas e necessidades educacionais dos municípios, que se traduzam em novas alternativas e caminhos para os desafios da educação municipal. Essa rede é constituída por 20 Centros, espalhados pelo Brasil, cujo objetivo é promover a formação continuada de educadores - professores e gestores.

Na Universidade Federal da Bahia, a integração à REDE ocorreu através do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), onde está inserido o PROGED.

Como centro de Gestão e Avaliação o PROGED vem investindo na formação continuada na modalidade a distância. Os desafios enfrentados nesse processo parecem refletir a própria trajetória da EAD no Brasil.

A Educação a Distância no Brasil - uma breve retrospectiva

A EAD vem, ao longo dos anos, assumindo um papel de grande relevância no desenvolvimento educacional da sociedade brasileira. O ritmo acelerado impulsionado

pelas constantes transformações científicas e tecnológicas altera, principalmente, o mercado de trabalho e suas relações, levando a uma crescente demanda por alternativas mais adequadas de qualificação e formação que atendam a essa nova configuração social.

No Brasil, a EAD foi, por muito tempo, desacreditada em função da baixa qualidade dos cursos oferecidos e, também, pela natureza dos objetivos educacionais propostos. Entretanto, sua História é delineada por saltos quantitativos e qualitativos quanto à oferta e ao número de instituições que se destinam a essa modalidade de ensino.

As discussões sobre as primeiras iniciativas de EAD no Brasil são imprecisas, porém, dois períodos são dados como importantes marcos históricos para o seu surgimento. Conforme Alves (2001, *apud* BRITO 2005, p.10), o primeiro momento foi no ano de 1904, com a criação das escolas internacionais, fruto de iniciativas norte-americanas. O segundo, por sua vez, se estabelece no período de 1922 à 1925, com o Roquete Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que transmitia trechos da programação dedicados à radiodifusão da cultura, visando à difusão do acesso à educação. Esta última iniciativa resultou, em 1936, na doação da rádio ao Ministério da Educação e Saúde e, no ano seguinte, na criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

A partir da década de 30 e 40, com a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941, que utilizavam, respectivamente, o rádio e a correspondência com o objetivo de formação de profissionais de nível básico e médio, novos cursos e instituições de modalidade a distância começaram a surgir. Isso resultou na ampliação da oferta de cursos que foi, também, impulsionada pela criação e propagação de novas tecnologias. Esse movimento possibilitou o avanço da EAD no Brasil. A princípio, timidamente na década de 80 e mais fortemente na década de 90, com a difusão em massa de programas destinados à formação de professores e de alunos do ensino fundamental, como os Tele cursos 2º Grau, 1º Grau e 2000, e os programas de formação continuada Um Salto para o Futuro (1991) e TV Escola (1996).

O desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, as chamadas TIC's, impulsionou ainda mais o crescimento da EAD no Brasil e no mundo a partir do século XXI. As múltiplas possibilidades de interconexões e articulação entre pessoas e saberes produzidos e disponibilizados, incentivaram, no Brasil, o

avanço do ensino a distância e a redução da desconfiança no uso da tecnologia, principalmente como ferramenta de ensino e aprendizagem. Com isso, amplia-se a demanda e a oferta de cursos a distância, conforme vemos nas tabelas seguintes:

TABELA 01 - Crescimento das organizações que utilizam a EAD no Brasil.

Ano	Quantidade de Organizações	Crescimento
1999	5	-
2000	48	860%
2001	100	108%
2002	253	153%
2003	331	31%
2004	423	28%
2005	468	11%
2006	544	16%

Fonte: Site E-learning Brasil, dezembro de 2006

A seguir, podemos ver a expressiva disseminação da EAD na região Sudeste, em relação às demais regiões do país:

TABELA 02 - Crescimento da EAD por regiões do Brasil

Região	Quantidade de Organizações	Participação
Sudeste (SP, RJ, MG, ES)	385	71%
Sul (PR, SC, RS)	81	15%
Centro Oeste (DF, GO, MT, MS)	41	8%
Nordeste (BA, PE, SE, PB, CE)	28	4%
Norte (PA, AM, AP)	9	2%
Total	544	100%

Fonte: Site E-learning Brasil, dezembro de 2006

Em um mundo no qual as exigências de qualificação aumentam dia a dia, a EAD torna-se uma alternativa atraente para atingir um maior número de pessoas em todos os níveis educacionais. Esse "encantamento" com a modalidade se reflete em investimentos na área, feitos pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Somente em 2005, foram investidos R\$ 15.186.782,00 no apoio

técnico e financeiro a instituições, possibilitando a implementação de 18 cursos a distância de licenciatura.

Criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, a SEED representa a intenção do governo de investir em EAD e em novas tecnologias como estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira. A secretaria tem como objetivos (BRASIL, 2006):

- Formular, fomentar e implementar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação;
- Fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações de TICs aos processos didático-pedagógicos;
- Desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância;
- Difundir o uso das TICs no ensino público, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto aos educadores e alunos das escolas públicas;
- Melhorar a qualidade da educação;
- Propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico;
- Preparar os alunos para o exercício da cidadania, mediante ações de inclusão digital;
- Valorizar os profissionais da educação.

Para atingir esses objetivos, a SEED formula e apóia projetos e programas que promovam a inserção das tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, 10 programas estão em funcionamento:

ProInfo: O Programa Nacional de Informática na Educação foi criado em 1997 para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Desenvolvido pela SEED, em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, o programa funciona de forma descentralizada. Em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do ProInfo, responsável pela introdução do uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

Tv Escola: Esse projeto tem como objetivo produzir programas educativos com suporte televisivo. Os programas são produzidos por empresas especializadas, contratadas, especialmente, para realizar programas educacionais. A primeira chamada pública foi lançada em 2005, para a produção de 15

programas educativos. Em 2007, está prevista uma nova seleção de projetos para o TV Escola.

Salto para o futuro: Iniciado em 1991, o programa é transmitido ao vivo, de segunda a sexta-feira, das 19h às 20h e reprisado no dia seguinte. A proposta do programa é a formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, mas também são veiculadas séries de interesse para os profissionais que atuam na Educação Infantil. A partir de diferentes mídias, o programa fomenta o debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação.

Rádio Escola: Nesse programa a linguagem radiofônica é usada em prol do aprimoramento pedagógico de comunidades escolares, do desenvolvimento do protagonismo cidadão e do treinamento de grupos profissionais.

Pró-Formação: Trata-se de um curso, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, nas classes de alfabetização ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país. O programa utiliza mídias variadas, mesclando encontros presenciais e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo.

Rived: A Rede Interativa Virtual de Educação tem como objetivo produzir conteúdos pedagógicos digitais, que vão estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A meta que se pretende atingir, disponibilizando esses conteúdos digitais, é melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno.

E-proinfo: É um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O ambiente é composto por dois sites, um para o Participante e outro para o Administrador. No ambiente de aprendizagem, os participantes acessam conteúdos, informações e atividades organizadas por módulos e temas, interagem

com coordenadores, instrutores, orientadores, professores, monitores e com outros colegas participantes.

Paped: Desenvolvido em parceria com a CAPES, o programa apóia projetos que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância, através do incentivo à pesquisa e à construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação.

WebEduc: Trata-se de um site onde são encontrados materiais de pesquisa, objetos de aprendizagem e outros conteúdos educacionais de livre acesso, inclusive materiais produzidos por outros programas da SEED.

Portal Domínio Público: Lançado em novembro de 2004, o "Portal Domínio Público", busca o compartilhamento de conhecimentos de forma igualitária, colocando à disposição de todos os usuários da Internet uma biblioteca virtual que deverá se constituir em referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral.

Além desses programas, que tem como alvo a Educação Básica da rede pública, o Ministério da Educação já demonstra uma preocupação com a EAD no ensino superior, como mostra o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

No Brasil, a profusão de cursos a distância, principalmente cursos de graduação e especialização é reflexo também da carência de políticas públicas educacionais de acesso às universidades e instituições públicas de educação superior.

Com a perspectiva de atender a essa demanda, democratizar o acesso ao ensino superior e acompanhar os anseios da sociedade, o governo federal brasileiro cria, em outubro de 2005, o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse projeto visa a sistematização das ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas elaboradas pelo governo federal voltadas para a expansão e interiorização da oferta e do acesso ao ensino superior no Brasil. O Projeto de ensino superior a distância, ainda em caráter experimental, elaborado pelo MEC, foi discutido e germinado na esfera do Fórum das Estatais pela Educação, consórcio de estatais criados em 2004, que visa

potencializar as políticas públicas educacionais elaboradas pelo governo federal, estabelecendo uma interlocução entre diferentes esferas da sociedade.

O sistema de UAB é constituído por uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas, objetivando a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental.

A instituição de pólos no interior dos estados para abrigarem os cursos e o credenciamento das universidades foram os primeiros passos para a organização dessa nova forma de se pensar e fazer educação pública superior no Brasil, conforme a Portaria nº 873 de 7 de abril de 2006:

Art. 1º Autorizar, em caráter experimental, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC.

Parágrafo Único. A autorização experimental definida no caput não substitui o ato de credenciamento definitivo para a oferta de cursos superiores a distância, e tem prazo de vigência de 2 (dois) anos.

O passo seguinte foi a criação de uma turma-piloto visando à experimentação das práticas, conceitos e metodologias no ensino a distância, além da aceitação da sociedade desse novo modo de se fazer educação superior no Brasil. Serão cerca de 16 pólos em cada estado, que oferecerão cursos de ensino superior. A idéia é oferecer, inicialmente, três mil vagas no país, 600 por região, a partir de 2006, ampliando a oferta nos anos seguintes.

A criação da UAB toca em dois problemas da educação superior brasileira. O primeiro se refere à democratização do acesso a educação superior, que tem sido alvo de discussões e políticas públicas que visam a garantir não só o acesso, como também, a permanência de estudantes de baixa renda em universidades públicas. É preciso lembrar, segundo Santos (ALVES; NOVA, 2003, p.142-143)

O ciberespaço estrutura uma nova modalidade de universidade aberta, pois expande não só os limites da arquitetura sociotécnica das instituições envolvidas, como também permite a descentralização das informações e dos conhecimentos agregados não só competências acadêmicas como também tecnológicas. As universidades virtuais poderão proporcionar uma produção científica e curricular

cada vez mais especializada em EAD, permitindo que esforços e competências não sejam desperdiçados, estando sempre, na medida do possível, atualizados.

Ao confiar a democratização do ensino superior a cursos de EAD é imperioso saber quais serão os suportes técnicos e pedagógicos que esses pólos terão frente às demandas e as carências tecnológicas que a maioria dos municípios brasileiros ainda enfrentam. Entretanto, é inegável que estamos vivenciando um momento histórico na ampliação das políticas públicas nacionais, tanto para o ensino superior quanto para a educação a distância, no qual novas possibilidades de acesso à educação pública e à formação permanente no Brasil estão se delineando. A legislação parece tentar acompanhar esse processo.

O cenário legislativo

A palavra legislação (Lego = ler/lação = apresentar) significa algo que foi lido e está sendo apresentado. A legislação é, portanto, sempre uma leitura de determinado contexto, condições e necessidades que se desdobra em expectativas apresentadas à sociedade de uma forma geral. Em uma perspectiva democrática a leitura é sempre um processo coletivo, mesmo que intermediada pela representatividade. Enquanto leitura, a lei se institui no campo da potência, configurando-se em um projeto utópico, que traça possibilidades para o futuro (MORE, 2003). Nessa perspectiva, a legislação configura-se em uma expectativa de concretude do que racionalmente podemos conceber, mas que ainda não somos capazes de expressar de forma não controlada nas relações sociais.

É justamente essa distância entre o desejado e o possível temporalmente, que colabora para o estabelecimento de embates permanentes nas dinâmicas sociais. Desse modo, a legislação concernente a EAD no Brasil tem tentado acompanhar o crescimento da demanda por essa modalidade de ensino e o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, se constitui como o documento norteador das bases legais para a modalidade de educação a distância. Segundo Brito (2004, p.123), citando o art. 80 da LDB:

[...] não só a reconhece como uma alternativa pedagógica, como confere ao Poder Público a tarefa de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Entretanto, o ano de 2005 se constituiu como um marco legal para a EAD no Brasil, em função das disposições sobre educação a distância presentes na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que foram ampliadas e regulamentadas pelo Decreto n.º 5.622, 20 de dezembro de 2005, revogando os anteriores (Decreto n.º 2.494, de 10/02/1998 e o Decreto n.º 2.561, 27/04/1998).

O Decreto de n.º 5.622 apresenta relevante avanço na regulamentação de todas as possibilidades legais de ensino a distância no Brasil, determinando ações de administração e credenciamento e regras para avaliação e certificação, regulamentadas em um único e específico documento no qual são indicados, também, padrões de qualidade.

Abaixo sistematizamos os principais aspectos regulamentados por este decreto:

Quanto à Educação Básica: Solicita autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4o do art. 32 da Lei no 9.394, de 1996, visando exclusivamente a complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais.

Delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino em regime de colaboração, localizadas no âmbito de suas atribuições, para promover os atos de credenciamento de instituições de ensino fundamental de jovens e adultos, Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico. Quanto às instituições federais, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

Quanto à educação superior e profissional: Determinou o credenciamento das instituições interessadas na oferta de cursos de graduação e educação profissional junto ao Ministério da Educação. As instituições deverão solicitar autorização de funcionamento para cada curso que pretendam oferecer, subordinados ao mesmo critério dos cursos presenciais. O foco da análise será, portanto, a qualidade do projeto apresentado.

Visando orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a SEED elaborou o documento **Indicadores de Qualidade** para cursos de graduação a distância, onde apresenta dez itens que devem ser observados pelas instituições na oferta dos cursos:

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;

2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. Equipe profissional multidisciplinar;
4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno;
5. Qualidade dos recursos educacionais;
6. Infra-estrutura de apoio;
7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. Convênios e parcerias;
9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

Quanto a Pós-graduação a distância: Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância, conforme o Cap. V do referido decreto e pela resolução nº 01 da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 3 de abril de 2001, serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas. Além disso, são especificadas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.

No artigo 11, a Resolução nº 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União. Os cursos deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e apresentação presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Além das disposições supracitadas, o decreto ainda regulamenta os diplomas e a certificação de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, determinando que os cursos deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para validação nacional dos diplomas e certificados. Determina, ainda, conforme a Resolução CES/CNE 01, de 3 de abril de 2001, relativa a cursos de pós-graduação, no artigo 4º, que os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos em instituições de ensino superior estrangeiras para terem validade nacional devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento em nível equivalente ou superior ou em área afim.

A regulamentação da EAD descrita no referido Decreto nº 5.622, em seu Art.1º parágrafo 1, prevê, ainda, a articulação do ensino presencial e a distância, na medida em que obriga a coexistência de momentos presenciais e a distância no desenvol-

vimento dos cursos, pois compreende que a educação a distância requer metodologia, gestão e avaliação peculiares, que devem estar subdivididos nos seguintes momentos:

- I. Avaliações de estudantes;
- II. Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III. Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV. Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O Decreto 5.622 apresenta as disposições gerais sobre a modalidade da educação a distância no Brasil, proporcionando um grande avanço na organização e estruturação dos cursos ofertados nessa modalidade.

[...] começa a haver uma sintonia entre a necessidade da sociedade e os aspectos legais e burocráticos do governo, possibilitando que maior quantidade de conhecimento seja distribuída mais democraticamente a um número maior de pessoas, dispersas por todo o território nacional, por meio do ensino não-presencial (SILVA, 2003, p. 425).

Certamente, é indispensável destacarmos que as mudanças na educação não são feitas apenas por homologação das leis, mas pela ação concreta dos atores sociais em movimentos políticos, culturais, sociais e educacionais construídos no cotidiano do trabalho educativo. Essas mudanças estão, portanto, além das leis. Desse modo, que encontros podemos vislumbrar entre as novas tecnologias e a educação nesse contexto?

Novas tecnologias e Educação: algumas reflexões

As discussões sobre os avanços e as possibilidades de construção de novos processos educacionais a partir do uso das TIC's buscam, entre outros objetivos, compreender as formas e os processos de interação entre os sujeitos, ou seja, os caminhos e descaminhos construídos a partir dos diversos ambientes de ensino e aprendizagem, que em comum possuem as categorias espaço e tempo.

As TIC's influenciaram fortemente o deslocamento da concepção rígida da temporalidade do ensino-aprendizagem e da escola como espaço legitimado para a sua realização e contribuíram significativamente para essa alteração da lógica temporal e linear do ensino e da aprendizagem.

As novas tecnologias da informação e da comunicação têm proporcionado condições, em EAD, para a interatividade, possibilitando a realização de atividades que auxiliam a produção da comunicação, de maneira criativa, por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da distância física (SOUZA; BURNHAM, 2004, p.175).

Mas, conforme nos mostra Pretto (2000 apud BONILLA; ASSIS, 2005, p.16), a distinção entre educação presencial e educação a distância faz pouco sentido, pois estando essas tecnologias presentes, mudam as dimensões espaço-tempo e, com isso, a distinção presencial/a distância esvazia-se de sentido.

A compreensão da complexidade da EAD implica estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação (ALMEIDA, 2003, p.201).

Nesse contexto, a Internet tem um papel fundamental na evolução e propagação da EAD, influenciando as relações de ensino-aprendizagem, autoria, interatividade e, principalmente, as relações aluno-professor, professor-aluno.

A interatividade das TICs se limita a uma troca de conteúdos; uma troca de informações, desprovida do aspecto humano das interações. No entanto, esta simples troca de informações é o que possibilita a EAD a construção de uma comunidade de aprendentes, professores e tutores que vão interagir entre si, com (quase) todos os aspectos que uma interação humana pressupõe (ALVES, RICCIO, PACHECO, 2005, p.13).

A principal contribuição da Internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para a educação não está somente no uso da tecnologia, mas nas transformações de atitude e nas novas oportunidades de aprendizagem que ela proporciona, nas quais professores e alunos interagem, conversam, acessam materiais didáticos, pesquisam e estabelecem trocas de conhecimento, por meio de uma rede de relações. Sem dúvida, atualmente, o principal suporte da EAD é a Internet, principalmente, por proporcionar a interatividade dos seus usuários, possibilitando o melhor aproveitamento dos recursos de aprendizagem necessários para se atingir os objetivos educacionais.

Todas essas descobertas têm explicitado a distribuição desigual no acesso às TICs e alimentado a idéia, que nos parece equivocada, de que essa exclusão, por si só, impossibilitaria ou dificultaria a produção de conhecimento e de aprendizagem.

Isso se evidencia na área atingida prioritariamente pelo PROGED, o estado da Bahia. A Bahia é o maior estado da Região Nordeste (559.951 km²) e o quarto mais populoso do país. Dos seus 417 municípios, agrupados em 30 Regiões Administrativas, pelo menos 257 estão situados na região semi-árida (Fonte: SEI). No espaço rural do estado concentra-se uma parcela expressiva das famílias com baixo rendimento e maior dificuldade de acesso aos serviços básicos, cuja oferta está concentrada nas áreas urbanas. A socialização do acesso às novas tecnologias nestas localidades ainda é incipiente. Este contexto explica o porquê do PROGED ofertar cursos de Formação de Gestores na modalidade semi-presencial utilizando, sobretudo, material impresso. Considerando-se estas dificuldades nossos tutores são formados para atuarem com os suportes online e impresso.

Acreditamos ser fundamental a socialização do acesso às novas tecnologias nestas localidades. Indicador do reconhecimento dessa necessidade é a oferta do curso gratuito de formação de tutores, financiado pela Secretaria de Educação Básica, que conta com a participação de representantes de diversos municípios e tem contribuído nesse processo. Os tutores formados, mesmo os que não chegam a ser absorvidos pelo PROGED, transformam-se em multiplicadores do conteúdo estudado em suas localidades, já que integram sistemas municipais de ensino. O que destacamos como perigosa é a idéia de que somos reféns das novas TICs para implementar formação continuada de boa qualidade. Desconfiar das percepções que temos sobre tecnologia, nesse cenário, nos parece oportuno.

Repensando a compreensão da tecnologia

A tecnologia é um termo comumente associado à modernidade e mais do que isso a modernização de processos produtivos. Mais recentemente, a palavra tem se constituído em uma espécie de mensagem subliminar, que leva os sujeitos à associação do termo a micro computadores, virtualidade, avanço, inovação. É provável que estas conexões de significado, por vezes, equivocadas, explicitem o desejo contemporâneo de ser moderno, de pertencer à modernidade. Não é difícil compreender essa pulsão. Sobre muitos aspectos, o ser moderno vem se tornando a possibilidade de ser.

É compreensível, portanto, que as aspirações em torno das possibilidades geradas pelos novos avanços tecnológicos transcendam o próprio significado do termo, constituindo-se em uma forma de significar as relações humanas. Essa significação não pressupõe a necessidade do domínio ou do acesso individual a determinadas tecnologias, trata-se como aponta Freud (1997), de uma percepção que atinge mesmo

os excluídos desse processo.

Essas coisas - que através de sua ciência e tecnologia, o homem fez surgir na Terra, sobre a qual no princípio, ele apareceu como um débil organismo animal e onde cada indivíduo de sua espécie deve, mais uma vez, fazer sua entrada (*oh inch of nature*) como se fosse um recém-nascido desamparado - essas coisas não apenas soam como um conto de fadas, mas também constituem uma realização efetiva de todos - ou quase todos - os desejos de contos de fadas. Todas essas vantagens ele as pode reivindicar como aquisição cultural sua. Há muito tempo atrás, ele formou uma concepção ideal de onipotência e onisciência que corporificou em seus deuses. A estes atribuía tudo que parecia inatingível aos seus desejos ou lhe era proibido. Pode-se dizer, portanto, que esses deuses constituíam ideais culturais. Hoje ele se aproximou bastante da consecução desse ideal, ele próprio quase se tornou um deus. É verdade que isso só ocorreu segundo o modo como os ideais são geralmente atingidos, de acordo com o juízo geral da humanidade. Não completamente, sob determinados aspectos, de modo algum; sob outros, apenas pela metade. O homem por assim dizer, tornou-se uma espécie de Deus *de prótese* (FREUD, 1997, p.43).

A percepção de tecnologia restrita as novas tecnologias torna efêmero seu significado. Desistoricizada, presa ao recente, ao contemporâneo, aparentemente distante das localidades que não tiveram acesso às últimas descobertas, a *techne* afasta-se do existir humano. *Metis*, mãe de Atena, e que no vocabulário grego significa a inteligência prática, consubstancia uma técnica multifacetada (RODRIGUES, 1990). Isso implicaria em dizer que "é o objeto técnico tudo aquilo que não é objeto natural" (RODRIGUES, 1990, p.80). Desse modo, a técnica torna-se essencialmente humana, portanto, não neutra, transgressora, conservadora, mutante, dialética. Como enfatiza Lévy:

É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha a pedra. Propagando-se até nós, o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina à vapor, corre nos cabos de alta tensão, fervilha nas centrais nucleares, explode nas armas e nos equipamentos de destruição. Pela arquitetura que o abriga, o reúne e o inscreve na terra; pela roda e pela navegação que lhe abriram os horizontes; pela escritura, pelo telefone e cinema que o infiltram de signos; pelo texto e pelo tecido que, tramando a variedade de matérias, de cores e de sentidos, desdobram no infinito as superfícies onduladas, luxuosamente dobradas, de suas intrigas, de seus estofos, de seus véus, o mundo humano é desde sempre técnico (LÉVY, 1997, p.5)

Nesse ponto, cabem algumas provocações: Não seriam o mundo humano e o próprio humano objetos centrais da Educação? Seria possível uma educação sem a técnica?

A técnica é um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que acentua a parte material e artificial dos

fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, teria efeitos distintos e agiria por si própria (LÉVY, 1997, p.5)

A educação é um campo privilegiado de visualização das tensões entre modernidade e tradição, e um termômetro importante para compreensão das formas pelas quais estamos lendo a tecnologia e criando novas formas para significá-la. Constantemente, ouvimos críticas de educadores engajados e comprometidos com a sua prática à utilização da EAD como modalidade educativa. Entre os vários argumentos utilizados nesse discurso um é freqüente: é impossível se educar a distância. Essa argumentação vem marcada por uma concepção tecnológica desumanizante, fria, impessoal, deturpadora do próprio conceito. A *techné* é humana. A *logia* também. O casamento entre ambos, sobretudo em um cenário em que vem se investindo na disseminação da educação a distância via universidades públicas e privadas, com ênfase não só na pesquisa, mas também na extensão, sugere que repensemos nossos lugares e olhares.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambiente virtuais e interativos. In: SILVA, M (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p.201-216.

ALVES, L.; NOVA C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção e aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, C.; RICCIO, N.C.R.; PACHECO, L. **As singularidades da EAD no ambiente virtual**. Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica, Salvador, v.1, n.28, p.21-31, 2005.

BONILLA, M.H.S.; ASSIS, A. Tecnologia e novas educações. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 14, n. 23, p.15-27, jan./jun. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> Acesso 3 dez. 2006.

_____. **Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de dez de 2004, Seção 1, páginas 66/67. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf> Acesso 3 dez. 2006.

_____. **Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de abril de 2006, Seção 1, p.15 Disponível em: < <http://www.uab.mec.gov.br/credeciamto.pdf>> Acesso 3 dez. 2006.

_____. **Resolução CNE/CES Nº 1, DE 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 9 de abr de 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>> Acesso 3 dez 2006 e 5 de dez. de 2006.

_____. **DECRETO N.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf. Acesso 3 dez. 2006.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 3 de dez. de 2006.

BRITO, M. S.da S. Educação a distância: uma nova modalidade educacional. **Série Proged.** Salvador, ISP/UFBA, 2005. p.2-17.

E-LEARNING BRASIL. Disponível em <http://www.elearningbrasil.com.br>. Acesso em dez./2006.

FREUD, S. **O mal-estar na Civilização.** Rio de Janeiro: Imago Ed.,1997.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. O inexistente impacto da tecnologia. Folha de São Paulo, 17 de agosto, Caderno 3 (**mais!**), 1997.

RODRIGUES, A. **Estratégias ou comunicação.** Lisboa: Ed. Presença, 1990.

ROUANET, S. P. Iluminismo e contra-iluminismo: Sobre a modernidade e seu projeto inacabado. **Cadernos de cultura e Comunicação Contemporânea.** Salvador: FACOM - n.29 julho/1993.

SOUZA, M. C. S; BURNHAM, T. F. Ambiente Virtual de Aprendizagem e Organização do conhecimento em EAD: Experiências de um curso de graduação. In: BURNHAM, T.F; MATTOS, M.L.P.(Org.) **Tecnologias da Informação e educação a distância.** Salvador: EDUFBA, 2004. p.171-188.

Eficácia comunicacional nos cursos em EAD on-line: um breve estudo dos chats e fóruns

Fábio Kalil de Souza
kalilsf@gmail.com
binhokal@yahoo.com.br

Introdução

A investigação apresentada neste trabalho deriva de minha intensa paixão pelo processo comunicativo, e, ao mesmo tempo, de estudos e experiências anteriores como colaborador do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED /UFBA)¹ e como *tutor online* formado pelo mesmo Programa. Nesta proposta investigativa pretendo aprofundar os estudos iniciados no PROGED e prosseguidos durante a especialização em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo objeto de pesquisa tem no processo de comunicação humana uma categoria chave.

Estudos relacionados às práticas pedagógicas na Educação *Online* (SILVA, 2004) têm revelado que ela é um campo abrangente a ser explorado e sinaliza para desafios e necessidades que emergem de uma sociedade fortemente centrada na formação e no conhecimento, como se percebe na atualidade.

A demanda crescente por cursos (graduação e/ou extensão) em Educação *Online* vem gerando profícuas pesquisas nessa modalidade de educação, embora muitas reflexões ainda se mostrem embrionárias em comparação ao amplo universo de questões e desafios nessa área; daí a necessidade de aprofundar a discussão. Cabe ressaltar, também, que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), normalmente utilizados para essa educação, têm importância axial na efetivação das práticas pedagógicas operadas.

A comunicação interativa, dialógica entre os implicados na dinâmica educativa, qual seja a modalidade de ensino, exerce níveis distintos de impacto sobre a interatividade. Concordamos com Levy (1993) quando entende o ato de comunicar-se como partilhamento de sentidos, no qual o comunicador também apreende sentidos do interlocutor, ou seja, trata-se de uma comunicação díade e até, a depender do componente tecnológico utilizado, envolvendo mais de dois sujeitos ao mesmo tempo, como é o caso do *chat*².

Não restam dúvidas, do ponto de vista instrumental, das vantagens proporcionadas pelos crescentes avanços tecnológicos. Salvo as críticas que se possam tecer a respeito de seu impacto, sobretudo na organização social do trabalho, como o desemprego estrutural gerado pela robotização e abrangente mecanização dos processos industriais; por outro lado se evidencia a relevância das mesmas na criação de novas demandas e funções profissionais em diferentes setores de produção, gerando, assim, novas oportunidades de atuação humana, a qual se mostra persistente em sua ação de exploração e no enfrentamento da realidade.

As tecnologias digitais surgem nesse cenário como mais um brilhante resultado na busca de satisfação a demandas intrínsecas à espécie. No campo educacional, sobretudo na Educação a Distância *Online*, essas tecnologias se configuram profícuos recursos na formação, desenvolvimento e avaliação de diversos espaços de aprendizagem. Entre esses, focaliza-se, neste trabalho, um estudo dos componentes tecnológicos comunicativos incorporadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), a saber: *chat* e *fórum*.

O marco teórico para a compreensão desse objeto se respalda na concepção da tecnologia na perspectiva histórico-antropológica (LIMA JUNIOR, 2005), que entende a tecnologia como princípio criativo constitutivo da própria natureza humana; assim, a tecnologia se reveste de um sentido mais extenso do que usualmente é empregado, tal qual um suporte ou produto para fins de produção material ou, ela própria, um próprio bem de consumo.

Esse mesmo princípio ou força criativa pode ser visto e amplamente explorado na comunicação mediada necessária à aprendizagem nos cursos de EAD *online*. Nos AVAs o fenômeno comunicacional, ora operado pelos componentes tecnológicos que as integram, encontra, ao meu ver, variadas probabilidades de intervenção no aprendizado dos educandos, especialmente se considerado a natureza dinâmica da virtualidade e o poder inventivo do próprio homem, tanto na sua ação enquanto tecnologia (força criativa), quanto no manuseio dos mecanismos de aprendizagem.

Como pano de fundo desse estudo, torna-se valioso, inicialmente, apreciar o entendimento sobre o conceito de "*Vita Activa*" da condição humana, proposto por Arendt (1978), cuja compreensão, não exaustiva, é descrita no tópico seguinte.

Uma visão da condição humana e a tecnologia

É admiravelmente impressionante o estado dinâmico da realidade, do cosmos em que o homem se insere e, ao mesmo tempo, é agente estruturante. A realidade, tal como se mostra em diferentes contextos, organiza-se, sofre o caos e se reorganiza num processo ininterrupto e tão necessário à sua manutenção (CURY, 2001, p.78). Explicar as leis e/ou princípios que orientam essa dinâmica não é objetivo deste tópico, mas sua constatação -o devir cósmico- amplia o fluxo de possibilidades de estudo e análise dos diferentes fenômenos que se revelam ao consciente, evocando as funções mais elevadas da inteligência para compreendê-los em sua natureza e lógica de processamento. Compreender a realidade mutante que o circunda, como se percebe, não é somente um desafio à mente humana, como também uma necessidade própria para a existência da espécie. Como um sujeito constituído de necessidades biopsicológicas, espirituais, sociais, etc., -a falta, segundo a psicanálise, é inerente à condição humana-, o homem despende um esforço permanente para adaptar-se à realidade ou provocar-lhe mudanças. Essa busca para a satisfação de suas demandas é o que Arendt (1978, p. 17) denomina de "*Vita Activa*", a qual se manifesta nas diversas esferas de ação: econômica, política, religiosa, social etc. A autora assinala que

com a expressão *vita activa*, pretendo explicar três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. Trata-se de condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na terra. (...) o labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano (...) o trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana. Ele produz um mundo "artificial" das coisas (...) e a ação que corresponde à condição humana de pluralidade (ARENDR, 1978, p.15).

A autora citada analisa a condição humana numa perspectiva essencialmente filosófica, costurando seus pensamentos no trilho dos significados (e ao mesmo tempo comparativo) de público, privado, político, igualdade, entre outros; entendendo que o homem vive, trabalha e (inter) age no/com seu meio, levando a mudanças, por vezes, irreversíveis. O caráter dinâmico da realidade aliada à intervenção humana faz emergir, quase sempre, constantes desafios, muitos imprevisíveis. Dito de um modo mais amplo: no exercício de sua "*Vita Activa*" o homem tem se confrontado com uma diversidade de conflitos e/

ou reverses que apelam com frequência à sua força criativa, demandando ações que permitam: ou sua adequação ao meio ou a transformação deste para que ele próprio se ajuste. O campo educacional não escapa a essa ordem de transformações e consequentes resultados, que em forma de desafios e questões pragmáticas, convocam a competência e a criatividade dos profissionais nela imbricados.

Segundo Teles (1973, p. 113), tal princípio ou força criativa é uma atividade global e inerente ao ser humano. Ele explica que no ato de criar há um esforço para suprir uma necessidade interior do indivíduo, ressaltando, porém, que a espontaneidade desse ato deriva de exigências externas, envolvendo tanto funções intelectivas quanto afetivas. Em se tratando de produtos tecnológicos, pode-se observar esse princípio tomando corpo através, por exemplos, nos antigos e modernos veículos de comunicação (escrita, rádio, tv, computador, etc.) que representam esforços bem-sucedidos da humanidade em direção ao atendimento de necessidades emergentes em diferentes contextos, mas de uso universal. Mas, estaria a tecnologia circunscrita à criação e uso de componentes tecnológicos? Tendo como pano a visão de homem de Arendt, a origem grega do termo (*tekné*) e a recentes estudos na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), seria possível ampliar o entendimento do fenômeno tecnológico?

De acordo com a visão histórico-antropológica, sim. Pode-se conceber a tecnologia para além de sua abordagem instrumental/mecanicista da sociedade capitalista e pós-industrial, que segundo tal abordagem

trata-se de um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JÚNIOR, 2005, p.15).

Conforme Lima Junior (2005), a tecnologia configura-se como uma força, um princípio de criação que faz (ou não) uso de diferentes componentes tecnológicos. Tomada como processo humano -ato de criação- pode modificar diferentes suportes, bem como modificar a relação/operação do sujeito com esses. Nesse lastro teórico o corpo humano é uma tecnologia, na verdade a primeira delas. Esse avanço conceitual possibilita, em certa medida, o rompimento da total dependência humana em relação aos suportes/componentes tecnológicos para ampliar sua força de exploração/mudança do

mundo/realidade na satisfação de suas necessidades mais profundas. Em suma: o homem é uma tecnologia, ele encerra o princípio do ato criativo, e sua "*Vita Activa*" é potencialmente capaz de provocar mudanças em seu contexto em atendimento às suas demandas.

Como produto tecnológico, a escrita, desde seus primórdios, vem servindo aos interesses de comunicação da humanidade. Nos cursos de Educação a Distância *Online* esse fato assume maior significado e constância. Sua característica de promover interações em espaços virtuais em tempo real, exige, paradoxalmente, maior proximidade entre os envolvidos, a qual se viabiliza pelos diferentes instrumentos de comunicação que integram as AVAs. Os componentes tecnológicos de aprendizagem disponíveis nesses ambientes oferecem amplas estratégias de combinações para otimização do ensino e aperfeiçoamento da aprendizagem. Em função dos objetivos educacionais propostos, o professor/tutor pode valer-se do bate-papo e/ou do fórum, por exemplos, para reduzir a distância entre ele e os alunos e entre estes.

Um ligeiro estudo da comunicação humana e do uso desses suportes escritos é mais bem analisado no tópico seguinte.

Comunicação textual na EAD *Online*: um enfoque nos componentes tecnológicos dos AVAs

Amparado nessa abordagem de tecnologia, comunicação na Educação a Distância, como objeto particular de pesquisa, ganha mais amplas possibilidades de estudo e investigação. Dentre as múltiplas indagações científicas passíveis de atenção e reflexão, destaco: como a comunicação docente, enquanto processo de criação (tecnologia), pode potencializar a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) dos cursos em Educação *Online*? No que se refere aos componentes tecnológicos de aprendizagem mais comuns nesses espaços, como os *fóruns* e os *chats*, o que seria comunicar-se tecnologicamente?

Inicialmente, a tentativa de responder a tais questões exige o entendimento conceitual do que seja os AVAs e, com mais profundidade, o da comunicação na EAD *Online* com o uso dos dispositivos que constituem esses ambientes. Dentre suas possibilidades de compreensão, as AVAs são espaços educacionais presentificados no ciberespaço com a mediação de suportes telemáticos digitais (Web), que permite a inter-relação

entre usuários com interesses e objetivos comuns, construindo, desse modo, uma comunicação em rede (RETTORI; GUIMARÃES, 2004, p. 306).

Tecnicamente, esses ambientes apresentam interfaces agradáveis compostas de animação e representações gráficas criativas visando facilitar a interação e operacionalização com/pelo usuário. A exemplo tem-se o Moodle, frequentemente utilizado em cursos por computador pela EAD. Ainda em relação a tais cursos, o uso das mídias telemáticas é indispensável à sustentabilidade nessa perspectiva de ensino, visto que permitem, em tempo real (ou não), a interação professor-aluno e aluno-aluno; transcendendo, assim, as barreiras de espaço e tempo.

Para a realização desses cursos, como também em outras modalidades de ensino, são necessárias as presenças de diversos componentes tecnológicos, subdivididas, em termos de simultaneidade de interações, em dois grupos: as síncronas, que possibilitam a interação dos sujeitos na mesma instância cronológica, como os *chats* ou bate-papo e as videoconferências; o segundo grupo são das assíncronas que, numa lógica inversa, somente condiciona interações em tempo e espaços diferentes, segundo as possibilidades de cada usuário, é o caso dos fóruns e e-mails.

Em ambos os grupos se observa o potencial interativo e comunicacional que é oferecido aos usuários, em particular nas síncronas. Nos AVAs o bate-papo e o fórum são os mais comuns e amplamente utilizados.

Sabe-se que as necessidades de sobrevivência e inserção social são básicas para a comunicação, e não acontecem na ausência desta. Em seu processo de inserção no mundo simbólico (cultural), o homem necessita entender seus semelhantes e ao mesmo tempo ser compreendido por eles. O ato de pensar e a sua verbalização é dispensável nesse processo interativo e de exploração e compreensão do meio. É também um fenômeno complexo no qual envolve a participação de todo o ser: intelecto, corpo e afetos.

Stefaneli (1983) considera a comunicação como condição fundamental da vida humana, que reúne todas as práticas de um indivíduo possíveis de influenciar outro (s). Mendes *et al* (1988) citados por Jesus e Cunha (1998) introduzem novos elementos para uma compreensão mais minuciosa da comunicação ao concluir que ela é um comportamento que visa "a reflexão, o relacionamento, a troca de idéias, de informações, de imagens e de sentimentos" na busca de atender a necessidades biopsicosociais do homem e ao "exercício de influência intencional".

Para Freire (1997) citado por Aragão (2004, p. 343), a comunicação humana se desenvolve na relação que se estabelece "pela co-participação dos sujeitos no ato de conhecer". Na experiência de aprendizagem, esclarece Aragão (2004), há uma "síntese dialética" como momentos de processos comunicativos e educativos.

Abordando aspectos organizacionais na análise do processo comunicativo, Unamuno (2000, p. 10) afirma que a comunicação é crucial em qualquer modelo de gestão e organização educativa. Por intermédio das redes de comunicação os participantes da gestão reúnem condições propícias à construção coletiva de um novo sistema, orientado, explica o teórico, por uma visão positiva e otimista de futuro, "uma forte valorização na inovação educacional (...) uma atenta preocupação em melhorar a distribuição equitativa do conhecimento, a gestão e manutenção do trabalho em equipe".

Na escrita, porém, esse processo se reduz, ao nível de percepção do interlocutor/leitor, às construções derivadas de empenho intelectual docente e que, invariavelmente, está associado a um componente emocional, visto que cada escritor, em seu ato de escrever, o faz num determinado estado afetivo. Desse modo, no uso de tais componentes tecnológicos são perceptíveis, ao leitor, o que deriva de uma produção intelectual e seu colorido emocional; a leitura da expressão corporal, obviamente, não é possível; esse fato, todavia, não impede que a comunicação docente atinja seus objetivos didáticos e relacionais (promover interação), sendo um poderoso instrumento na formação de espaços interativos.

Teles (1973) assinala 3 operações fundamentais para a formação e expressão do pensamento, as quais são especialmente necessárias à uma comunicação escrita consistente e, também, às construções textuais criativas, a saber:

1. **Conceituação:** na qual o ser humano forma, ao longo de sua história, constrói conceitos subjetivos que pertencem ao seu mundo individual e aprende conceitos generalizados (culturais). Em ambos, esclarece Teles (1973), o homem se apropria de marcos referenciais para depois conceituar.
2. **Julgamento** (juízo): que se refere a um posicionamento crítico (ou não) no qual se afirma ou nega-se algo, podendo redundar numa atitude (interior ou exterior).
3. **Raciocínio:** que consiste no encadeamento lógico dos juízos para alcançar uma conclusão.

Percebe-se, segundo o teórico, a convergência multifatorial do pensar humano imbricado na comunicação, engajando o universo psicológico de cada sujeito na sua estruturação e expressão. Cabe ressaltar, também, a relevância, sobretudo pedagógica, do papel da concisão, clareza e objetividade na emissão das idéias/saberes/informações, principalmente considerando a dinâmica dos cursos em EAD *Online*, nos quais toda produção escrita, com uso dos componentes tecnológicos de aprendizagem, sofrem constantes acréscimos e/ou substituições; dessa forma, os textos postados (em fóruns) ou enviados (*e-mails* e *chats*) devem propiciar uma leitura rápida, sem truncamentos e compreensível. Nesse esforço, a preferência na estruturação de frases e/ou orações na voz ativa pode facilitar em grande medida o entendimento da mensagem e, por conseqüência, o processo de interação com os participantes do processo educacional.

Essas considerações, na organização da escrita, são bastante pertinentes dada a dinâmica do *chat* e a agilidade requerida dos participantes. Os aspectos sintáticos da linguagem escrita, portanto, merecem menos atenção. Por seu caráter sincrônico - existe um tempo limitado de participação de cada usuário- essa ferramenta exige que as mensagens sejam curtas o suficientes (e menos elaboradas estilisticamente) para serem lidas e analisadas no espaço exíguo desse recurso (MERCADO, 2004, p. 387). O uso de *emoticons* permite transmissão de estados de espírito que, isolado ou conjugado às frases, podem facilitar a compreensão do que se pretende enunciar.

Já o fórum, dispositivo assíncronico, possibilita a construção de um discurso planejado obedecendo com maior rigor às exigências da norma culta da língua, o que dependerá, evidentemente, da cultura intelectual do usuário. Por suas características funcionais, tal ferramenta permite a interação mediatizada, criada pelas redes telemáticas, que vem ocupando importante espaço nos cursos em EAD *Online*. Além de favorecer a troca simbólica entre os participantes do processo educativo, e por essa razão, o fórum se constitui como "documento" profícuo para fins de investigação (SEGENREICH, 2005, p. 162).

No tocante aos componentes tecnológicos comuns nos AVAs, Pontes (1999, p. 5) assinala que

...as tecnologias são excelentes intermediárias do contato humano (...) ou não, dependendo da forma como utilizamos. (...) Uma troca de mensagens por emails, as idéias expressas num fórum de discussões, o modo de realizar um chat ou uma videoconferência tanto podem resultar numa rica exploração das possibilidades como limitar-se a uma comunicação fria e rotineira.

Nesse horizonte, em sua prática pedagógica é relevante ao professor/tutor focalizar os aspectos sintáticos e semânticos da linguagem escrita em prol de um ensino mais eficaz, segundo as funções e possibilidades de uso de cada ferramenta. Contudo, não menos necessária é sua atenção em oferecer (e escrever) materiais (conteúdos) de valiosa qualidade intelectual/acadêmica, tendo em vista o aprofundamento de saberes do corpo discente. Assim, o valor do conteúdo precede o da forma em que é comunicado, sendo, no entanto, aprimorado por esta.

Concebendo, ainda, o processo comunicativo numa perspectiva de construção autônoma do conhecimento, favorecendo a criação de espaços de aprendizagem, é tão importante quanto necessário refletir sobre tal processo aliado às possibilidades interativas do espaço virtual, isto é, da interatividade entre os saberes e os sujeitos, e entre estes de modo recíproco. A esse respeito, Primo (2002) (*apud* Ferreira e Bianchetti, 2004) destaca que as tecnologias da informação e comunicação vêm contribuindo de modo significativo na configuração de novas formas de relacionamento humano e de construção do conhecimento, visto que elas permitem diversas "disposições à intervenção dos interagentes".

Corroborando com a posição do autor, elas explicam que a interatividade potencializada pelas tecnologias digitais possibilita uma aprendizagem em que o aluno irá trilhar seus próprios caminhos, traçando sua cartografia com base nos seus desejos e necessidades, realizando, também, trocas dinâmicas e instantâneas com os demais sujeitos envolvidos no processo de do conhecimento (FERREIRA; BIANCHETTI, 2004).

Como uma modalidade de comunicação, portanto, a interatividade propicia um amplo espectro de possibilidades de trocas de saberes e/ou experiências na construção tanto individual quanto coletiva do conhecimento. Entretanto, vale sublinhar o fato de que a interatividade não é necessariamente gerada pelas tecnologias digitais, mas pelas relações formadas e consolidadas pelos sujeitos, tendo os componentes tecnológicos comunicativas como os chats, fóruns, etc. como potencializadores da mesma. Compete, nessa direção, que os professores/tutores em EAD *Online* se empenhem na reflexão de criativos modos de uso desses componentes tecnológicos.

Ainda em relação à educação a distância, Holmberg (1990) *citado* por Pereira (2003, p. 199-200) destaca um aspecto fundamental: a comunicação mediada, a qual representa a "essência do processo de aprendizagem" em dois sentidos distintos: o primeiro aludindo à mediação entre o conteúdo, o saber científico e o educando; ao passo que o segundo em relação à mediação entre professor e aluno. Dessa forma a comunicação

mediada é condição imprescindível para a ação educativa em quaisquer modalidades de ensino. Numa situação educacional a distância, explica Holmberg, devido à não-contigüidade, "a mediação pedagógica realiza-se por meio da mídia". Portanto, no ensino a distância, a mídia assume função primordial e absoluta para que se desenvolva a comunicação educacional.

O princípio criativo intrínseco ao homem - conforme a perspectiva histórico-antropológica de tecnologia, que considera o corpo biológico a tecnologia primária, encontra amplo gradiente de opções para se manifestar, em ações ou processos, na dinâmica desses ambientes virtuais de aprendizagem, na medida em que estes, em sua natureza e movimento como extensão da realidade, representam um campo infinito de possibilidades de acontecimentos. O uso desses componentes tecnológicos, portanto, pode favorecer experiências educacionais exitosas pouco ou nunca vivenciadas pelo ensino convencional, especialmente considerando as variáveis espaço e tempo.

Na comunicação escrita pelo chats e/ou fóruns os educadores podem criativamente comunicar-se com seus aprendizes e acentuar a interatividade entre todos, rompendo, ainda mais, com a lógica da comunicação unidirecional do ensino clássico. Este é, particularmente, o ponto nuclear no uso eficaz dos componentes tecnológicos de aprendizagem.

Quanto aos conteúdos, é relevante profundidade teórica e a presença de indagações que instiguem a pesquisa e o retorno de seus resultados ao próprio ambiente, tecendo uma comunicação retroalimentadora, rica em *feedbacks*.

A competência na comunicação e problematização dos conteúdos são, portanto, fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem. Considerando o próprio conceito sobre a virtualização proposto por Lévy (1997), percebe-se um componente de inquirição, de problematização de determinado estado de coisas. A realidade, segundo ele, é composta de virtualizações e atualizações. A primeira categoria se refere à formas de questionamento, de crítica e problematização de uma realidade ou conhecimento; ao passo que a segunda consiste na busca de soluções, de respostas mesmo sendo temporárias. Virtualizar é, nesse sentido, propor e/ou criar questões e atualizar o ato de buscar possíveis respostas. É evidente que tais processos podem ser observados nas experiências educacionais convencionais. Analisando a compreensão *levyana* desses processos, Cardoso, Lemos e Palácios (2005, p.11) indagam:

Não é objetivo de professores e alunos extrapolar os limites da certeza e ouvir outras vozes? Não devemos, enquanto professores, fazer com que nossos alunos problematizem questões e busquem de

modo permanente ou temporário, atualizar em respostas que comprovem o alcance de uma determinada idéia sobre o assunto? Os autores lembram que esse processo pedagógico existe desde a maiêutica socrática, vigorando na academia platônica e no liceu aristotélico, sendo hoje utilizado nas universidades.

Tal entendimento pode conduzir a práticas pedagógicas potencializadoras do fenômeno educativo, seja uma delas: a proposição de questionamentos e indagações a partir da arte da dúvida e da pergunta. Esclarecendo: por meios desses mecanismos (dúvidas e perguntas), o professor/tutor pode gerar, nos discentes, inquietações científicas e/ou pessoais que lhes instiguem o desejo e a necessidade de pesquisa; também romper com paradigmas de percepção cristalizados e aprofundar seus saberes ao problematizar os assuntos discutidos. O *chat* é um recurso que permite essa dinâmica a depender do grau de competência do professor, tanto no seu uso, quanto na promoção dessa dinâmica.

Considerações Finais

Em sua relação dialética com a realidade, o homem se confronta, não poucas vezes, com diversos desafios que, aliados ao conjunto de necessidades biopsicosociais, convocam esforços intensos, criativos e bem ordenados para sua superação. A condição de não passividade que marca a condição humana (ARENDRT, 1978) tem impulsionado crescentes avanços científicos e tecnológicos em diferentes áreas de atuação, na tentativa, por vezes prodigiosa, de superar tais desafios.

Concebendo a tecnologia numa abordagem histórico-antropológica (LIMA JUNIOR, 2005), que a considera um princípio criativo que orienta a ação humana na exploração do mundo -mutante em sua natureza- para satisfação de suas demandas individuais e/ou coletivas, estas, no contexto do ciberespaço, encontram maiores campos de satisfação. Especificamente nas vivências de aprendizagem em cursos de EAD *Online*, tal abordagem oferece múltiplas estratégias/caminhos para a (re)construção do conhecimento pelo uso criativo dos componentes tecnológicos interativos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), largamente utilizados nesses cursos.

Na Educação *Online*, essas vivências se desenvolvem nos ambientes virtuais de aprendizagem, que se constituem em lócus do ciberespaço sistematicamente estruturado para gerar, a partir do uso de seus elementos fundantes, ricas experiências de aprendizagem. Entre tais elementos, destacam-se os que promovem comunicação síncrona

(em tempo real), como *chat* e videoconferência; e os de comunicação assíncrona (diferente tempo cronológico), como o correio eletrônico e o fórum.

O *chat* é regularmente utilizado em diferentes setores sociais, e tem, nos últimos anos, conquistado muitos usuários oriundos de diferentes classes sociais, idades, gêneros, religião e culturas, sobretudo por sua característica operacional que o aproxima da oralidade humana, pelo fácil uso e interface agradável. Na Educação *Online*, o *chat* é utilizado, basicamente, em discussões temáticas, favorecendo uma rica troca de saberes e/ou experiências entre os envolvidos. Nessas discussões, é valioso que o professor privilegie uma estrutura de linguagem menos rebuscada, emitindo idéias, pensamentos e problematizando com frases curtas mas que tratem, com necessária e possível profundidade, o tema de estudo focado. Pode, também, enviar arquivos de diferentes formatos para aprofundar (ou iniciar) a discussão.

Outro elemento tecnológico é o fórum de discussão, importante na discussão de assuntos de interesse dos envolvidos na experiência educativa, mas que exige criatividade e esforço docentes no processo de motivação dos alunos para participarem. Diferentemente do *chat* e do *e-mail*, o fórum permite a construção de discursos melhor sistematizados e em consonância com as normas da língua culta. Contudo, a interatividade comunicacional não se restringem à forma do discurso, mas sobretudo se expande à sua inteligibilidade, ou seja, à disposição compreensível e sedutora das idéias e posicionamentos, que deve tratar os assuntos com profundidade e senso crítico. Outra estratégia que pode otimizar a comunicação é estabelecer correlações entre as postagens que apresentam pontos em comum ou discordantes.

É importante ressaltar, na operacionalização desses elementos, dois aspectos que concorrem para a promoção de uma comunicação interativa: o primeiro consiste em "virtualizar" (problematizar) temáticas no sentido de produzir reflexões e pesquisas por parte dos alunos; o segundo aspecto -até certo ponto evidente mas pouco considerado pelo professor- é primar por uma qualidade positiva de relacionamento com o aluno, visto que esta tem impacto nos processos comunicativos que se desenvolvem na vivência educativa, aproximando ou distanciando afetivamente professor e aluno, o que gera, por conseguinte, níveis diferenciados de comunicação entre eles. Noutras palavras: quanto mais saudável a relação interpessoal entre esses, mais significativos são os resultados em termos de comunicação, o contrário também faz sentido. Logo, a comunicação interativa acontece antes de eles se envolverem no uso dos componentes tecnológicos, pois ela é, antes de tudo, relação entre sujeitos.

Tendo em vista a compreensão grega de tecnologia e com base nos resultados deste estudo, resta, entre outras, uma pergunta emblemática e fundamental: estamos nós, professores, comunicando-nos *tecnologicamente*?

Resta destacar a importância da formação contínua dos professores no manuseio das antigas e novas tecnologias, no aprimoramento de suas habilidades comunicativas e competências pedagógicas, a fim de que, no seu pensar e agir tecnologicamente, possa, se possível, indicar novos rumos e saberes às gerações seguintes, as quais, apoiadas nesses "ombros", construam suas próprias experiências e sobrevoem novos ares da ciência então timidamente explorados.

Referências

ARAGÃO, C. R. Dantas. A interatividade na prática pedagógica on line: relato de uma experiência. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 3, n. 22, p. 341-351, jul./dez., 2004.

ARENDRT, H. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BIANCHETTI, L.; FERREIRA, S. L. Tecnologias da Informação e da Comunicação e as possibilidades de interatividade para a Educação. **Revista FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 3, n. 22, p. 253-263, jul./dez., 2004.

CURY, A. J. **Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores**. 3.ed. São Paulo: Cutrix, 1998.

HOLMBERG, B. Growth and structure of distance education as a key academic issue. In: BATES, A. W. (Ed.). *Media and technology in European distance education*. EADTU, Milton Keynes: Open Universty, 1990, p. 41-46. In: PEREIRA, E. W. *Educação a Distância: concepção e desenvolvimento*. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 17, p.197-211, jul/dez. 2003.

JESUS, M. C.; CUNHA, M. H. F. Utilização dos conhecimentos sobre comunicação por alunos de graduação em Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 6, n. 1. Ribeirão Preto, jan., 1998 .

LEMONS, A.; CARDOSO, C.; PALACIOS, M. Revisitando o Projeto Sala de Aula no Século XXI. In: FREITAS, K. S.; ARAÚJO, B. (Org). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005.

LÉVY, P. **O que é virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LIMA JUNIOR S. de L. **Tecnologias Inteligentes e Educação: Currículo Hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MARTINS, O. B.; POLAK, I. N. de S. (Org). **Educação e comunicação em Educação a Distância**. Curitiba: NEAD/UPR, 2001.

MERCADO, L. P. L. A Utilização do chat como ferramenta didática. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 241-274, jul./dez., 2004.

PENTEADO, J. R. Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1976

PEREIRA, E. W. Educação a Distância: concepção e desenvolvimento. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2003.

SEGENREICH, S. C. D. O fórum de discussão como espaço de pesquisa. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n.19, p.161-173, jan./jun. 2005.

TELES, E. et al. **Fundamentos científicos da comunicação humana**. Petrópolis: Vozes, 1973.

UNAMUNO, M. de. **La comunicación en una cultura burocrática**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), 2000.

Site pesquisado

SERPA, L. F. P. **O papel**. Salvador, 2000. Disponível em <<http://www.faced.ufba.br/not/47.html>>. Acesso em 23 de jun. de 2005.

Notas

1 Programa de pesquisa e extensão do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA) que oferta e implementa cursos e assessorias de formação continuada para Gestores Escolares e de Sistemas Ensino. Um dos cursos oferecidos é de Tutoria Online com ênfase na formação de Gestores Educacionais.

2 Segundo Borba (2004), citado por Aragão (2004, p. 348), “os *chats* são caracterizados como “o acontecimento de diversos diálogos entrecruzados, denominados pelos autores como multidialogos”, possibilitando os usuários a participarem de várias discussões ao mesmo tempo”.

O tutor na educação a distância: que sujeito é esse?

Simone de Lucena Ferreira
slucen@yahoo.com.br

Valéria Inês Tanajura Lobo
valeriatl@terra.com.br

A sociedade atual vem recebendo diferentes denominações¹, todas elas convergentes no sentido de apresentar como uma das suas principais características a utilização intensiva das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos setores econômico, político, social e educacional. Vivemos hoje em um mundo permeado por tantas tecnologias que se torna difícil imaginarmos-nos sem elas. Desde a simples geladeira até os modernos e cada vez mais diminutos telefones celulares, tudo acaba sendo necessário e transformando-se em acessório indispensável à vida das pessoas². Os noticiários hoje têm a possibilidade de serem transmitidos ao vivo, com cobertura total de som, imagem e com interatividade via internet. Isso significa dizer que qualquer informação de qualquer lugar do mundo poderá ser divulgada rapidamente para muitas pessoas se for transmitida pela rede mundial de computadores. É a isso que se atribui às TIC a característica do *on line*, ou seja, no momento.

O desenvolvimento das TIC e a disseminação da internet modificaram a maneira das pessoas comunicar-se, relacionar-se, organizar-se, informar-se e divertir-se, ocasionando transformações nas esferas econômica, política, social, cultural e educacional. A rapidez com que a internet se popularizou, alterando hábitos já existentes na humanidade há mais tempo, fez com que ela fosse considerada, segundo Castells (2003, p.255), como mais que uma simples tecnologia transformando-se em "um meio de comunicação, de interação e de organização social".

Estas novas tecnologias da informação e da comunicação modificaram não somente

as relações pessoais como também as relações profissionais, imprimindo novas formas de criação, produção e circulação de mercadorias, serviços e informação. Na área educacional as TIC estão possibilitando novas formas de construção de conhecimentos e de socialização de saberes. No entanto, Bianchetti (2001) nos chama a atenção para o conceito de conhecimento, que algumas vezes tem sido usado como sinônimo de informação. Conceber a informação como conhecimento acaba por fazer com que ele se constitua

numa entidade, supra, autônoma, independente dos seus autores e possuidores, como se o conhecimento pudesse constituir-se enquanto tal, por uma outra via que não seja a sua construção sociobiopsicológica, numa realidade histórico-social concreta, traduzindo-se numa epistemologia. (...) Ora, coletar e armazenar informações pode até constituir-se numa condição necessária para produzir conhecimentos, mas jamais será condição suficiente (BIANCHETTI, 2001, p. 54).

Dentro dessa perspectiva, percebemos que a utilização das TIC pode potencializar a produção de conhecimentos com o envolvimento de múltiplos autores de maneira não linear, numa perspectiva de rede, onde cada nó pode ser o centro de outras redes que estão constantemente sendo alteradas de maneira interativa. Desta forma a presença do professor, enquanto mediador das discussões e de outras atividades, que serão apresentadas posteriormente, será grande importância principalmente na atual modalidade de educação à distância (EAD) mediatizadas pelas tecnologias digitais. Esta modalidade educacional irá necessitar de professores que sejam capazes de proporcionar aos alunos oportunidades de construir conhecimentos de forma colaborativa e autônoma. Nesse sentido não cabe mais falarmos em simples tutor de informações uma vez que, o papel do professor não é mais o de transmissor de saberes. Sua principal função agora é de interagir com os alunos proporcionando-lhes oportunidades de construir seus próprios conhecimentos e escolhendo seus próprios caminhos. Cabe então questionarmos: o que significa tutor? Como surgiu o tutor? Quais os papéis e atribuições do tutor? Será que hoje ainda é necessário a presença do tutor? Ou ele poderá ter outra denominação uma vez que sua função também não é mais a mesma?

Entendendo a EAD

Nos últimos anos a EAD³ tem sido um tema bastante discutido, analisado e estudado por pesquisadores⁴ de todo o planeta. Esta modalidade educacional que inicialmente

foi vista como ensino de pouca qualidade destinado às pessoas que estavam fora do ambiente escolar, hoje tornou-se uma forma de educação presente nos diversos níveis de ensino deste os de curta duração como por exemplo, curso de idioma, culinária, webdesing e técnico de informática, até cursos de graduação e pós-graduação.

A institucionalização da EAD ocorreu no final do século XIX e desde então diversas tecnologias foram utilizadas para mediatizar o ensino a distância tais como: a correspondência, o rádio, a televisão, o videocassete e o CD-ROM. Contudo foi apenas com o desenvolvimento da internet, nos anos 1990, que a EAD passou a ter a possibilidade de ser mais interativa oportunizando que sujeitos de diferentes lugares do planeta comesçassem a construir aprendizagens de forma colaborativa. Vale ressaltar que apesar das possibilidades interativas oferecidas pela web, alguns cursos à distância ainda utilizam a lógica tradicional e linear de transmissão de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva há cursos com conteúdos seqüenciais que, em alguns casos, oferecem um hipertexto fechado onde o aluno não tem a possibilidade de participar e intervir. Desta forma a tela do computador passa a ser vista como a tela da televisão (Silva, 2003) onde a mensagem é transmitida de forma estática para o receptor. O aluno deixa de ser o sujeito atuante do seu processo de aprendizagem e passa apenas a responder às atividades propostas pelos professores.

É importante lembrar que no início da EAD professores e alunos estavam em diferentes espaços e tempos. Por este motivo os conteúdos eram enviados inicialmente por correspondência e posteriormente por outras mídias de massa. Nesta perspectiva o aluno era autodidata. Não havia interatividade com o professor nem com os demais alunos do curso. As dúvidas quase sempre eram sanadas por correspondência, fax ou telefone. Desta forma o professor também não acompanhava o processo de aprendizagem do aluno e algumas vezes apenas o encontrava na avaliação final.

O cenário da EAD começa a modificar somente após o desenvolvimento e difusão das TIC, que como vimos anteriormente, estão contribuindo para a modificação da forma de as pessoas se relacionarem e de construírem conhecimentos, pois elas proporcionam múltiplas disposições à intervenção do interagente (PRIMO, 2002). Estas novas modalidades comunicacionais proporcionadas pela presença das TIC criam novos tempos e espaços interativos descentralizados, não lineares e provocam mudanças estruturais na forma de se produzir, distribuir e compartilhar a informação, passando de um sistema "Um-Todos" para "Todos-Todos" (BRECHET *citado por* DANTAS,

1996; LÉVY, 1999; LEMOS, 2001). Na rede todos os nós são centros⁵, ligados entre si, formando uma teia, onde os conhecimentos são permanentemente (re)construídos, a partir das inter-relações entre os sujeitos.

A nova modalidade de EAD baseada na utilização das TIC possibilita a instauração de uma outra proposta educacional mais interativa. Esta nova proposta propõe o rompimento com o tradicional e apresenta uma abordagem diferenciada do ensino convencional e presencial. Desta forma o professor não poderá ser apenas um monitor ou tutor das atividades, pois o papel que ele deverá desempenhar atualmente na EAD é diferente do seu papel, quando essa era mediada por mídias de massa. Hoje ele é sujeito atuante no processo educativo, que interage com o aluno buscando juntos (re)significar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas. Por isso é indispensável sua participação em todas as etapas de construção do curso em EAD - planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Percebe-se que hoje os sujeitos envolvidos na EAD não estão mais centrados no ensino, mas, na aprendizagem colaborativa proporcionadas pelos ambientes virtuais. Assim, faz-se necessário, que o professor desenvolva competências de colaborador de aprendizagens e que possa respeitar as características e o tempo de aprender de cada aluno.

Para Litwin (2001), a EAD hoje precisa ser repensada até mesmo na sua terminologia, pois "talvez tenhamos que dar outro nome para educação à distância, visto que ela já não se define mais pela distância. O que seguramente não vamos mudar é a sua definição de educação" (p. 11). É nessa perspectiva que Santos (2005) nos apresenta o conceito de educação on line não como uma evolução de EAD mas como uma outra modalidade educacional própria da cibercultura⁶. Educação on line pode ser compreendida como

uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercida para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, totalmente a distância ou híbridos, em que os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados pelos AVA ou TIC digitais on-line. (SANTOS, 2005, p. 201)

Neste sentido, assim como estamos buscando novas formas educacionais para designar a educação baseada nos eventos sociotécnicos e nas redes digitais, precisamos também repensar o conceito de tutor em EAD.

Afinal, o que significa tutor?

Etimologicamente a palavra tutor vem do latim *tutor, óris* que significa guarda, defensor, protetor, curador, ou seja, aquele que exerce uma tutela, que ampara, protege, defende, é o guardião. Segundo Houaiss (2001), a palavra tutor tem sua origem no século XIII e possui diferentes significados de acordo com a área que está sendo empregada. Em Direito, tutor significa indivíduo que exerce uma tutela aquele que ampara e protege. Na Administração, tutor é quem ou o que supervisiona, dirige, governa. Para algumas instituições de ensino, tutor é o aluno a quem se delega a instrução de outros alunos. Também é possível encontramos na agricultura o significado de tutor como estaca ou vara que se enterra no solo para amparar uma planta de caule frágil, flexível ou volúvel.

Após analisarmos os diferentes significados da palavra tutor, começamos a questionar: qual a aproximação que a palavra tutor tem hoje no atual contexto da EAD? Será que hoje nos ambientes virtuais interativos da internet o tutor é apenas aquele que tutela, protege ou ampara o aluno em EAD?

De tutor a professor de EAD

Por volta da década de 60, a EAD utilizava material impresso e/ou mídias de massa (basicamente o rádio e a televisão) e desta forma o tutor tinha como tarefa assegurar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que os alunos recebessem os recursos necessários à sua auto-aprendizagem. Vale ressaltar que esta perspectiva de EAD era baseada na teoria de aprendizagem behaviorista e que por este motivo a ênfase estava nos recurso e não no professor.

Contudo, atualmente com a utilização das TIC seu papel não é mais esse. Hoje ele precisa ser mais comunicativo, ter maior sensibilidade, mais intuição, um senso crítico mais apurado e mais iniciativa. Competências necessárias também para o professor na educação presencial. Estas características ajudam o professor a compreender o processo de aprendizagem dos alunos e a estabelecer relações empáticas com o ele numa posição de igualdade, onde ambos possuem conhecimentos específicos e relevantes. Nesta perspectiva, ocorre o diferencial, a construção coletiva, que possibilita a mudança do paradigma tradicional para o interativo onde a troca e o desejo de aprender, propostos pela educação a distância, se concretizam num novo caminho.

Além das competências citadas, os professores de qualquer modalidade educacional (presencial ou a distância), necessitarão outras competências tais como as sugeridas por Maggio (2001, p.99): conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico, especialmente no que diz respeito às estratégias e à organização da classe; conhecimento curricular; conhecimento sobre os contextos educacionais e conhecimento das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas. Entretanto para o professor de EAD especificamente, serão exigidas mais algumas competências. É fundamental que ele seja um professor; pesquisador, criativo, aberto ao diálogo e atento às construções dos alunos, proporcionando-lhes, condições de realizar atividades criativas, apresentando novas referências e oportunizando momentos de reflexão que auxilie a sua compreensão. Nesse sentido para Maggio o bom professor "cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste o seu ensino".

Embora a construção de conhecimento seja uma atividade realizada internamente de forma subjetiva para cada sujeito, nas aulas presenciais as expressões faciais, gestuais bem como o tom da voz dos alunos podem indicar para o professor as dificuldades dos alunos no seu processo de aprendizagem. Na EAD estas possibilidades são limitadas ou quase sempre inexistentes, conclamando desta forma, a existência de ambientes de aprendizagem, que proporcionem a máxima interatividade entre as partes envolvidas no processo. Nesses ambientes, o professor poderá acompanhar melhor o aluno, contribuindo para que ele sinta-se mais seguro, garantindo assim a sua participação efetiva e avaliando tanto quantitativamente como qualitativamente, o desenvolvimento das atividades, por meio de trocas interativas. Desta maneira, o aluno demonstra satisfação e se sente acolhido, o que favorece a sua autonomia, a busca de objetividade, fortalecendo sua autocrítica e conseqüentemente, o trabalho participativo na construção e troca de saberes.

Um dos objetivos do professor EAD é de, acompanhar a construção dos conhecimentos dos alunos, propondo-lhes desafios. Para isso ele deverá utilizar tanto a comunicação individual (um-um) por meio de fax, telefone como também por meios das comunicações em rede (todos-todos) quem possibilitam maior interatividade entre o grupo. Estas comunicações podem ser feitas usando o correio eletrônico, as listas de discussão, os fóruns, chats, blog etc, incentivando, desta forma, a criação de grupos de estudo para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, onde haja pesquisa e reflexão que proporcione a construção e a (re)significação de conhecimentos.

Para alguns professores estas atividades são novas, pois ainda são poucos os cursos de formação docente que prepara o professor para o efetivo trabalho com as TIC. Há alguns currículos de cursos de pedagógica, por exemplo, que existe apenas a disciplina Recursos Audiovisuais, onde a tecnologia é apresentada como uma ferramenta pedagógica para motivar aulas tradicionais. Diante disso, novas competências terão que ser desenvolvidas em cursos de formação continuada de professores que poderá ser tanto presencial, semi-presencial ou a distância. Essa formação deverá ser continuada, pois dará ao professor, a oportunidade de aprender a usar as tecnologias contemporâneas, como elementos indispensáveis ao processo de aprendizagem. A possibilidade de formação continuada, através da modalidade mista ou à distância, proporcionará ao professor, experiência de interação on line. Pois, participando antes como aluno dos cursos a distância, terá oportunidade de perceber, elementos importantes para a formação do professor de EAD. Assim, será mais fácil estabelecer um processo educativo, onde haja uma relação emocional de confiança, amizade e cumplicidade, favorecendo o crescimento do aluno e contribuindo para minimizar problemas de evasão nos cursos. Perceberá também que o professor de EAD necessitará estar atento ao aluno desde o planejamento, compreendendo-o e aceitando sua realidade, porém propondo momentos de reflexão e ações. Diante destas possibilidades e definições de novas competências e funções, reafirmamos que o tutor na EAD é antes de tudo um professor e que chamá-lo de tutor é reduzir o seu papel pedagógico.

Mas afinal, que vem a ser *competência e função*?

Apontaremos alguns conceitos de competência citados por alguns autores que abordam essa questão.

A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desse recurso. A competência pertence à ordem do saber mobilizar". Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...) (LÊ BORTEF, 1994, p.16).

As competências são capacidades de ação (PERRENOUD, 2001, p.139).

Entendemos por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Retomamos as definições de Anderson (1986), que fala em conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis de professor.

Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula (PERRENOUD, 2001 p.27).

Assim, percebemos que competência é algo que vem da ordem do interno, porém para ser avaliada, para se dizer que alguém tem competência, é necessário exteriorizá-la. Nesse sentido a *competência* esta intrinsecamente associada à *função* que podemos dizer se completa na ação. A vivência de cursos EAD, seja como aluno ou professor também é indispensável, pois, mediar um grupo virtual, exige experiência. Vejamos algumas competências e funções do professor EAD.

Competência Social e Profissional:

Comunicação - O professor irá orientar o aluno para o estudo a distância, interagindo e refletindo sobre a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem. Para isso, precisa desenvolver habilidades, para atuar de forma interativa, sendo o mais comunicativo possível, procurando formas que facilite o processo de aprendizagem, estimulando às leituras, cumprimento das tarefas, participação em fórum, chats, etc. Cada frase, cada atitude do professor contribuirá para a segurança no caminhar de cada aluno. A comunicação (interação) é mais importante do que a informação "Seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações" (ALVES; NOVA, 2003, p. 19).

Uma modalidade de educação baseada na comunicação interativa pressupõe mudanças nos papéis dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. O professor não será mais o emissor de informações e nem o aluno será um mero receptor passivo. Ao disponibilizar-se para o mais comunicacional, ele convida o aluno a participar e intervir nos conteúdos, passando-os do patamar da informação para o do conhecimento. Segundo Silva (2000, p.193), o professor "disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas".

Planejamento - num curso a distância, a flexibilidade deve existir, porém em menor grau que no curso presencial, devido a programação do tempo dos alunos. Saber planejar, organizar, gerenciar e avaliar sua prática pedagógica é de fundamental importância para o professor de EAD. Conhecer todo o projeto pedagógico do curso (não se

limitar apenas a sua disciplina); participar da elaboração de todo o material didático das demais disciplinas do curso, porém aprofundando-se do conteúdo específico da sua área de conhecimento. É necessário ainda para o professor de EAD, planejar atividades e oferecê-las ao grupo com indicações de referências e de tempo (prazos) para realização de cada atividade, parcial e final. Criar tópicos para discussões no fórum, promovendo entre os participantes, atividade de aprendizagem, comunicação, troca e experiências nas atividades colaborativas. Assim como, propor e coordenar as atividades de chat e avaliar os resultados (qualitativos e quantitativos) alcançados por cada aluno durante o processo do curso.

Pesquisa - o professor deve conhecer e pesquisar amplamente o tema em debate, pois, deverá prestar informações, orientações e indicações de referências além das sugeridas no material didático, fazendo reflexões significativas que possam incentivar os alunos no aprofundamento dos estudos. Vale ressaltar que, para que o professor consiga, incentivar seus alunos a serem pesquisadores, ele deverá mostrar-se também como um pesquisador.

Colaboração e Atitude - credibilidade, tolerância, dinâmica, prudência, bom senso, ética, responsabilidade, domínio da linguagem escrita, criatividade, espírito colaborativo e percepção são atitudes, entre outras, indispensáveis ao professor, principalmente em cursos de EAD onde não há interações face-a-face e sim mediadas pelas tecnologias. Estas atitudes do professor, ajudam a criar no ambiente do curso, contextos de cooperação, proporcionando aos sujeitos (alunos e professor), participação, bom relacionamento e interação, ou seja, transformar o contexto da sala virtual em um ambiente atrativo e propício à aprendizagem.

Competência Tecnológica

Para o que professor passar confiança e segurança aos alunos, na EAD ele precisa ter segurança com a tecnologia, conhecendo todo o ambiente do curso, seus recursos e ferramentas. Isso facilitará o atendimento às dúvidas técnicas dos alunos sua interação no ambiente. Compreender a estrutura hipertextual da Internet e a cibercultura também é fundamental.

Abrindo novas possibilidades

Atuar na formação dos sujeitos à distância, muitas vezes requer autonomia e iniciativa por parte do professor. Assim, muitas vezes, ele terá que buscar alternativas de co-

municação que nem sempre são encontradas no ambiente on line do curso, mas, que poderá proporcionar uma ampla interatividade ao grupo. Estes ambientes, que podem ser também gratuitos, são os blogs (diários virtuais), fotolog (diários que possibilitam uma melhor visualização de imagens) equitext, twiki (ambiente para escrita coletiva), etc.

Seja qual for o ambiente que o professor de EAD esteja utilizando, é importante que ele saiba mediar grupos heterogêneos, mantendo a harmonia do curso e estimulando permanentemente a participação dos alunos, respeitando suas diferenças e o seu processo de construção de aprendizagens. É importante ainda que ele permaneça durante todo o curso incentivando e mantendo o interesse do grupo pelo estudo, tendo o cuidado de não parecer apenas um animador que apóia ou estimula, mas, que também é conhecedor do tema e que, por isso, deve questionar e sugerir a ampliação do conhecimento, sugerindo sites, leituras complementares, para aprofundamento do tema, participação em listas de discussão, seminários etc.

Enfim, reforçamos que devido às novas atribuições do professor de EAD, este não mais poderá ser chamado de simples tutor como aquele que transmitia informações de forma hierárquica e unidirecional. As tecnologias contemporâneas oferecem novos espaços de interatividade, troca e construção de conhecimentos numa perspectiva não linear onde todos podem interagir com todos oportunizando ao professor novas possibilidades pedagógicas.

Referências

ALVES, L.; NOVA C. (Orgs.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis/Florianópolis: Vozes: UFSC, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Internet e sociedade em rede. In: MORES, D.de (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CEPAL. América Latina e Caribe na Transição para a sociedade do conhecimento. Agenda de políticas públicas. Documento Preparado pela CEPAL para a Reunião Regional de Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento. Florianópolis, SC, 20 e 21/06/2000.

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais.** Rio e Janeiro: Contraponto, 1996.

HOUAISS. Dicionário eletrônico, CD-ROM, 2001.

IANNI, O. **A sociedade global.** 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LE BORTEF, G. De la compétence:essai sur un attracteur étrange. Paris: Editions d'Organizations, 1994.

LE MOS, A. **Anjos Interativos e retribalização do mundo.** Sobre interatividade e interfaces digitais. <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html> - Capturado em 02/12/2001

_____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma agenda educativa.** Porto alegre: Artemed, 2001.

MARCONDES F, C. **Sociedade tecnológica.** São Paulo: Scipione, 1994.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

PRIMO, A. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. **XI Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação em Comunicação - Compós.** UFRJ, junho 2002.

SANTOS, E. O. dos. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, N.D.L.(Org.). **Tecnologia e novas educações.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SCHAFF, A. **A sociedade informática.** São Paulo: UNESP, 1993.

SILVA, M. (Org.). **Educação Online.** São Paulo: Loyola, 2003.

Notas

1. Nesta perspectiva, diversas metáforas vêm sendo utilizadas para referir-se à sociedade contemporânea. Estas metáforas apresentam como características convergentes o uso das tecnologias ou a sua forma de organização. Alguns autores denominam a sociedade de

“sociedade em rede” (CASTELLS, 1999), “sociedade informática” (SCHAFF, 1993), “sociedade tecnológica” (MARCONDES, 1994) ou “sociedade global” (IANNI, 1995).

2. Ao falar em acessórios tecnológicos disponibilizados, temos presente que nem todas as pessoas têm acesso a esses recursos, pois eles se encontram desigualmente distribuídos, considerando os dados do documento da CEPAL (2000), onde consta que até março de 2000 apenas 3,5% da população da América Latina estava conectada à internet.

3. Entendemos EAD de acordo com Alves e Nova (2003) “uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presencial, mistos ou completamente realizada por meio da distância física” (p.3)

4. Para maiores informações sobre EAD ver: Belloni (2001), Litwin (2001), Peters (2003), Alves e Nova (2003).

5. Gilson Schwartz, coordenador do projeto “Cidade do conhecimento” (www.usp.br/iea/cidade), menciona a inscrição na torre da praça do relógio na USP onde está escrito que “no mundo da cultura, o centro está em toda parte”, como referência para realizarmos conexões em todas as direções e sentidos.

6. Resumidamente trata-se de uma cultura própria da internet, do ciberespaço. Ver mais informações em Lévy (1999) e Lemos (2002).

A aprendizagem colaborativa em ambientes de aprendizagem a distância: o caso do curso de Formação de Tutores em Educação a Distância

Ana Paula de Oliveira Villalobos
anap.villalobos@terra.com.br

A importância dos ambientes de aprendizagem a distância, que se utilizam das ferramentas da internet, é notada no mundo globalizado, desde prover o compartilhamento de informações locais até permitir a interação entre pessoas distantes. Assim, a internet se apresenta, contemporaneamente, como uma importante ferramenta para operacionalizar as pedagogias colaborativas.

Na verdade, ainda se sabe pouco sobre o processo de aprendizagem colaborativa nestes ambientes de aprendizagem a distância, mas algumas teorias já conseguiram resultados que ajudam a entender melhor o papel dos processos colaborativos no desenvolvimento do pensamento autônomo, da criatividade e da consciência crítica.

As controvérsias entre a colaboração e a cooperação

Para se ter um entendimento claro sobre a temática, é importante destacar o debate que existe entre os termos colaboração e cooperação.

No dicionário, a definição para colaboração é simples, designa o trabalho em comum com uma ou mais pessoas e a cooperação surge como sinônimo para a colaboração (NOVO..., 1986).

O termo cooperação faz referência ao conceito de co-operação originário da teoria de Piaget, onde cooperação representa as trocas sociais entre indivíduos, com um objeti-

vo compartilhado, que pressupõe um acordo inicial suportado por uma base conceitual comum (common ground). Nestas interações deve estar presente o respeito mútuo, que pressupõe a reciprocidade das trocas sociais e a livre expressão. Para Vygotsky (1987) a colaboração ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação. Para o autor a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo necessária para comunicar o conhecimento, as idéias do indivíduo e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação. O trabalho em colaboração com o outro, segundo esta teoria, enfatiza a ZDP - zona de desenvolvimento proximal - que é algo coletivo porque transcende os limites dos indivíduos. Os autores Maturana e Varela enfatizam o aspecto social dos seres humanos que se manifesta na cooperação.

Na concepção de Dillenbourg e Schneider (1995), freqüentemente os termos cooperação e colaboração são usados como se tivessem o mesmo sentido. Porém, para alguns pesquisadores como Cord (2000), Harasim (1989), Dillembourg e Schneider, (op.cit.), Larocque e Faucon (1997), Paas (1999) e Nitzke et al. (1999), há uma diferença conceitual entre os termos cooperação e colaboração. O processo de colaboração pode ser mais complexo, há uma diferença na forma como a atividade é executada pelo conjunto. A cooperação seria realizada pela divisão de trabalho entre os participantes, como uma atividade em que cada pessoa é responsável por uma porção da resolução do problema. A colaboração se caracterizaria pelo engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para juntos resolverem o problema.

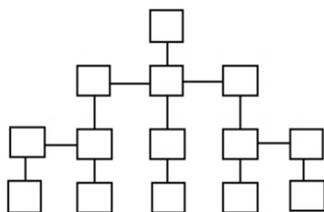
Os ambientes de aprendizagem podem incorporar características tanto da cooperação, a qual pode envolver uma divisão de tarefas, como da colaboração, a qual pressupõe uma conjugação de esforços para a realização de uma atividade. E, até mesmo, a colaboração pode envolver a cooperação e vice-versa, dependendo do design do ambiente, em termos de suas ferramentas tecnológicas e do projeto pedagógico a ser desenvolvido nos cursos on-line e em ambientes presenciais.

Na Figura 1 (p.147) está representada a divisão de tarefas presente na cooperação e a solução compartilhada de um problema, característica da colaboração.

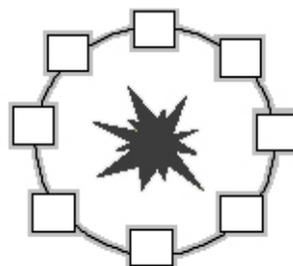
A cooperação A colaboração

Sintetizando as idéias de colaboração e cooperação, observa-se, nesses diversos conceitos, que os termos designam atividades de grupo que pretendem um objetivo em comum. Ambos os conceitos derivam da rejeição ao autoritarismo e a condução pe-

FIGURA 1: A colaboração e a cooperação



A cooperação



A colaboração

dagógica com motivação hierárquica, na percepção de que a aprendizagem é um processo social. Os paradigmas se baseiam no fato de que o conhecimento é descoberto pelos alunos e transformado em conceitos com os quais eles podem se relacionar, logo é reconstruído e ampliado através de novas experiências de aprendizagem.

A Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Ambientes de Aprendizagem a Distância

Aprender de forma colaborativa independe do uso das novas tecnologias, exigindo basicamente uma postura pedagógica inovadora. Mas, a popularização da Internet está forjando um espaço para que a aprendizagem colaborativa ocorra fora dos limites das salas de aula, ao fornecer suporte cada vez mais estável, seguro e amigável para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa, onde alunos e professores cooperam entre si, sem as limitações de barreiras geográficas e de tempo. A capacidade de comunicação adquirida com as novas tecnologias coloca a necessidade de entender melhor os processos colaborativos. As novas tecnologias permitem novas dinâmicas e novos espaços de comunicação que vêm sendo estudados de forma muito cuidadosa em todo o mundo.

Apesar da variedade de disciplinas que influenciam a aprendizagem colaborativa apoiada por computador e das diversas perspectivas teóricas das quais a área

se nutre, há certos aspectos nos quais existe consenso, dentre estes se pode citar: a concepção da aprendizagem como algo que se constrói em interação com o ambiente social e técnico, a análise da interação como mecanismo para chegar a uma compreensão dos processos colaborativos (DILLENBOURG et al., 1996; DILLENBOURG, 1999) e a afirmação de que para que ocorra a aprendizagem colaborativa a interação tem que ser significativa. A partir de todos esses aspectos, verifica-se a necessidade de desenvolver estudos em situações reais (CROOK, 1994) e de avaliar estas experiências para um entendimento do processo de construção colaborativa do conhecimento. Em Boder (1992), aponta-se que toda a informação derivada de uma atividade colaborativa pode ser empregada para refletir sobre os passos que levam à construção do conhecimento do grupo.

A Avaliação da aprendizagem colaborativa apoiada por ambientes de aprendizagem a distância

Depois de anos em que os esforços principais estavam orientados ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem apoiados por computador, o problema da avaliação destes sistemas e da aprendizagem que se promove com os mesmos é uma prioridade atual.

Como apontam Coll e Martín (1993), quando avaliamos a aprendizagem dos nossos alunos, estamos também avaliando o ensino que temos desenvolvido. A avaliação não se refere apenas à aprendizagem ou ao ensino, mas aos processos de ensino e aprendizagem. Na medida em que se interpreta a aprendizagem como um processo de mudança das próprias representações mentais, se está também interpretando o significado que a ciência cognitiva tem para a educação e a importância deste entendimento para avaliar o processo de aprendizado. Por isto, considera-se adequado avaliar a qualidade da aprendizagem, apoiando-se em elementos que indiquem que interações significativas estão acontecendo porque, afinal, não é a quantidade de conhecimentos que melhora ou aperfeiçoa o ser humano, mas sua qualidade. É ela que é capaz de provocar mudança interior, de abrir horizontes, de provocar novas posturas e novos desejos, de estimular o prosseguimento da aprendizagem para que se torne contínua e permanente. O interesse no problema da avaliação é também uma preocupação geral nas pesquisas da área, como demonstram as últimas conferências, principalmente porque a avaliação é um mecanismo chave para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, inclusive a avaliação dos ambientes de aprendizagem a distância.

A avaliação da aprendizagem colaborativa no âmbito do Curso de Formação de Tutores em EAD

Em face das referências até aqui apresentadas, percebe-se a necessidade de desenvolver experiências de avaliação em contextos reais de aprendizagem colaborativa para obter elementos que sirvam de orientação na aplicação desta tecnologia no contexto educacional atual. A proposta é avaliar as interações mediadas pelas ferramentas de aprendizagem a distância disponibilizadas no ambiente do curso de Formação de Tutores em EAD. Esta iniciativa visa investigar se estas interações são significativas e propiciam a aprendizagem colaborativa dos conteúdos abordados neste curso. O curso é uma iniciativa implementada no âmbito do Programa de Formação Continuada de Gestores Educacionais, PROGED, programa que vem sendo desenvolvido pelo Instituto de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público da UFBA, ISP/UFBA.

Evidencia-se, a partir das mensagens postadas pelos aprendizes na plataforma do Programa, a importância seminal da interação para o processo de aprendizagem. Destaca-se das mensagens a seguinte fala que evidencia a relevância e o papel social do grupo na aprendizagem colaborativa, "o ser humano precisa de companhia, precisa de grupo, daí a importância do contato, do estímulo vindo não só do professor, mas dos colegas também para que a aprendizagem aconteça".

A qualidade elevada das mensagens postadas é observada a partir da presença marcante do pensamento crítico, especialmente no tocante à preocupação de que a Educação a Distância, EAD, se torne excludente ao exigir posturas autônomas de seus aprendizes. A EAD tem a responsabilidade formativa com relação à autonomia, buscando a partir de suas concepções e de seu projeto político-pedagógico a formação de sujeitos autônomos, mas conscientes do papel social que exerce a colaboração na aprendizagem.

O pensamento crítico se sobressai, inclusive, no entendimento das possibilidades transformadoras e revolucionárias da práxis educacional oferecidas pela EAD. A EAD pode romper com os paradigmas associados ao ensino presencial, tal como a transmissão massiva de informações pelo professor. Por se tratar de uma mídia que possibilita a interação e a interatividade, a internet viabiliza as trocas colaborativas do tipo todos-todos, diferentemente das transmissões do tipo broadcasting, um-todos. Esta diferenciação da comunicação via interfaces técnicas-pedagógicas em relação ao ensino presencial pode propiciar inclusive a aprendizagem de novos conceitos pelos aprendizes. Estes conceitos estão relacionados, tanto com, os conteúdos específi-

cos do curso, quanto com os conhecimentos tecnológicos necessários para o manuseio adequado destas interfaces.

A riqueza e densidade das interações colaborativas podem ser evidenciadas, também, a partir da observação do encadeamento lógico e da complementaridade entre as idéias e abstrações que se expressam nas conferências. A noção de rede social aqui se manifesta em toda a sua potencialidade, as idéias dos cursistas vão sendo elaboradas e construídas coletivamente, apontando para a emergência de processos integrados de aprendizagem individual e grupal. As subjetividades, os aspectos políticos, culturais e comunicacionais afloram e colaboram para a tessitura do conhecimento pelo grupo, o todo se manifesta nas partes e dialeticamente se torna mais amplo do que simplesmente a soma de suas partes componentes.

A transparência do elevado nível de pensamento manifestado nas mensagens é vista, ainda, pela percepção, por parte dos aprendentes, da subjacência das teorias de aprendizagem implícitas nos processos de ensino-aprendizagem a distância. Uma das mensagens cita, explicitamente a teoria sócio-interacionista e a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, como uma das bases sólidas para a EAD, ou seja, novamente aparece a interação social como estruturante da aprendizagem.

Aliada à teoria sócio-interacionista, diversificadas abordagens são identificadas pelos participantes do Programa, embora, de forma subliminar. Entre estas, nomeia-se a teoria construtivista de Piaget, a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, bem como, a dialogicidade e a centralidade do aluno no processo de aprendizagem (educação não-bancária), tão bem trabalhadas por Paulo Freire. Infere-se que, a EAD, como uma modalidade de educação, incita questionamentos, de certa forma, similares àqueles suscitados pela educação presencial, embora tenha as suas especificidades relativas às interfaces tecnológicas adotadas e às abordagens pedagógicas propiciadas pelo ambiente on-line, entre elas as pedagogias colaborativas.

Acredita-se que em função das singularidades individuais e dos ritmos próprios de cada aprendente se torna complicado elaborar manuais de aprendizagem. Torna-se relevante a disponibilização de textos e referências que propiciem debates e conflitos sócio-cognitivos, permitindo aos alunos intercambiarem pontos de vistas diferentes e múltiplas perspectivas acerca do objeto de estudo. Estas trocas podem propiciar um maior grau de conscientização e conhecimento de si mesmo, no sentido de que o próprio aprendente perceba qual é a melhor estratégia de aprendizagem, já que o aprender a aprender varia de individuo para individuo. No contexto da EAD esta

diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem pode ser contemplada através da utilização de diferentes ferramentas computacionais que atinjam objetivos pedagógicos variados, ou mesmo, através da integração destas ferramentas, o que confere a EAD qualidade pedagógica e tecnológica.

As interações mediadas pelas interfaces da internet possibilitam a emergência de conflitos sócio-cognitivos que podem propiciar novos níveis de equilíbrio, no sentido piagetiano, e desencadear processos de aprendizagem colaborativa. As mensagens enviadas pelos participantes ilustram bem este processo, no qual uma fala de um participante da conferência desencadeou diversos questionamentos em outro participante, o qual se sentiu bastante motivado para buscar entender e responder às indagações despertadas, colaborando, assim, para a construção coletiva do conhecimento pelo grupo.

A elevada qualidade das interações colaborativas e o alto nível de entendimento alcançado pelos aprendizes são visíveis nas considerações relativas aos requisitos imprescindíveis para garantir a qualidade dos cursos em EAD. Estes aspectos são evidenciados, especialmente, quando os cursistas expressam a percepção das especificidades da EAD e a relevância de investimentos na formação dos professores nesta modalidade e na equipe multidisciplinar que planeja e operacionaliza o curso, ou seja, não bastam recursos tecnológicos de última geração para garantir a qualidade de um curso EAD, é necessário associar aos componentes técnicos as variáveis pedagógicas. Aliado ao pensamento crítico, expresso nas mensagens, emergem a complexidade e a multirreferencialidade inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

O sentido real da avaliação e da auto-avaliação, como parte do processo de aprendizagem, é bem compreendido pelos cursistas. A conotação dada à avaliação é bastante profícua, bem distante da concepção da avaliação enquanto teste, medida ou produto educacional. Este sentido atribuído à avaliação permite, inclusive, intervir no processo de ensino-aprendizagem no momento em que este se realiza, com vistas a aprimorá-lo, tornando-o mais eficiente, não na perspectiva da eficiência capitalista em termos de maior lucratividade, mas na possibilidade de formação de sujeitos mais críticos e capazes de auto-gerirem sua aprendizagem. Do ponto de vista da epistemologia do educar possibilita ao aluno entender os mecanismos cognitivos pelos quais a aprendizagem individual e coletiva acontece, ou o pensar sobre o próprio pensar.

É perceptível a interatividade propiciada pela interface assíncrona Conferência, especialmente, quando se observa que as mensagens dos participantes desencadeiam

comentários e respostas por parte dos demais aprendizes, que elaboram considerações relevantes acerca das mensagens postadas. A interatividade favorecida pela conferência, neste caso, potencializa as interações que levam à aprendizagem colaborativa. Esta interatividade não depende apenas da ferramenta, mas, também, da qualidade das mensagens e da motivação dos aprendizes relativamente à participação e à colaboração.

Fica evidente, a partir das falas dos participantes das sessões síncronas de Chat, que em educação a distância, assim como no ensino presencial, já não se concebe o professor como um mero transmissor de informação. De acordo com as idéias dos cursistas, "o professor tradicional será substituído, vai entrar em cena um outro perfil de professor", ou ainda "a postura agora do professor não deve ser de medo da tecnologia, mas de interação". Além disso, se torna clara a idéia de que a aprendizagem é um processo social, demandando, portanto, interação, o que inviabiliza a possibilidade de que haja substituição dos professores pelas tics, "o risco de substituição é muito pequeno porque a aprendizagem é um processo social e não um registro de informações". Ainda "as tics não substituirão de forma alguma o professor, pois a questão do contato, da afetividade e do olho no olho ainda é muito forte nas relações humanas", mas "teremos outras formas de interagir, afinal logo a realidade virtual nos trará a sensação do olho no olho mesmo estando a distância".

Emerge, também, nas interações colaborativas mediadas pela interface Chat a idéia de que as tics possibilitam estruturar formas diversificadas de ensinar e aprender, "o computador é uma ferramenta estruturante de novas formas de cognição, comunicação e educação, mas não pode substituir o professor". Transparece a noção de que "a tecnologia é uma aliada do processo educativo é o professor que pode dar a ela a sua devida utilidade em sua atividade pedagógica". As possibilidades transformadoras das tics relativas às práticas pedagógicas ficam claras no transcorrer do debate, em contraste à subutilização destas na perspectiva instrucionista, "o uso do computador tem se revelado de grande valia para o ensino, porém se o uso da tecnologia ocorrer apenas como instrução seu valor ficará drasticamente reduzido". As possibilidades revolucionárias das tics estão, possivelmente, relacionadas á autoria e a colaboração em rede.

É tecida a idéia da importância da autonomia dos cursistas no processo de aprendizagem, "quando se trata de autonomia o aluno é também responsável pela sua aprendizagem, é uma mudança". Destaca-se que esta autonomia é parte integrante do desenvolvimento dos alunos, "onde a autonomia é construída, não é algo pronto".

"Então o uso da tecnologia na educação traz uma educação onde a autonomia é um elemento trabalhado, desenvolvido" e incentivado. Para o desenvolvimento de posturas autônomas por parte dos alunos o "acompanhamento dos cursistas é imprescindível", "o acompanhamento, a motivação, a avaliação processual...tudo isto é fundamental na educação a distância, a EAD" .

A capacidade de entrar num discurso livre, assim como a autonomia, não crescem como plantas que precisam apenas de água e luz. Estas capacidades não são o resultado de um desenvolvimento automático mas baseiam-se num exercício ativo. Assim, todas as estruturas cognitivas são adquiridas mediante a prática, também a autonomia deve ser exercida. Quanto mais autoritária for a sociedade, tanto mais difícil será este exercício (KESSELRING, 1990).

Nas entrevistas os aprendizes afirmaram que a autonomia implica em novas posturas frente à aprendizagem, “o perfil do aluno que temos hoje não é autônomo, ele está acostumado com a transmissão do conhecimento pelo professor e não com a construção em conjunto colaborativamente”. Ainda, "nesta nova perspectiva a tecnologia obriga o professor a ser o que sempre objetivou ser: crítico, fazendo do aluno não um vaso recipiente de conhecimentos prontos, passivo, mas um ser ativo, um sujeito da história. Com a ajuda de mais ferramentas, as novas tecnologias".

Referências

BODER, A. The process of knowledge reification in human-human interaction. **Journal of computer Assited Learning**, v. 8, n. 3, p. 177-185, 1992.

COLL, C.; MARTÍN, E. La evaluación del Aprendizaje en el currículo escolar: una perspectiva constructivista. In: COLL, C. et. al. **El constructivismo en el aula**, Barcelona: Grao, 1993.

CORD, B. **Internet et pédagogie-état des lieux**. 2000. Acesso em: 04.07.2005. Em: http://www.adm.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/definition_travail_collaboratif.htm

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: _____. (Ed). **Collaborative-learning: cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999.

_____; SCHNEIDER, D. Mediating the mechanisms which make collaborative learning sometimes effective. **International Journal of Educational Telecommunications**, n.1, (2-3), p.131-146, 1995.

_____.; BAKER, M., BLAYE, A.; O'MALLEY, C. The Evolution of Research on Collaborative Learning. In: SPADA; REIMANN (Org.) **Learning in Humans and Machines**. London, 1996. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa-research/lhm/ESF-Chap5.text>. Acesso em 05 de maio de 2005.

HARASIN, L. On-Line Education: A New Domain. In: MASON; ROBIN; KAYE; ANTHONY (Eds.) *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. 1989. Pergamon Press, Oxford. Disponível em <http://www.icdl.open.ac.uk/mindweave/mindweave.html>.

KESSELRING, T. **Os quatro níveis do conhecimento de J. Piaget. Educação e realidade**. Porto Alegre, v.15, p.3-21, jan/jun.1990.

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, myself and... you? Collaborative learning: why bother? Teaching in the Community Colleges Online Conference - **Trends and Issues in Online Instruction**. April, p.1-3, 1997. Toronto, Ontario. Disponível na internet: <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc-conf/pres/larocque.html> . Consultado em Abril de 2005.

NITZKE, J. A; CARNEIRO, M.L.F.; GELLER, M.; SANTAROSA, L.C. Criação de Ambientes de Aprendizagem Colaborativa. **Anais do X SBIE**, Curitiba - PR. Novembro, 1999. Disponível em: <http://www.pgie.ufgrs.br/sbie99/acac.html> . Acesso em Abril de 2005.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2.ed (revista e ampliada). São Paulo: Nova Fronteira, Brasil, 1986.

PAAS, L. C. **A Integração da Abordagem Colaborativa à Tecnologia Internet para Aprendizagem Individual e Organizacional no PPGEP**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Florianópolis, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Institucionalização da Educação a Distância na UFBA: memória e perspectivas

Teresinha Fróes Burnham
teresinhafroes@uol.com.br

Introdução

A Educação a Distância (EAD) vem sendo uma das mais significativas possibilidades para a democratização da educação no País, especialmente no nível superior. Programas de ampliação da oferta de cursos nesta modalidade de educação têm sido implementados no País, sendo o mais recente deles o da Universidade Aberta do Brasil, que através de edital convocou as Instituições de Ensino Superior públicas a apresentarem propostas de cursos, aprovando 197 projetos de cursos encaminhados por 38 Universidades e 10 Centros Federais de Educação Tecnológica, em articulação com Estados e Municípios (BRASIL, MEC, 2006).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) já vem realizando uma série de ações voltadas para EAD e desde o final dos anos 1990 vem buscando integrar tais ações, conforme se analisa a seguir. Contudo, até este ano de 2006 ainda não havia se conseguido articular institucionalmente tais ações. Somente com a Portaria 187/2006 é que foi criada uma instância provisória, a Comissão Institucional de EAD (CEAD), com o objetivo de gerir os planos e atividades de EAD no período de 2006-2008 bem como promover as condições de criação e institucionalização de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), até o final de 2008.

Este texto objetiva apresentar uma breve retrospectiva do que vem sendo realizado na UFBA em termos de EAD, com base em uma análise documental de dois planos

institucionais: o Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008 (PDI) e o Plano Institucional de EAD 2006-2008 (PIEAD); dois instrumentos administrativos: as Portarias 187/2006 e 239/2006 e de atas dos dois primeiros meses de funcionamento da referida Comissão.

Espera-se que estes registros possam contribuir para a construção de uma memória como subsídio para futuros trabalhos e decisões relativas a EAD na UFBA.

A Educação a Distância no Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008

A Educação a distância vem sendo uma preocupação da UFBA já há algum tempo e tem tomado vulto nos últimos anos, principalmente a partir de 1998. As iniciativas que ali começaram são apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008 (PDI), que por sua vez acrescenta novas perspectivas para esta modalidade de educação, conforme se pode constatar em vários dos seus capítulos e seções. Uma primeira referência feita, nesse documento está no Histórico da UFBA, onde são trazidas as iniciativas mais atuais relativas ao compromisso com a expansão da oferta:

A UFBA está empenhada não somente em expandir as vagas e o número de cursos regulares de graduação, como em diversificar a oferta, **introduzindo cursos na modalidade de Educação a Distância**, cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos e cursos de graduação fora da sede, com a perspectiva de contribuir para o fortalecimento e expansão do ensino superior público e de qualidade no Estado da Bahia (UFBA, 2004, p.8) [Grifos nossos].

Mais adiante, ao apresentar os Objetivos que devem "orientar a atuação da Universidade Federal da Bahia no período compreendido entre 2004 e 2008", lê-se, dentre estes: "Ampliar e diversificar as atividades de ensino na UFBA, em níveis de graduação, de pós-graduação ou de extensão, com a **oferta de cursos a distância ou semi-presenciais** e de cursos seqüenciais." (UFBA, 2004, p.10). Este objetivo é traduzido em duas metas, uma no nível de graduação - "Oferecer um curso de graduação à distância em 2004 e dois novos cursos nos anos subseqüentes, até 2007" (UFBA, 2004, p.11) e outra no de pós-graduação - "oferecer cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, através de novas modalidades de ensino (ensino à distância)" (UFBA, 2004, p.13).

Na sessão *Oferta de cursos e programas* estão elencadas várias iniciativas anteriores ao PDI 2004-2008, relacionadas a EAD, dentre as quais verificam-se (UFBA, 2004, p.35-39):

- o projeto UFBANET, iniciado em 1999, visando à construção de um novo modelo educacional, tendo como foco a Educação a Distância, incluindo sub-projetos que buscavam utilizar as TICs no processo ensino-aprendizagem (Pró-ensino); oferecer condições para a produção de material didático para cursos a distância (Pró-EAD); formar professores leigos da rede estadual (Pró-licenciar) e disponibilizar ferramentas para a criação de páginas web como apoio a cursos presenciais (Criando Páginas).
- o projeto INFRAVIDA, de caráter multi-institucional, com a UFPE¹, UFRN² e UNIFACS³, que se propunha a desenvolver uma infraestrutura informatizada para a área de saúde;
- diversos recursos para o desenvolvimento ou apoio de cursos on-line ou semi-presenciais, tais como o ADMNET (apoio a disciplinas de graduação e cursos de extensão), na Escola de Administração; Sala de Aula *on-line* (cursos de extensão) na Faculdade de Comunicação; LCAD (curso de especialização), na Faculdade de Arquitetura;
- a Biblioteca Virtual de Educação a Distância, do PROSSIGA / CNPq, coordenada pela Faculdade de Educação (FACED) e Instituto de Ciência da Informação (ICI);
- diferentes cursos oferecidos, em diferentes unidades acadêmicas, como: Escola de Música (EMUS), para educação continuada de músicos da Filarmônica Minerva de Cachoeira; Instituto de Matemática (IM), para atualização de professores da educação básica; Instituto de Letras (LET), para especialização de professores de língua alemã, em parceria com o Instituto Goethe; Instituto de Ciências da Saúde (ISC), para especialização na área de saúde e segurança no trabalho;
- a Proposta de Avaliação de Cursos Superiores a Distância, elaborada pelo Centro Interdisciplinar para o Setor Público (ISP), que oferece um sistema de avaliação com instrumentos, metodologia, rotinas e formulários eletrônicos e já avaliou quatro cursos de licenciatura a distância, oferecidos pelas universidades federais do Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Ceará;
- a construção de uma sala de teleconferência para projetos de EAD, no Pavilhão de Aulas da Federação III (ainda inacabado à época da finalização do PDI).
- a participação no Programa de Formação Continuada para Professores, criado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, voltado para a qualificação dos profissionais que atuam na rede pública de educação básica, tanto no Comitê Gestor (formado por representantes de todas as universidades baianas), quanto na oferta de um curso de Licenciatura em Matemática a distância⁴.

Todas essas ações são argumentadas num trecho que aponta a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, especialmente no nível superior, enfatizando que:

Dentro do conjunto de alternativas abertas pelas aplicações das TCI no campo educacional, o ensino a distância (EAD) é hoje uma modalidade que abre possibilidades ilimitadas de democratização da educação ao quebrar barreiras econômicas e geográficas, minimizando o problema com que hoje se defrontam as instituições públicas de ensino superior de promover o aumento do atendimento à uma demanda crescente de candidatas, dispondo de orçamentos exíguos (UFBA, 2004, p.35).

Contudo, apesar de um empenho inicial no período de 1999-2001, da criação de um amplo programa de EAD na UFBA, que inclusive teve a UFBANET como um de seus resultados, por uma série de razões que extrapolam o âmbito deste texto, as ações relativas a essa modalidade de educação permaneceram isoladas, como se verá na próxima sessão deste capítulo. Esta é uma das razões para, em abril deste ano (2006), a administração central da Universidade apresentar um documento complementar ao PDI, estabelecendo os compromissos institucionais com a EAD.

O Plano Institucional de Educação a Distância 2006-2008

Com o objetivo de definir "os princípios, as diretrizes gerais, os objetivos, as metas e as condições infra-estruturais necessárias à institucionalização da EAD na UFBA, de modo a potencializar a oferta de cursos em diferentes níveis: graduação, pós-graduação *stricto e lato sensu* e extensão" (UFBA, 2006, p.4), foi elaborado o Plano Institucional de Educação a Distância (PIEAD), para o período 2006-2008, por uma comissão com representantes de quatro órgãos da Universidade⁵. O limite temporal aí definido teve a intenção explícita de "criar as condições pedagógicas e infra-estruturais a partir das quais a UFBA possa, a partir de 2009, consolidar com qualidade esse âmbito de sua atuação" (UFBA, 2006, p.4).

Um dos objetos do PIEAD foi "a definição de uma forma de gestão inicial que prepare o modelo de gestão institucional que se pretende criar para a EAD na UFBA, de modo a garantir educação superior de qualidade a distância." (UFBA, 2006, p. 4). Esta definição pauta-se na constatação de que

[...] o hábito e a cultura da educação on line [...] ainda não foram criados na instituição, quer como forma alternativa de oferta de cursos, quer como suporte para cursos presenciais. E isso demanda um esforço adicional da instituição. A maior dificuldade tem sido a articulação de pessoas ou grupos responsáveis por diversas iniciativas cuja sobrevivência é comprometida pelo isolamento e pelo percurso marginal em relação à ins-

tituição. Cada um desses grupos geralmente desenvolve seus projetos individualmente, enfrentando e vencendo os mesmos desafios também individualmente. Além disso, cada grupo carece de suporte técnico adequado e do apoio multidisciplinar imprescindível à EAD (UFBA, 2006, p.6-7).

Reconhecendo, na seção *Antecedentes*, que apesar da ausência dessa cultura já existe, na Universidade, um lastro de experiências e o interesse de pesquisadores, inclusive com a produção de conhecimento sobre o tema, o PIEAD afirma que a UFBA já começou a institucionalizar e a preparar o seu credenciamento⁶ para a oferta de cursos na modalidade EAD. Para tal institucionalização, algumas necessidades são apontadas, sendo as principais⁷ (UFBA, 2006, p.7-8):

Criação de uma cultura *on line*, adotando como orientação:

- a articulação da concepção, divulgação, execução e avaliação de projetos de EAD;
- o desenvolvimento de dinâmicas de formação permanente da comunidade acadêmica, mediante a interação e colaboração entre professores, articuladores e gestores, dentre outros.
- a assunção, no âmbito das políticas prioritárias de democratização do acesso ao ensino superior, da EAD como um instrumento importante.
- investimento no debate sobre EAD, envolvendo a comunidade acadêmica, desde as instâncias superiores definidoras de políticas até os grupos encarregados de execução de projetos, além, é óbvio, da sociedade com a qual a universidade interage no exercício de suas funções.

Formação de equipes multidisciplinares para o trabalho em EAD, com propósito de:

- desenvolver e renovar processos educacionais;
- constituir grupos formados por docentes de diversas áreas do conhecimento, pedagogos, tutores, professores produtores... no sentido de promover uma lógica de produção coletiva de conhecimento;
- integrar grupos que, no cotidiano institucional, têm poucas chances de interagir.

Geração de impactos de qualidade no ensino, visando promover:

- a reestruturação da prática pedagógica, através da utilização de novos modelos de educação, baseados na aprendizagem cooperativa, na redefinição dos papéis de alunos e professores e na necessária ressignificação do processo de ensino-aprendizagem;
- a produção e experimentação de recursos de aprendizagem baseados em tecnologias [TICs];

- o desenvolvimento de estudos e pesquisas, inclusive relacionados ao desenvolvimento e uso de tecnologias;
- meios para a formação de equipes responsáveis pelo planejamento de atividades de aprendizagem on line, focando não apenas a tecnologia, mas também e principalmente os aspectos pedagógicos e comunicacionais.

Verifica-se, aqui, a complexidade da iniciativa de institucionalização da EAD e por isso mesmo, o documento procura mostrar o que já existe, na UFBA, para a consecução de tal iniciativa, na seção *Contexto atual: condições*. Aqui são informadas, além das condições existentes, aquelas que "constituem a vontade institucional de desenvolver a EAD", em cinco sub-seções, que tratam respectivamente das **condições institucionais**, **acadêmicas** e **infra-estruturais**, da gestão e da **avaliação** da EAD.

A primeira sub-seção - **condições institucionais** - aborda, inicialmente, o envolvimento das Pró-Reitorias - de Graduação (PROGRAD), Pós-Graduação (PRPPG) e Extensão (PROEXT) na "oferta, planejamento e articulação junto às unidades de ensino dos cursos e disciplinas ministradas em ambientes virtuais de aprendizagem" (UFBA, 2006, p.11) e de Planejamento e Administração (PROPLAD) no apoio gerencial para a implantação da EAD; do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, através das respectivas Câmaras; do Centro de Processamento de Dados (CPD) - com a infraestrutura tecnológica necessária à utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem; do ISP - com a experiência do núcleo de avaliação de cursos a distância, além de programas, projetos e cursos para a formação de gestores educacionais e tutores em EAD, bem como desenvolvimento de softwares e articulação de associação de instituições de ensino superior e outras organizações para a formação de redes relacionadas com a gestão escolar.

A seguir são apresentados atos administrativos e normativos que dão suporte a EAD no âmbito da UFBA, tais como: o PDI (objeto da seção anterior deste texto); a Resolução 03/05, da Câmara de Ensino de Graduação (CEG), que regulamenta os cursos de educação a distância; as Portarias 422/04 e 187/06, do Gabinete do Reitor, que criam, respectivamente, o Comitê Gestor de Tecnologia da Comunicação e Informação e a Comissão Institucional de Educação a Distância. O trecho conclui afirmando que a "aprovação desses textos e normas cria um arcabouço normativo para a oferta de EAD, embora ainda sejam necessários alguns ajustes, sobretudo para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação" (UFBA, 2006, p.13).

As **condições acadêmicas**, na segunda sub-seção, revelam um grande número de inici-

ativas que vêm sendo realizadas na UFBA, em diferentes unidades acadêmicas ou órgãos suplementares. Dentre as primeiras são destacadas a FAGED, o ICI, a Faculdade de Comunicação (FACOM), da Escola de Administração (ADM) e o ISC, que têm desenvolvido uma série de iniciativas, tais como cursos de diferentes níveis e serviços de extensão a distância, bem como desenvolvido pesquisas na área. No conjunto dessas condições pode-se observar que, embora o número de grupos de pesquisa e ensino ainda seja reduzido para as proporções da UFBA, ações significativas vêm sendo implementadas, conforme demonstra o Quadro 1 (p.168). Neste mesmo trecho do documento, é enfatizado que todas essas iniciativas

vêm propiciando a oportunidade de produção científica relevante nessa área, [...] (livros, coletâneas, artigos, teses, dissertações, monografias e comunicações em eventos científicos)⁸ que tratam de diversos aspectos vinculados a concepções e experiências de EAD (UFBA, 2006, p.16).

Ao concluir esta sub-seção, o documento afirma que a UFBA deverá definir e implementar uma política de formação permanente de equipes responsáveis pela implementação da EAD, além de estimular articulações interinstitucionais. Reafirma, também, a necessidade de

difusão de informações em todos os âmbitos da Universidade, de modo a promover, na comunidade universitária, uma cultura de credibilidade e incentivo ao uso da EAD como instrumento educacional importante no atual contexto de ampliação do uso educacional das TICs (UFBA, 2006, p.17).

As **condições de infra-estrutura** para EAD são apresentadas na sub-seção seguinte, onde se esclarece ser o CPD responsável pelo seu provimento, que inclui desde a coordenação da rede de alta velocidade, passando pelo hardware necessário para atender às demandas dos cursos e projetos e pelo desenvolvimento, implantação e configuração de softwares, até a formação de grupos para apoiar atividades de EAD. Esse trecho fala também da existência de um grupo de técnicos que "pretende desenvolver um modelo para atividades de EAD online na UFBA, de forma que o trabalho docente relativo ao uso da tecnologia para apoio ao ensino (em qualquer que seja a modalidade) seja facilitado através de modelos contextualizáveis previamente discutidos, testados e disponibilizados." (UFBA, 2006, p. 18), bem como de um técnico responsável por todo o serviço de suporte às atividades de EAD. Laboratórios de informática de diversas unidades de ensino e outros órgãos, TVUFBA - ligada à Pró-Reitoria de Extensão e projetos da FAGED - Rádio Web, EduCanal⁹, LEIS¹⁰ e Tabuleiro Digital¹¹, estão também relacionados nas informações gerais sobre tal infra-estrutura.

QUADRO 1. Atividades realizadas por grupos de estudo/pesquisa que atuam em EAD na UFBA.

UNIDADE / ÓRGÃO	GRUPO	ATIVIDADE	OUTRAS INFORMAÇÕES*
ICI e FACED	Biblioteca Virtual de EAD	Resgate e publicização de experiências de produção e de desenvolvimento de projetos de educação que envolvem tecnologias de informação e comunicação (TICs), inclusive cursos a distância no Brasil e outros países.	Vinculada ao programa PROSSIGA do CNPq
	REDPECT**	Produção de conhecimento e orientação de trabalhos sobre EAD.	Integradas aos Projetos: · Gestão do Conhecimento no NE Brasileiro / CNPq; · Bases para a Inserção da Bahia na Sociedade da Informação / FAPESB
FACED	GEC***	Investigação do significado pedagógico de novos recursos tecnológicos, propondo alternativas de sua incorporação a processos educacionais.	Integrada aos Projetos:
			Rádio FACED
			ÉduCANAL
	Tabuleiro Digital		
ADM	ADMNET	Oferta de cursos de extensão e de disciplinas de graduação de caráter semi-presencial	
FACOM	CiberPesquisa	Idealização do <i>Projeto Sala de Aula (online)</i> , parcerias nacionais e internacionais	Apoio da CAPES e do CNPQ.
ISC	PISAT****	Oferta de curso de especialização em Saúde e Segurança no Trabalho	Parceria com a UNISESI
	PECS*****	Oferta de cursos de extensão em Economia da Saúde	
CPD	Moodle	Produção e aperfeiçoamento de tecnologias de suporte à EAD	
FONTE: PIED.			
*	Retiradas de <i>home pages</i> e outros documentos das unidades / grupos		
**	Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação Currículo e Trabalho.		
***	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias		
****	Programa Integrado em Saúde Ambiental e do Trabalhador		

A questão da **gestão** da EAD na UFBA é tratada na quarta sub-seção, tendo como base o entendimento de que

As atividades de educação a distância, pela sua natureza multidisciplinar e pela abrangência da sua utilização em ações de formação inicial,

continuada e disseminação do conhecimento, demandam uma gestão colegiada que represente os diversos setores da Universidade, não somente aqueles envolvidos na condição de usuários dessa modalidade educacional, como também dos que contribuirão para a sua implementação através de suporte técnico e pedagógico (UFBA, 2006, p.19-20).

Assim, em caráter temporário, foi criada a Comissão Institucional de Educação a Distância - CEAD, vinculada ao Gabinete do Reitor, através de uma portaria (187/2006), à qual foram atribuídas as competências de gerir as atividades e planos de Educação a Distância (EAD) no período de 2006 a 2008 e promover as condições de criação e institucionalização de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), até o final de 2008. Nessa mesma sub-seção a referida Portaria é apresentada em alguns detalhes, que serão retomados adiante, neste texto.

Na última sub-seção, sobre **avaliação** da EAD mostra o papel do Núcleo de Avaliação do ISP (NAVE), que formulou em 2001 a *Proposta de Avaliação de Cursos Superiores a Distância*, desenvolvendo um modelo informatizado de instrumentos, metodologias e rotinas de avaliação. Este modelo será uma base, juntamente com as demais experiências de avaliação desenvolvidas na UFBA, para a avaliação institucional da EAD na UFBA.

As *Perspectivas* de EAD na UFBA são o assunto da breve seção 4 do PIEAD. Aí é anunciada a oferta de cursos de licenciatura para professores que atuam na rede pública de educação básica em municípios do Estado, ratificando o que já havia sido informado no PDI, sobre a licenciatura em Matemática, bem como dos cursos de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (Convênio com a UFSC, com recursos do MEC) e de Administração, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. São também informados os cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensão, à época objeto de negociação com diferentes instituições governamentais e organizações não-governamentais.

O propósito maior do PIEAD é estabelecido na seção 5, *Objetivos e Metas*, fundamentado na missão institucional da UFBA:

Constituiu objetivo geral deste Plano o desenvolvimento de ações que possibilitem a utilização da EAD para que a Universidade Federal da Bahia alcance sua missão institucional de "produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País e do estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia (UFBA, 2006, p.23).

Nota-se, assim, que o papel atribuído à EAD é de recurso fundamental não apenas para atividades de ensino, mas também para a pesquisa e a extensão, papel este que pode ser melhor compreendido na formulação dos objetivos específicos:

- Oferta de cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão à distância.
- Criação de condições infra-estruturais para a oferta de cursos de qualidade social através de EAD.
- Desenvolvimento de uma política de formação e aperfeiçoamento de pessoas para atuar em EAD.
- Estímulo à produção de conhecimento e ao desenvolvimento de tecnologias para o apoio a projetos e programas de educação a distância, de modo a garantir a qualidade desses empreendimentos.
- Intercâmbio de experiências e estabelecimento de parcerias com outros órgãos e instituições dedicados à EAD.
- Promoção de atividades que possibilitem a difusão de uma cultura de EAD na instituição.
- Criação de um núcleo e de um modelo de gestão que possibilitem a institucionalização plena da EAD na UFBA (UFBA, 2006, p. 24).

Um quadro de metas para o período 2006-2008 detalha esses objetivos específicos, começando pela explicitação do número de cursos de graduação, pós-graduação e extensão a serem oferecidos em cada um desses anos e conclui com a implantação do modelo de gestão da EAD na UFBA, modelo este que tem como ponto de partida a constituição de uma comissão temporária, a CEAD, evoluindo para a implantação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

A Constituição da Cead

Como se pode ver na retomada da recente memória documental da UFBA relacionada às iniciativas de EAD, embora há vários anos muitas iniciativas de EAD estivessem sendo desenvolvidas, até agora (2006), todas elas se instituía isoladamente, no âmbito das unidades de ensino ou de órgãos suplementares. Com a demanda de grupos interessados em oferecer cursos de graduação e especialização a distância, a Universidade foi instada a solicitar credenciamento do MEC, o que exigiu tanto a preparação do PIEAD quanto a criação de uma instância gestora para as atividades e planos de EAD. É nesse contexto que, em 11 de abril de 2006, o Gabinete do Reitor da UFBA exara a Portaria no. 187/2006 que, argumentando a necessidade de estruturar e regulamentar as atividades da CEAD, no âmbito da Instituição, resolve criar a Comissão, vinculada à

Reitoria (Art. 1º.) e constituída por representantes de órgãos administrativos e suplementares, assim como de uma unidade de ensino, a FACED (Art.2º.). As atribuições definidas para essa Comissão (Art. 3º.) são:

- Gerir as atividades e planos de Educação a Distância (EAD) no período de 2006 a 2008 (Inciso I);
- Promover as condições de criação e institucionalização de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD), até o final de 2008 (Inciso II).

Para cumprir essa determinação, foram também definidas as responsabilidades de cada órgão/unidade aí representados (Art. 4º.), conforme mostra o Quadro 2.

QUADRO 2. Atribuições dos órgãos constituintes da CEAD, conforme art. 4º. da portaria UFBA 187/2006.

INCISO	ÓRGÃO	ATRIBUIÇÃO
I	PROGRAD	a) Criar, no seu âmbito, Grupo de Trabalho para estimular e apoiar iniciativas e projetos de criação de cursos de graduação a distância junto a Unidades de Ensino, Departamentos e Colegiados de Cursos de Graduação; b) Orientar tecnicamente a elaboração de projetos de criação de cursos; c) Estabelecer diálogo com a Câmara de Ensino de Graduação do CONSEPE no sentido de institucionalizar cursos de graduação a distância.
II	PRPPG	a) Criar, no seu âmbito, Grupo de Trabalho para estimular e apoiar iniciativas e projetos de criação de cursos de pós-graduação a distância, junto a Unidades de Ensino, Departamentos e Colegiados de Cursos de Pós-Graduação; b) Orientar tecnicamente projetos de criação de cursos; estabelecer diálogos com a Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa do CONSEPE no sentido de institucionalizar cursos de pós-graduação a distância.
III	PROEXT	a) Criar, no seu âmbito, Grupo de Trabalho para estimular e apoiar iniciativas e projetos de cursos de extensão a distância, junto a Unidades de Ensino e Departamentos; b) Orientar tecnicamente a elaboração de projetos de cursos; c) Estabelecer diálogo com a Câmara de Extensão do CONSEPE no sentido de institucionalizar cursos de extensão a distância.
IV	PROPLAD	a) Prestar apoio institucional à CEAD e à criação do NEAD; b) Assessorar as iniciativas e processos de captação de recursos financeiros para suporte às atividades de EAD na Universidade.
V	ISP	a) Promover articulações intra e interinstitucionais para o desenvolvimento da EAD na Universidade; b) Prestar apoio técnico à Comissão; c) Sediar provisoriamente os trabalhos da CEAD fornecendo a infraestrutura necessária.
VI	CPD	a) Desenvolver metodologias ligadas a ambientes virtuais de aprendizagem; b) Assessorar tecnicamente, no seu âmbito, projetos de cursos apoiados em EAD.
VII	FACED	Prestar apoio pedagógico na elaboração de projetos, desenvolvimento e avaliação de cursos apoiados em EAD.
VIII	GTIC	Prestar apoio tecnológico às iniciativas de desenvolvimento e suporte à EAD na Universidade.

A este primeiro ato de criação da CEAD seguiu-se outro, a Portaria 239/2006, exarada em 11 de maio de 2006, que designa, para sua composição, os servidores representantes dos órgãos acima indicados (Quadro 3).

QUADRO 3. Composição da Cead, de acordo com a Portaria Ufba 239/2006

ÓRGÃO	REPRESENTANTE
PROGRAD	Márcia de Matos Pontes
PRPPG	Vera Lúcia Aguzzolli Travi
PROEXT	Ana Elisabeth Simões Brandão
PROPLAD	Marcos Paulo Pereira da Anunciação
ISP	Fernando Jorge Carrera Saldanha Filho
CPD	Nícia Cristina Rocha Riccio
FACED	Teresinha Fróes Burnham
GTIC	Paulo de Arruda Penteado Filho

Em 26 de maio deste mesmo ano, foi instalada a CEAD, pelo Vice-Reitor, em reunião que contou também com as presenças da Pró-Reitora de Planejamento e Administração e do Diretor do ISP. Na oportunidade foram sugeridos os nomes dos representantes do GTIC e da FACED para a presidência da Comissão, tendo sido acordado¹² que a representante da FACED assumiria inicialmente a presidência, contando com a representante do CPD como "co-presidente".

Uma vez instalada, a Comissão iniciou suas reuniões de trabalho¹³ estabelecendo para si um questionamento básico, cujos foco principal foi: "Como (re)significar as nossas atribuições?" Esta questão foi objeto das primeiras reuniões, que tiveram como foco pensar "O que seria gerir as atividades e planos de EAD?". A problematização que se desenvolveu a partir daí levou à necessidade de se pensar mais detalhadamente em um plano de trabalho e o primeiro desafio encontrado foi a limitada base de informações disponível sobre o que já vinha sendo realizado na UFBA em termos de EAD¹⁴. Esta constatação encaminhou a discussão para a segunda questão, que foi desdobrada em outras tantas, sendo a mais fundamental delas "Como a CEAD tomará conhecimento dessas iniciativas?". Depois de algumas discussões, foram aventadas três possibilidades: um formulário inicial para a coleta de informações, contatos com pessoas-chave nas pró-reitorias, ISP e outros órgãos que ofereciam atividades em EAD e reuniões com participantes (preferencialmente os responsáveis) de tais iniciativas. Evoluiu-se, com o decorrer das reuniões, para a idéia de um seminário interno na UFBA, no qual todas as experiências de EAD seriam socializadas e se colheriam sugestões para o encaminhamento de soluções para a articulação dos grupos/pessoas que atuam nessas experiências.

Outro ponto de reflexão nessas primeiras reuniões foi a expectativa que seria criada, pelos referidos participantes, quanto ao apoio que a CEAD poderia oferecer a cada projeto, reflexão esta que esbarrou no desconhecimento de quem estava trabalhando em cursos e outras atividades de EAD e orientou para duas outras questões-chave: "Que formação específica para trabalhar nesta modalidade de educação possuíam essas pessoas?", "Que política assumir para a formação desse pessoal, a partir do levantamento de suas características?". A idéia de oferecimento de cursos de formação periódicos para tal formação foi das primeiras a ser ventilada nessas seções de "tempestade cerebral" em que se tornaram essas primeiras reuniões.

Considerando que a segunda atribuição da CEAD está relacionada à promoção de condições para a criação e institucionalização de um Núcleo de Educação a Distância (NEAD) para a Universidade até o final de 2008 e o curto lapso de tempo de que se dispunha para uma tarefa tão complexa, a Comissão também pautou como uma de suas prioridades o estudo de soluções encontradas em outras IES para a gestão de seus planos, projetos, ações e atividades de EAD, visando a elaborar uma proposta para a estrutura e funcionamento desse Núcleo. Ponderou-se, também, sobre os benefícios que visitas técnicas a outras Universidades consideradas referência nesta modalidade de educação poderiam trazer para tal elaboração.

Em paralelo a estas discussões de fundo, a Comissão também orientou suas atividades para demandas mais operacionais, tais como: conseguir uma secretária para apoiar os trabalhos, organizar de uma base de conhecimento sobre EAD no Brasil, inclusive com informações sobre a legislação e as soluções acima mencionadas, criação de um ambiente no Moodle/UFBA para a CEAD, levantamento de possibilidades de captação de recursos, dentre elas editais de agências de fomento. Para organizar melhor estas demandas, foi decidido elaborar um plano emergencial de trabalho, a ser apresentado à PROPLAD, órgão responsável pelo apoio institucional à CEAD.

Os registros desses primeiros meses de atuação da Comissão oferecem apenas uma primeira aproximação do que vem sendo o desafio assumido para a institucionalização da EAD, buscando consolidar iniciativas isoladas em um programa integrado de EAD na UFBA. Certamente muito tem a ser feito coletivamente pela CEAD, que só conseguirá efetivar a gestão que lhe foi atribuída com o apoio da comunidade acadêmica, especialmente da administração superior da Universidade para o provimento da infra-estrutura necessária ao seu funcionamento, neste momento instituinte.

Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. EDITAL DE 29 DE JUNHO DE 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, n.124, p.96, sexta-feira, 30 de junho de 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Ata da Reunião da CEAD de 26/05/06**. Salvador, UFBA, 2006.
- _____. **Ata da Reunião da CEAD de 29/05/06**. Salvador, UFBA, 2006.
- _____. **Ata da Reunião da CEAD de 06/06/06**. Salvador, UFBA, 2006.
- _____. **Ata da Reunião da CEAD de 17/07/06**. Salvador, UFBA, 2006.
- _____. **Ata da Reunião da CEAD de 25/07/06**. Salvador, UFBA, 2006.
- _____. **Ata da Reunião da CEAD de 30/07/06**. Salvador, UFBA, 2006.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008**. Salvador: UFBA, 2004.
- _____. **Plano Institucional de Educação a Distância 2006-2008**. Salvador: UFBA, 2006.
- _____. **Portaria 187/2006** Salvador: UFBA, 2006.
- _____. **Portaria 239/2006** Salvador: UFBA, 2006.

Notas:

- 1.Universidade Federal de Pernambuco.
- 2.Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 3.Universidade Salvador.
- 4.Previsto inicialmente para 2004, este curso só se efetivará em 2007, como um projeto da Universidade Aberta do Brasil.
- 5.Três representantes do ISP: Ana Maria de Carvalho Luz; Bohumila Araújo; Robert Verhine; uma da PROGRAD: Márcia Pontes; um da PROPLAD: Marcos Paulo Pereira da Anunciação e uma do CPD: Nícia Cristina Rocha Riccio.
6. O credenciamento da UFBA, pelo prazo de 5 anos, para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, efetivou-se por meio da Portaria nº 1.673, de 5/10/06, publicada no DOU de 9/10/06, p.8.
- 7.Além das necessidades elencadas neste texto, nessa seção há referência à criação de um desenho instrucional contextualizável, em face da importância das TICs na sociedade contemporânea.
- 8.Uma vasta lista dessas produções é encontrada no Anexo 4 do PIED.
9. Canal interno de produção e veiculação de programas televisivos.
- 10.Laboratório experimental de imagem e som.
- 11.Terminais de acesso livre ao público.
12. Em face de algumas considerações tecidas pelos dois indicados sobre as responsabilidades acadêmicas que já assumiam.
13. As informações sobre essas reuniões tomam por base as respectivas atas, indicadas nas referências, bem como anotações pessoais da autora.
14. Sistematizadamente só havia o levantamento preliminar feito para o PDI e outro um pouco mais detalhado para a construção do PIEAD, que logo na primeira reunião da CEAD foram reconhecidos como incompletos, a partir de informações apresentadas pelos próprios membros da Comissão, de iniciativas que conheciam e que não estavam elencadas em nenhum dos dois planos.

Universidade Aberta do Brasil

Bohumila Araújo

mila@ufba.br

Durante o III Seminário sobre EAD, realizado no dia 20 de outubro de 2006, na Sala de Aulas do ISP/UFBA, houve muitas perguntas no que se refere à Universidade Aberta do Brasil-UAB. O que é a Universidade Aberta do Brasil? Quem pode participar? Como funciona o esquema de inscrição? Como os municípios souberam da UAB? Como surgiu?

Segundo o Prof. Cândido Alberto Gomes (2005, p.89), o Projeto Universidade Aberta do Brasil foi originalmente concebido por Darcy Ribeiro, sendo a UAB um dos seus últimos sonhos e “fazimentos”. Para que se tornasse a realidade, o Ministério da Educação criou, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, uma base para articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, para desenvolver ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação da oferta do ensino superior gratuito e de boa qualidade.

Em 20 de dezembro de 2005, através da Secretaria de Educação a Distância-SEED, o Ministério da Educação lançou o Edital nº 1, com a primeira chamada pública para a inscrição e seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o sistema UAB.

Já em 2006, foi oferecido o Curso-Piloto de Administração a distância da UAB, como uma parceria entre o MEC/SEED, Banco do Brasil (integrante do Fórum das Estatais

pela Educação) e Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Inscrições para o processo seletivo deste curso aconteceram de 2 a 9 de maio e no dia 21 de maio de 2006 houve a Prova (processo seletivo). No dia 29 de maio foram divulgados os resultados e no dia 30 de junho teve lugar a Aula Inaugural. Informações detalhadas a respeito do Curso Piloto podem ser encontradas no site: <http://www.uab.mec.gov.br/cursopiloto.php>.

Na realidade, a idéia da EAD no Brasil, assim como a idéia de formar um consórcio de universidades públicas com o objetivo de garantir a qualidade do ensino superior gratuito na modalidade a distância, não é nada nova. Convém lembrar que os primeiros passos no caminho da EAD no Brasil foram representados pelos cursos por correspondência (Instituto Universal, Instituto Monitor, etc.) que deixaram de herança um preconceito até hoje enraizado contra a EAD, às vezes difícil de ser combatido. Na área do ensino público gratuito, deve ser ressaltado o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância-BRASILEAD, que, por sua vez, pode ser considerado o embrião de tudo que está acontecendo hoje em dia. O BRASILEAD surgiu numa das reuniões do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB, quando foi assinado um Protocolo de Intenções para criar um consórcio das IES para avançar no uso da EAD. A sede do BRASILEAD foi a Universidade de Brasília que, na época, já possuía várias experiências na área. Apesar da intensa mobilização inicial, o BRASILEAD “não decolou”. Depois, no período de 2000 a 2005, tivemos a primeira fase do consórcio da Universidade Virtual Pública do Brasil-UniRede, que, em 2005, contou com 71 instituições públicas de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e centros federais de educação tecnológica. Hoje em dia, a UniRede passa por uma reestruturação intensiva e conta já com 80 instituições públicas. A experiência da UniRede mostra claramente a importância da cooperação acadêmica e que o trabalho em rede poderia ser uma forma funcional para fortalecer e melhorar a qualidade da EAD, criando condições que garantissem diálogo e comprometimento com a democratização do ensino superior no país.

O Decreto Presidencial nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases) de 20 de dezembro de 1996. E agora, dez anos depois da aprovação da LDB, quando as estatísticas falam de mais de um milhão de brasileiros que já fizeram ou fazem cursos superiores a distância, vem com força total a Universidade Aberta do Brasil-UAB. De acordo com o Decreto Presidencial n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, os principais objetivos da UAB são os seguintes:

- 1) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- 2) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 3) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- 4) ampliar o acesso à educação superior pública;
- 5) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- 6) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- 7) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Resumindo, o Sistema UAB foi instituído para expandir a Universidade Pública e Gratuita e, ao mesmo tempo, interiorizar a oferta de cursos e programas universitários nos Municípios que não possuem a educação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos interessados.

Os Municípios de uma micro ou macro região podem associar-se e realizar parcerias para a criação de um pólo (sede) de apoio presencial que atenda a região em questão. Vale a pena destacar que espaços educacionais já existentes no Município (escola municipal etc.) podem ser aproveitados, realizando apenas os investimentos necessários para adequada infra-estrutura no atendimento a cursos de graduação, na modalidade a distância. A utilização desses espaços poderá acontecer em horários alternativos e anteriormente ociosos da escola, de acordo com as necessidades e cronograma de atividades dos novos cursos.

O resultado da avaliação do processo seletivo dos Pólos de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de IFES para o Sistema UAB foi publicado no dia 31 de outubro de 2006, na seção 3 do Diário Oficial da União. Ao todo foram aprovados 197 projetos de cursos enviados por 38 IFES, 10 CEFETs e uma Fundação (FIOCRUZ). Foram selecionados 291 pólos, sendo que cada pólo ainda será submetido à avaliação *in loco* por especialistas para a devida comprovação das condições operacionais e as devidas adequações necessárias para o funcionamento do(s) curso(s). Cada Pólo de apoio presencial (cada município aprovado) fica caracterizado como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior. Para o Pólo ser aprovado e selecionado, precisa dispor de infra-

estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB. É o próprio Ministério da Educação que, através da Secretaria de Educação a Distância-SEED e os escritórios da UAB nas IFES, coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos respectivos cursos.

Os municípios que não foram selecionados na primeira chamada e estão interessados em se inscrever têm agora uma nova chance. A partir do início de novembro de 2006 está disponível o Edital com a Segunda Chamada da UAB no site: <http://www.uab.mec.gov.br/novoedital.pdf>. O novo Edital visa ampliar o Sistema da UAB através da inscrição de novos proponentes e novos cursos. De acordo com o Segundo Edital, as Prefeituras Municipais e Governos Estaduais que não tenham sido contemplados pelo Edital n. 1, poderão apresentar propostas de pólos municipais de apoio presencial no período de 15 de janeiro a 30 de março de 2007. Os documentos devem ser enviados para o Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância-SEED, Comissão de Seleção, “Sistema UAB”. A divulgação dos resultados deve acontecer em setembro de 2007, a formalização dos instrumentos legais de cooperação está prevista para outubro de 2007, sendo que os cursos aprovados no âmbito do Segundo Edital devem ser implantados em 2008.

A proposta a ser apresentada por cada Pólo Municipal de apoio presencial deve conter os seguintes itens:

- 1) Descrição da infra-estrutura física e logística de funcionamento (recursos tecnológicos, salas disponíveis, laboratórios, bibliotecas etc.).
- 2) Descrição de recursos humanos disponíveis: tutores presenciais, equipe técnica e administrativa, coordenador, etc.
- 3) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária para garantir a manutenção do pólo.
- 4) Indicação de cursos superiores pretendidos para a localidade que poderiam ser ofertados no pólo e o respectivo número de vagas solicitadas.

Estas propostas devem ser preenchidas em formulário eletrônico que se encontra no Anexo I da Segunda Chamada Pública de Seleção para o sistema UAB (veja o site supra citado). Vale a pena lembrar que cada município poderá encaminhar mais de uma proposta.

Segundo o novo Edital, os cursos superiores na modalidade de educação a distância, poderão ser oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior (Universidades

Federais, Estaduais e Municipais e Centros Federais de Educação Tecnológica) credenciadas para oferta de EAD.

Cada proposta de curso superior a distância deve conter os seguintes componentes:

- descrição do curso a ser oferecido (projeto pedagógico, currículo, ementas, número de vagas);
- 1) cronograma de execução do curso proposto;
descrição das necessidades específicas relativas ao Pólo de apoio presencial;
- 2) descrição dos recursos humanos: corpo docente, tutores a distância, tutores presenciais, etc.
- 3) presenciais, etc.
- 4) orçamento e cronograma de desembolso;
as instituições poderão enviar mais de uma proposta de cursos, sendo que
- 5) cada proposta tem que ser apresentada individualmente.
- 6)

Tanto as propostas de pólos municipais de apoio presencial como as de projetos de cursos superiores a distância das instituições públicas de ensino superior serão analisadas por Comissão de Seleção, em duas etapas: fase documental (eliminatória) e fase de mérito (classificatória/seletiva). O Ministério poderá condicionar a aprovação das propostas à respectiva adequação de Diretrizes Gerais e às especificidades dos Pólos. Poderão ser também solicitados esclarecimentos e documentos adicionais para a devida análise e encaminhamento.

O encaminhamento das propostas e dos documentos comprobatórios da segunda chamada deve ser feito sob a referência “Edital de Seleção SEED/MEC” a partir de 15 de janeiro de 2007 até 30 de março de 2007 para o endereço que consta do novo Edital. A divulgação dos resultados deve ocorrer no período de 3 a 6 de setembro de 2007, na página <http://www.mec.gov.br/seed> e por publicação no Diário Oficial da União. Os proponentes selecionados receberão ofício do MEC/SEED. De outubro de 2007 a março de 2008, estão previstas as atividades de adequação e ajustes, quando deve acontecer, entre outras coisas, a visitação de pólos, capacitação dos tutores e produção do material didático, sendo previsto o início dos respectivos cursos a partir de abril de 2008.

Em 2007, há perspectiva da UAB se estender ao exterior, já que em dezembro de 2006 foi apresentado o projeto de implantação do Pólo da UAB no Japão. O projeto, que deve beneficiar os estudantes brasileiros residentes naquele país, está sendo elaborado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC e pela UFMT, com apoio do Banco do Brasil e da ANDIFES. O projeto prevê parceria com universidades japonesas para

treinar duzentos professores que deverão atender sobretudo brasileiros que têm dificuldades com o idioma.

Percebe-se que existe uma grande vontade política no que se refere ao Projeto Universidade Aberta do Brasil: o MEC acena com recursos, equipamentos, capacitação. Por exemplo, em 2007, cada Pólo aprovado deve receber 50 computadores (doação da INTEL), incluindo instalação com acesso à rede e configuração dos pontos GSAC. Apesar de inúmeras dificuldades e indefinições, sem dúvida, o caminho está certo. A questão é se todos estes esforços vão levar à meta que todos desejam alcançar: uma educação superior a distância que possa competir com a educação presencial no que se refere à qualidade, preparando os alunos para o ingresso na modernidade, sem perder as suas raízes regionais e locais. Se a triangulação Municípios-SEED/MEC-Universidades funcionar com sucesso, vai depender de cada um dos segmentos que participam do sistema, de cada pessoa envolvida, seja professor, administrador ou aluno. Para finalizar, convém lembrar que na Universidade Aberta do Brasil-UAB pode estudar qualquer cidadão brasileiro que concluiu o ciclo completo da educação básica (ensino médio) e foi aprovado no processo seletivo, atendendo aos requisitos exigidos pelo Sistema UAB. Para todos os cursos de licenciatura, 50% das vagas serão destinadas aos candidatos-professores atuantes no município-pólo, que comprovem vínculo na rede pública de ensino. No caso de não preenchimento de parte dos 50% das vagas destinadas para os professores em atividade nas escolas públicas, as vagas remanescentes serão disponibilizadas para preenchimento pela demanda social geral.

Referências

ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (ABT). Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://abt-br.org.br/portal>. Acesso: 15/09/2006.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei no. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) e revoga o Decreto no.2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto no.2.561, de 27 de abril de 1998. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br>. Acesso: 18/09/2006.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br>. Acesso: 18/09/2006.

_____. MEC.Secretaria de Educação a Distância. Regulamentação da EAD no Brasil. Referenciais de Qualidade de EAD. Convênios. Projetos. Departamentos da SEED. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index>. Acesso: 18/09/2006.

BRITO, G.de.S.; PURIFICAÇÃO, I.de. **Educação: Professor e novas tecnologias em busca de uma conexão real**. Curitiba: Protexoto, 2003.

GOMES, C. A. (Org.) Educadores Brasileiros do século XX: v.2. Brasília: Líber Livro Editora UCB, 2005.

PRETTO, N. D. L. (Org.) **Tecnologia e novas educações**. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2005.

PRETI, O.(Org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber, 2005.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). Informações gerais. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br> . Acesso: 20/09/2006.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL (UNIREDE). Termo de Adesão. Protocolo de intenções que entre si celebram as instituições de ensino superior brasileiras com a finalidade de criar a UniRede. Disponível em: <http://www.unirede.br/quemsomos/documentos.htm>. Acesso: 18/09/2006.



A articulação do sistema educacional do município com o estado: regime de colaboração

Marcos Paulo Pereira da Anunciação
mppa@ufba.br

União, Estados e Municípios - Competências Legais

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Dessa forma, sua estrutura se consubstancia no princípio da cooperação. Para atender a este modelo federativo e cooperado, a Constituição compôs um ordenamento jurídico no qual coexistem competências privativas, de cada um dos entes, com competências concorrentes. Ao lado destas, associam-se as competências comuns.

As competências privativas da União estão previstas no art. 22. Dentre outras coisas este artigo prevê, em seu inciso XXIV, que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O art. 25, caput, dispõe que os Estados devem ser organizados e regidos pelas constituições e leis que adotarem, desde que respeitada a Constituição Federal.

As competências privativas dos municípios são listadas no art. 30. Apesar deste artigo versar sobre matéria própria do Município, a articulação deste para com os Estados, o Distrito Federal e a União também se fazem presentes. Assim, o inciso VI estabelece que é da competência dos municípios manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, contando, para tanto, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

O artigo 23, por sua vez, lista as competências comuns a todos os entes federativos. As finalidades ali presentes são de tal ordem que, sem a devida articulação entre todos eles, elas não se realizariam. Quanto a este artigo, merece destaque o disposto no inciso V que diz ser competência comum *proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência*.

O Sistema Educacional e o Regime de Colaboração

Em relação à educação, a Constituição estabelece, no artigo 211, que a *União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração* seus sistemas de ensino. O texto constitucional prevê o *regime de colaboração* como forma de relacionamento entre os sistemas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para impedir a fragmentação como resultado indesejável da descentralização decorrente da instituição de sistemas de ensino autônomos.

É importante destacar que a educação, sendo nacional - posto que está assentada em diretrizes e bases nacionais -, poderia optar por um sistema único, a exemplo da saúde ou do sistema financeiro. Ao invés disso, opta por descentralizar o sistema educacional com a criação dos sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal. Esse sistema, plural e descentralizado, torna-se unificado por meio da comunidade de princípios, fins, obrigações e articulação cooperativa entre os entes federativos e sob a coordenação da União.

A criação do sistema municipal de ensino, por sua vez, representa um grande avanço para a educação nacional, uma vez que até a promulgação da Carta Magna em 1988, a legislação até então vigente só previa a existência dos sistemas federal e estaduais. Os Municípios, embora mantivessem redes de escolas, não podiam organizar seus próprios sistemas de ensino. Isso significa que as normas educacionais complementares que regiam suas redes eram definidas na esfera dos respectivos governos estaduais. Quando o Município organiza o seu sistema de ensino, é ele que passa a definir tais normas. Algumas são estabelecidas em lei municipal ou decreto do prefeito; outras, por portarias da Secretaria Municipal de Educação, ou, ainda, pareceres, resoluções ou deliberações do Conselho Municipal de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a existência legal dos sistemas de ensino e confere à União, aos Estados e Municípios as atribuições que lhes são inerentes. Assim, cabe à União o papel de coordenador da política naci-

onal de educação; estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; assegurar processo nacional de avaliação; coletar, analisar e disseminar informações educacionais; e, ainda, exercer função, normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Quanto à estrutura, o sistema federal de ensino compreende: a) as instituições de ensino mantidas pela União; b) as instituições de educação superior privadas e; c) os órgãos federais de educação.

Aos Estados cabe a prioridade no atendimento ao ensino médio, bem como a definição de formas de colaboração (responsabilidade e recursos) com os municípios na oferta do ensino fundamental. Cabe, também, elaborar e executar políticas e planos educacionais integrando e coordenando as suas ações e dos seus municípios. Os Estados podem, ainda, baixar normas complementares ao seu sistema de ensino. O sistema estadual compreende: a) as instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual; b) as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; c) as instituições de ensino fundamental e médio mantidas pela iniciativa privada e; d) os órgãos de educação estaduais.

Os Municípios, por sua vez, têm a responsabilidade de *organizar, manter e desenvolver os seus respectivos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados*. Pode, inclusive, baixar normas complementares ao seu sistema de ensino. Devem exercer ação redistributiva em relação às suas escolas e, ainda, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos integrantes do seu sistema de ensino. Prioritariamente, os Municípios devem atender à educação infantil e ao ensino fundamental. A ação dos Municípios em outros níveis educacionais só será possível quando estiverem atendidas todas as necessidades em relação ao ensino fundamental e a educação infantil e desde que utilize recursos adicionais àqueles previstos pelo art. 212 da Constituição Federal para aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino.

A organização como um sistema de ensino traz muitas vantagens para o Município. Primeiro, porque representa a autonomia municipal em relação à educação. Entes tornados autônomos, não mais hierarquicamente submetidos entre si, supõem formas de articulação em que tais sujeitos sejam capazes de opções consentâneas aos seus interesses (Parecer CNE/CEB 30/2000). Depois, por permitir a elaboração de normas complementares mais próximas da realidade local. Outro fator importante diz respeito à agilização dos processos, principalmente aqueles referentes à autorização, credenciamento e supervisão de novas escolas que, de outra forma, dependem de um pronunciamento

do Conselho ou da Secretaria Estadual de Educação. E estes órgãos, por vezes, estão distantes do Município.

Todavia, mesmo com todas as vantagens que a criação de um sistema próprio de ensino pode trazer, a LDB, em seu artigo 11, parágrafo único, concede ao Município mais duas outras formas de organização da educação municipal, a saber: a) integrar-se ao sistema estadual de ensino; ou b) compor com ele um sistema único de educação básica. Essas são possíveis formas de colaboração que podem abranger outros modos de articulação entre Estados e Municípios. Vale ressaltar que o texto constitucional não previa explicitamente estas duas formas de colaboração. No entanto, a LDB, reconhecendo que muitos Municípios carecem de condições gerais e específicas para se instituírem e se organizarem como sistemas, acena com a possibilidade de integração ou do sistema único.

A opção pela integração compõe um sistema que envolve o Estado e os Municípios optantes (não necessariamente todos) em ações articuladas e colaborativas na condução dos órgãos e instituições de ensino. A adoção pelo sistema único pressupõe, ao invés de um sistema municipal e outro estadual, a existência de um único sistema de ensino no interior das divisas geográficas do Estado e entre os Municípios optantes. Tal alternativa depende do aceite de cada Município do Estado que queira fazer a adesão a este sistema único.

As desvantagens na opção do Município em permanecer integrado ao sistema estadual decorrem da ausência de colaboração em relação ao estabelecimento de normas educacionais, já que as deliberações do órgão normativo estadual continuarão se constituindo em normas impositivas ao Município na administração da sua rede de ensino. Além disso, sem o sistema municipal de ensino organizado, as relações entre Município e Estado poderão conservar as características atuais de hierarquia, verticalidade e subordinação. Assim, deixa de evoluir para uma relação horizontal e autônoma entre iguais (SARI, 2001).

O regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios previstos pelo artigo 211 da Constituição Federal deve ser tratado como matéria de elevada importância na organização da educação entre os entes federativos. Essa colaboração, aliás, é fundamental, visto que a oferta da educação básica obrigatória - o ensino fundamental - é co-responsabilidade de Estados e Municípios. De fato, a garantia de uma educação de qualidade é tarefa de todas as instâncias do poder público. Portanto, essa qualidade só será efetivamente garantida se houver colaboração política, técnica e financeira entre os entes federados (MARTINS, 2001). Assim, a colaboração,

nesses casos, chega a ser compulsória, posto que nenhum ente político pode prejudicar a comunidade como um todo ou a cada pessoa em particular, mas aí prevalecendo, sem dúvida, a supremacia jurídica do Estado Federal. Através da participação, como princípio do sistema federativo, nenhum ente político pode eximir-se da conjugação de esforços designada como "regime de cooperação" ou expressões assemelhadas, para a preservação do Estado Brasileiro e do bem-estar de todos os cidadãos e de todas as pessoas, no Estado Federal (SANCHO, 2004).

Em verdade, o que o regime de colaboração pretende alcançar é a otimização de meios, através de ações conjugadas entre os sistemas de ensino, por seus respectivos entes federados, para a melhoria dos resultados educacionais, consideradas a eficiência, a qualidade, a avaliação e a eficácia da política educacional, suprindo uns as necessidades de outros, todos voltados para o interesse público (SANCHO, 2004).

Estados e Municípios e o Regime de Colaboração

Uma das principais dificuldades enfrentadas por Estados e Municípios quanto ao regime de colaboração tem como base o próprio texto constitucional. O art. 23, parágrafo único, dispõe que Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. O problema reside no fato de que, salvo raras exceções, não há legislação específica regulando a colaboração entre os entes federados. O regime de cooperação entre Estados e Municípios vem se configurando, principalmente, por meio da celebração de convênios, notadamente em relação ao transporte e merenda escolar e na formação e capacitação de professores.

Em geral, Estados e Municípios têm concorrido entre si pela transferência dos recursos públicos que são destinados ao financiamento da educação básica, especialmente quando se trata de verbas federais. Com o advento do Fundef estes entes federados passaram a disputar alunos para assegurar o recebimento de um maior volume de recursos, uma vez que este processo está relacionado diretamente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental público.

Até o ano de 2003, por exemplo, os recursos financeiros provenientes da (extinta) Quota Estadual do Salário-Educação (QESE) que deveria ser redistribuída entre o Estado e os respectivos Municípios - conforme critérios estabelecidos em lei estadual - não estavam sendo repassados. Isso porque em pelo menos metade dos estados brasileiros não existi-

am leis acerca da repartição dos recursos. Somente com a aprovação da Lei n. 10.832/03 é que o repasse direto dos recursos do salário-educação passou a ocorrer com regularidade para os municípios. Tal prática, evidentemente, era bastante nociva aos princípios básicos que norteiam o regime de cooperação entre os entes federados, já que provocava a competição entre os mesmos.

Existem basicamente três categorias de colaboração entre Estados e Municípios que, de certa forma, dão uma noção a respeito da intensidade do regime de cooperação que há entre os entes federados. A primeira se refere à transferência de encargos e responsabilidades do Estado para os seus respectivos Municípios. Um dos principais exemplos desta categoria é o processo de municipalização do ensino fundamental, no qual alguns Estados têm transferido a responsabilidade **integral** da oferta deste nível para o município, esquecendo-se de que esta obrigação também lhe é imputada constitucionalmente (art. 211, § 3º). Segundo a LDB (art.10, II) Estados e Municípios devem definir formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, assegurando distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida. É sempre bom lembrar, também, que a transferência de responsabilidade por determinado número de matrículas no ensino fundamental deve ser acompanhada da correspondente transferência de recursos financeiros (Lei nº 9.424/96, art. 3º, § 9º). Ao invés de transferir responsabilidades, o Estado deve reparti-las com os seus Municípios através do estabelecimento de parcerias, como na execução dos programas da merenda e do transporte escolar. Para que se fortaleça efetivamente a autonomia municipal em matéria de educação se faz necessária a substituição da cultura da municipalização dos encargos e da centralização das decisões por uma competente ação federativa coordenada entre iguais, garantidora do compartilhamento das responsabilidades (SARI, 2001).

A segunda categoria de colaboração é da assistência técnica dos Estados visando fortalecer a gestão municipal. Muitos municípios brasileiros, notadamente aqueles situados nas regiões mais pobres, carecem de uma melhor estrutura em nível de pessoal qualificado para desenvolver ações em áreas consideradas essenciais, como a saúde e a educação. Necessitam, também, de parcerias em relação à aquisição dos equipamentos a serem utilizados nestas ações, como computadores, impressoras, *softwares*, dentre outros. Os Estados podem, ainda, prestar assistência técnica aos municípios quando da construção dos seus planos decenais de educação. Uma outra contribuição importante dos Estados em relação aos seus Municípios seria o estímulo à colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, por meio do apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, conforme disposto em uma das

metas do Plano Nacional de Educação. A conjugação destes e de outros fatores é que dá o caráter de importância deste tipo de cooperação por parte do Estado aos seus Municípios.

Por fim, a terceira categoria de colaboração prevê o estabelecimento de ações conjuntas entre Estados e municípios. Na área da educação estas ações visam fortalecer os seus respectivos sistemas de ensino com atuações voltadas, por exemplo, para a capacitação e formação dos professores das suas redes, capacitação dos conselheiros da área educacional (conselho municipal de educação, acompanhamento e controle social do Fundef, merenda escolar), realização de concursos, recenseamento e chamada pública da população para o ensino fundamental, definições de padrões mínimos de qualidade do ensino, formulação de políticas e planos educacionais, expansão e utilização da rede escolar de educação básica, calendário letivo, avaliação externa, etc.

A falta de experiência democrática e a estrutura hierárquica e vertical da sociedade brasileira tornam difícil a negociação entre os entes, com a predominância de decisões tomadas nas instâncias federal ou estadual e impostas às demais. É necessário, portanto, que os entes federados se tornem parceiros, demonstrando efetiva vontade política e de colaboração, o que implica em decisões compartilhadas e compromisso comum com a melhoria da educação, evitando, assim, a imposição de decisões e a simples transferência de encargos de uma instância da Federação para outra (SARI, 2001).

Convém destacar que o regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios representa um princípio constitucional e, portanto, deve se estender indistintamente a todos os entes federados. Por esta razão, a sua efetivação não deve estar atrelada a motivações, razões ou critérios que escapem ao objetivo maior desse regime que é o de promover os meios para suprir as necessidades uns dos outros. Assim, as motivações de cunho político-partidário, que privilegiam a cooperação e o estabelecimento de relações apenas entre os seus correligionários não cabem na definição de um regime de colaboração. A articulação das ações entre os entes públicos é instrumento de fundamental importância para o alcance dos interesses da coletividade, e isto somente será possível por meio da colaboração entre eles.

Uma outra forma de colaboração possível é aquela que se dá por meio da relação Estado/Estado. Na área da educação é importante destacar o papel do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) nesse processo de articulação. Trata-se de um fórum privilegiado de discussão em que os secretários estaduais de educação - atores importantes na democratização e melhoria da escola pública -

promovem estudos, seminários, palestras com o objetivo maior de contribuir para o desenvolvimento da educação no âmbito dos Estados. Atuam junto à União, reivindicando o seu espaço na formulação das políticas educacionais, além de propiciarem a relação entre os Estados por intermédio de um espaço de debates, trocas e posicionamentos.

Na relação Município/Município destaca-se a presença da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) - no papel de estimular o desenvolvimento do regime de colaboração, junto aos secretários municipais de educação. É importante também a articulação técnica e política da Undime com o Consed no desenvolvimento de mecanismos para acompanhar e avaliar o regime de colaboração, como a realização de seminários e a organização e disseminação do seu banco de experiências. Vale ressaltar, ainda, que estas duas entidades já assinaram protocolos de cooperação visando a colaboração técnica e financeira para o desenvolvimento de ações nas suas áreas de atuação.

Apesar das críticas impostas ao regime de colaboração no Brasil, é preciso destacar alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, é conveniente observar que o princípio da cooperação entre os entes públicos é recente na Constituição Federal brasileira. Isso requer, portanto, um período maior de adaptação por parte dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e mesmo da União, às características deste regime. Em segundo lugar, mesmo com o pouco tempo transcorrido já é possível observar alguns avanços no regime de colaboração. O Consed e a Undime, por exemplo, têm sido atores importantes no processo de cooperação institucional.

Outro avanço importante diz respeito aos primeiros passos dados pela gestão atual do governo federal para aumentar os horizontes do Regime de Colaboração. Para tanto, instituiu, com representantes da sociedade civil, o Comitê Nacional de Políticas de Educação Infantil e Fundamental e o Conselho Nacional de Gestão das Políticas de Educação Básica, formado por cinco representantes do Consed, cinco da Undime, além de representantes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Essa recente iniciativa mostra a vontade política do governo federal em intensificar a relação com os demais entes federativos e aponta para a direção certa.

Regime de Colaboração - novas possibilidades

A partir de um maior amadurecimento democrático e de uma maior conscientização dos entes públicos, novas possibilidades de colaboração tenderão a surgir. São

mecanismos que deverão ser criados com a intenção de avançar no processo de cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, tais como:

- Criação e institucionalização de um espaço para deliberação conjunta entre as diversas instâncias envolvidas no processo de colaboração, em nível federal, estadual e municipal, garantindo a efetiva participação da sociedade;
- Desenvolvimento da capacidade de planejamento e coordenação entre os entes federados;
- Intensificação da prática de articulação interinstitucional (unificação de linguagem e otimização de recursos, articulação de políticas de inclusão social, focalização de programas, atuação intersetorial);
- Avaliação dos impactos do regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios;
- Incentivo de novas alternativas de gestão (consórcios, parcerias);
- Fortalecimento do Conselho Nacional de Educação, como órgão de representação do conjunto da comunidade educacional;
- Reforço das relações de negociação direta entre o MEC, o CONSED e a UNDIME;
- Organização de um grupo ou comissão de assessoramento constituído paritariamente por representantes da administração estadual e das entidades representativas dos municípios. A função dessa comissão seria a de realizar levantamentos, elaborar diretrizes gerais, definir parâmetros e critérios para a colaboração e manter permanente interlocução com os diversos segmentos não só da área educacional, como também de outros setores da administração pública.

Enfim, a implantação efetiva do regime de colaboração no Brasil somente se tornará possível a partir do momento em que as municipalidades passem a dispor de estruturas consolidadas em sistemas municipais de educação. A figura do regime de colaboração não deve, em momento algum, ser confundida com a transferência de responsabilidades por parte dos entes federados mais bem estruturados (União e Estados) em relação aos entes menos estruturados (Municípios). Caso isso aconteça, tal regime será apenas letra morta dentro de alguns anos e não terá cumprido o seu papel de agente equalizador no tocante à resolução do problema das disparidades e diferenças regionais.

Referências

BOAVENTURA, E. O Município e a Educação. In: _____. (Org.). **Políticas Municipais de Educação**. Salvador: EDUFBA, 1996, 150 p.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. In: **Marcos Legais**. Brasília: PRASEM, 1999.

_____. Emenda Constitucional nº 14. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias In: Marcos Legais. Brasília: PRADEM, 1999.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Marcos Legais. Brasília: PRASEM, 1999.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Discorre sobre o Plano Nacional de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Fundescola. Marcos Legais. Brasília, DF, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 30/2000 da Câmara de Educação Básica. In: Marcos Legais. Brasília: PRASEM, 1999.

MARTINS, R. C. de R. Sistema Municipal de Ensino. **Caderno de Oficinas para O Congresso nas Câmaras** - A Legislação Educacional Brasileira e os Municípios. Brasília: CEFOR, 2004.

SANCHO, P. Bases Legais e Operacionalização do Regime de Colaboração a União, os Estados e os Municípios. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/1enregional.pdf>> Acessado em 20.11.2004.

SARI, M. T. Organização da Educação Municipal: da Administração da Rede ao Sistema Municipal de Ensino. In: RODRIGUES, M. M.; GIAGIO, M.(Orgs.). **Guia de Consulta para o programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

Mesa redonda dos secretários municipais da educação realizada durante o III Seminário sobre EAD no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

Tema: Perspectivas da EAD nos municípios.

Coordenação: Júlio Cezar F. Alencar, Secretário da Educação - Tapiramutá, BA.

Palestrantes: Eliezer Santos da Silva, Secretário da Educação - Amargosa, BA.

Gardênia Maria G. Nascimento, Secretária da Educação - Itaeté, BA.

Discurso do Professor Júlio Cezar Alencar:

Saudações a todos os participantes deste seminário, em especial à equipe do ISP/PROGED e aos responsáveis por este evento que gentilmente fizeram o convite para que nos estivéssemos aqui hoje, participando e dando nossa contribuição na discussão de propostas que servirão como políticas públicas na área de educação no Brasil. Convido o colega secretário do município de Amargosa, o Sr. Eliezer Santos da Silva e a colega Gardênia Nascimento Secretária da Educação do Município Itaeté para compor a mesa.

Inicialmente gostaria de dizer que o município de Tapiramutá está situado no semi-árido baiano, no Piemonte da Chapada Diamantina, possui população de aproximadamente 19.000 habitantes e economia voltada para a atividade agropecuária.

Como a maioria dos municípios Brasileiros sofre por conta principalmente do pacto federativo, que concentra a maior parte dos recursos econômicos e financeiros nas mãos da união e dos estados, ao passo que a cada dia crescem as atribuições e responsabilidades dos municípios na área de saúde e educação, setores básicos para toda população.

Nos últimos dez anos verificamos uma excepcional universalização do ensino público no Brasil, 97% das crianças em idade escolar estão nas escolas, porém, este fato não foi acompanhado de mudanças e investimentos proporcionais aos avanços verificados no número de alunos matriculados. Existem muitas deficiências que vão desde as precárias condições da estrutura física das escolas, escassez e qualificação dos recursos humanos, manutenção e desenvolvimento da atividade pedagógica, chegando a um ponto crítico que é a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério – professores, coordenadores, dirigentes escolares e dirigentes municipais; sendo considerado como o mais importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos e da melhoria quantitativa e qualitativa dos indicadores educacionais.

É neste difícil e desafiador contexto que nos encontramos, com a tarefa de promover uma educação equitativa e acima de tudo de qualidade. Para isso é importante, prezados colegas e professores, que a universidade pública brasileira atue, não somente na promoção do ensino acadêmico, mas que também ela possa estar na vanguarda do desenvolvimento de estudos e pesquisas, na produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias, que permitam a promoção de importantes e significantes avanços na educação.

A Educação a Distância – EAD, é uma possibilidade real, dentro da perspectiva vivida pelos municípios brasileiros, particularmente em Tapiramutá desenvolvemos uma série de ações nas quais são utilizados novos recursos tecnológicos do ensino a distância:

Implantação da biblioteca virtual com seis computadores em 2001.

Implantação de um Infocentro com dez computadores na biblioteca pública municipal em parceria com o Governo do Estado da Bahia em 2005.

Instalação de rede de computadores em todas as secretarias do município, servidos através de internet banda larga entre os anos de 2001 a 2006.

Implantação de um centro de inclusão digital na Escola Municipal São Sebastião, com quinze computadores, com acesso a internet banda larga, em 2006.

Implantação de um centro de inclusão digital na Escola Municipal Maria Quitéria no povoado de Volta Grande, com quinze computadores, acesso via internet banda larga, em 2006.

Processo de formação/capacitação do programa FUNDESCOLA com uso de recursos da EAD para viabilizar o repasse de tecnologias e informações sobre o Programa de Adequação de Prédios Escolares – PAPE, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Planejamento Estratégico da Secretaria – PES, Metodologias dos Programas Escola Ativa, GESTAR e Praler.

Curso de formação de gestores municipais da educação promovido pelo MEC/ PRADIME.

Parceria com a FTC-EAD para viabilizar a formação universitária da população, mas com foco especial na formação universitária dos profissionais do magistério que atua na rede municipal de ensino. Serão oferecidos curso de Licenciatura em Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Normal Superior.e Letras.

Apoio a formação universitária de professores em faculdade com plataforma virtual localizada nos município de Miguel Calmon (UNOPAR) e Piritiba (FTC – EAD).

Implantação do SInaE – Sistema Integrado de Administração Escolar será utilizado para informatizar a administração das escolas. Esse sistema armazena e manipula as informações das turmas e de cada aluno individualmente, entre muitas outras atividades da escola.

Participação no Curso de Formação de Tutores - EAD promovido pelo ISP/ PROGED.

Participação no Curso de Formação/Capacitação de Conselheiros da Educação – CME, na modalidade semi presencial.

Participação no Curso de Formação/Capacitação para elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), na modalidade semi presencial.

Com estas e outras ações que o município tem viabilizado, procuramos demonstrar que existem muitas possibilidades da utilização do ambiente virtual, voltado para o processo de formação, capacitação, treinamentos, cursos, dentre outros, que efetivamente tem contribuído para melhoria da qualidade da educação em nosso país. Sou um entusiasta da escola pública em todos os âmbitos, acredito que a universidade pública tem muito a oferecer aos municípios brasileiros, principalmente com o desenvolvimento de tecnologias e recursos do ensino a distância.

Agradeço a oportunidade novamente e me coloco a disposição de todos, um abraço.



O III Seminário Interno "Educação a Distância (EAD) no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica"

*Bohumila Araújo
Cristiane Santos Brito
Daelcio Ferreira Campos Mendonça
Fábio Kalil de Souza
Helane Monteiro de Castro Lima
José Raimundo Paim de Almeida
Katia Siqueira de Freitas
proged4@ufba.br*

Apresentação

O texto registra a memória do III Seminário Interno "Educação a Distância (EAD) no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica", ocorrido em Salvador/Ba no dia 20 de outubro de 2006, incluindo palestras, divulgação de experiências em educação a distância na Bahia, entre outras atividades. O texto está subdividido em tópicos que tratam de momentos distintos do evento, auxiliando o leitor em suas reflexões sobre o evento. A última parte apresenta gráficos que resumem dados da avaliação do evento pelos participantes.

1. O evento

No Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), o dia de 20 de outubro de 2006 reservava a promoção de importante evento no campo da EAD. O local foi a cidade de Salvador, na Bahia, onde profissionais da Educação brasileira se reuniram para participarem de toda sua dinâmica, garimpando idéias e estabelecendo novas conexões entre concepções e práticas que seriam apresentadas.

O evento foi o **III Seminário Interno "EAD no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: experiências dos Centros PROGED, CINFOP e CAEd"** que, como o próprio nome sugere, visava a socialização de algumas experiências exitosas na área de Educação à Distância entre os Centros. Com a forma-

lidade própria do evento, o mestre de cerimônias Prof. Fábio Kalil saudou a todos, agradecendo ao público pela presença, inclusive aos internautas que estavam assistindo o evento ao vivo. Em seguida, convidou para compor a mesa: o Diretor do ISP, Prof. Dr. Robert Verhine, o Coordenador Executivo do PROGED, Prof. Paulo Vilaça, a Coordenadora do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Prof^a. Dr^a. Eleuza Barboza e a representante do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de professores (CINFOP), Prof^a Dr^a. Ettiène Guérios.

O Prof. Dr. Verhine, após saudar o público, discorreu sobre a constituição do Centro de Formação Continuada na área de Gestão e Avaliação da REDE. Ele afirmou que os três Centros - CAEd, CINFOP e PROGED - vêm desenvolvendo atividades desde 2004 na área de EAD, focalizando suas ações na gestão e preparando gestores de Educação Básica por meio de cursos e outras atividades bastante variadas em articulação constante com os municípios onde estão sendo desenvolvidas tais ações. Prof. Dr. Verhine pontuou importância do encontro no sentido de refletir sobre o desenvolvimento da EAD e o aprimoramento das atividades.

Dr. Robert Verhine explicou a estrutura do encontro, afirmando que o mesmo iria ser conduzido durante o dia todo: pela manhã haveria atividades de socialização das experiências em EAD dos três Centros referidos; e pela tarde a realização de duas mesas redondas: a primeira sobre experiências e projetos em EAD; e a segunda, **focando a perspectiva da educação a distância nos municípios**. O principal objetivo desta mesa era articular o trabalho do PROGED com seus municípios parceiros. Logo em seguida, Prof. Dr. Verhine apresentou as docentes Dr^a. Eleuza Barboza e Dr^a. Ettiène Guérios. Ambas agradeceram e parabenizaram o PROGED pela iniciativa de propor o seminário, dando oportunidade aos Centros e municípios para apresentarem suas atividades nessa área.

Prof. Dr. Verhine lembrou, ainda, que o seminário estava sendo transmitido, ao vivo, pela rede. Em sequência, solicitou a participação direta da Prof^a. Bohumila Araújo que também agradeceu e socializou o conteúdo das pastas que foram disponibilizadas aos participantes do evento, realçando a necessidade de que fosse assinada a lista de presença pela manhã e pela tarde, uma vez que era uma das condições para o recebimento do Certificado de Participação no evento. Prof^a. Bohumila enfatizou que o encontro estava acontecendo, simultaneamente, em duas salas paralelas no ISP, sendo exibido na segunda sala por um telão e via internet. O Prof. Dr. Verhine encerrou a mesa de abertura. Prosseguindo, a Prof^a. Ana Luz convidou à mesa a representante do CINFOP, Prof^a. Dr^a. Ettiène Guérios, para

divulgar sua experiência com o CINFOP, em especial, atividades em matemática via EAD. Ela comentou que a REDE está contribuindo para a EAD ser uma ferramenta educativa e, ao mesmo tempo, para consolidar a institucionalização da formação continuada de gestores de educação básica. Dessa forma, ficou exposto o tripé: A EAD, O CINFOP e a REDE que, na sua percepção, interliga um contexto do outro. Ela declarou que o CINFOP está fechando seu segundo ano de execução, e que o mesmo se concentra em duas grandes áreas: a gestão da educação pública e a da avaliação da aprendizagem na perspectiva didática. Frisou que a avaliação desenvolvida pelo Centro não é institucional e sim da aprendizagem, e que o Programa, CINFOP, contempla também a Educação Indígena e a Educação Especial, ambas inseridas no contexto da avaliação da aprendizagem e o atendimento das necessidades informacionais dos professores. Como desfecho de sua participação, relatou as outras ações que vêm desenvolvendo frente ao CINFOP.

1.2 Palestras e Debates

O Prof. Paulo Vilaça iniciou a mesa convidando a docente Nícia Cristina Riccio, Técnica do CPD/UFBA, para explanar sobre a experiência do PROGED na utilização da EAD e o impacto das novas tecnologias digitais nessa modalidade educacional.

A Prof^{ra}. Nícia Riccio introduziu sua apresentação com os objetivos e estrutura do PROGED, apresentou as 4 Ações, preocupando-se em ilustrar as Ações 1 e 2 do PROGED que elaboram e oferecem os cursos. Ela explicou que o PROGED surgiu para atender a demanda da Secretaria de Educação Básica no contexto da REDE, sendo criado para essa necessidade, cujo objetivo mais amplo é melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio do aperfeiçoamento da gestão educacional no ensino público. A professora também apresentou dados quantitativos do atendimento realizado pela Ação 1 que oferece cursos de formação continuada para gestores de sistemas de ensino e de unidades escolares. Concluindo, Prof^{ra}. Nícia Riccio abriu o espaço para debate. Depois desse momento, houve um intervalo para o almoço.

O mestre de cerimônia, Prof. Fábio Kalil, abriu a sessão de atividades da tarde, convidando para coordenar a mesa a Prof^a. Anorina Smith Lima, presidente da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UCME) - Bahia que, por sua vez, agradeceu o convite feito pelo PROGED, através de Bohumila Araújo, para coordenar essa atividade.

A Prof^a. Anorina conduziu uma reflexão sobre o trabalho de EAD voltado para formação continuada de gestores de sistemas e de unidades, salientando que, na Bahia, este trabalho é recente, mas com grandes perspectivas de ampliação, depositando forte esperança na propagação da EAD. Em seguida, convidou as professoras para compor a mesa: Prof^a. Dr^a. Teresinha Fróes Burham -coordenadora da comissão da EAD na UFBA, Prof^a. Dr^a. Katia Siqueira de Freitas - coordenadora da Ação 4 do PROGED, Dr^a. Prof^a. Lynn Alves - professora Adjunta do Depto. de Educação da UNEB e coordenadora do grupo de pesquisa de comunidades virtuais e a Prof^a. Ana Paula Villa Lobos - do ICI/UFBA- que discorreu sobre sua pesquisa de avaliação dos cursos do PROGED, especificamente analisando a Ação 2, com o curso de tutores oferecido no ano de 2005 (2^a turma).

A Prof^a. Dr^a. Teresinha Fróes agradeceu o convite para compor a mesa e afirmou a relevância do evento pela interação e troca de experiências. Ressaltou a importância de todos estarem em prol da solidificação do tema, defendendo uma concepção de democracia plena para refletir a EAD, na melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Prof^a. Dr^a. Fróes afirmou que a UFBA há tempos vem desenvolvendo de alguma forma, ações em EAD, mas sendo elas fragmentadas, independentes em diferentes unidades de ensino. Assim, surgiu a necessidade de criar uma comissão que institucionalizasse a EAD na UFBA, sendo ela regulamentada por meio de uma Portaria, assinada em 11 de maio de 2006, pelo Magnífico Reitor da UFBA, Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho. A professora traçou a trajetória dessa comissão no fortalecimento da EAD na UFBA.

Em seguida, a docente Dr^a. Lynn Alves apresentou uma visão do panorama da EAD na Bahia, abordando a experiência da educação a distância na UNEB e fazendo uma crítica ao descompasso entre discurso e a ação muito em voga no cenário educacional brasileiro. Salientou que não se pode pensar em EAD sem antes ter uma cultura tecnológica. Afirmou que, na Bahia, está acontecendo um crescimento muito forte da EAD, exemplificando diversos cursos, de diversas instituições, entre elas, UNEB, UFBA, UNOPAR, FTC, IAT - parceria com a UFSC e várias outras que trabalham com essa modalidade de ensino. Relatou a atuação de projetos que foram bem-sucedidos e outros que não caminharam satisfatoriamente. Doutora Lynn Alves concluiu declarando, enfaticamente, que acredita na EAD, mas se mostra preocupada com as críticas que a mesma vem sofrendo, principalmente àquelas que sintetizam a EAD como uma educação massificada e mercadológica. Defendeu uma maior organização do ambiente de trabalho dos tutores pois, muitas vezes, há uma carga de trabalho muito forte, não permitindo que profissional exerça sua função com qualidade.

Continuando, a Prof^a Ana Paula Villalobos apresentou como foram coletados os dados para sua pesquisa, que versou sobre a avaliação do curso de tutores oferecido pelo PROGED gratuitamente. Como resultado, uma das conclusões apresentadas diz respeito à plataforma Moodle, a qual é um ambiente interativo que conduz o cursista a construir seu conhecimento em grupo. Afirmou que além do Moodle garantir uma alta interatividade, auxilia na disseminação da EAD, sendo hoje no mundo todo, a plataforma mais utilizada para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois é fácil de navegar, não existindo dificuldades na sua utilização. Outro ponto destacado no curso foi a construção de uma webquest pelos cursistas. Segundo a professora, essa proposta foi bem aceita pelos participantes que se juntaram para realizá-la. Afirmou que a iniciativa - utilização do Moodle - proporcionou: aprendizagem, colaboração, negociação, troca, intercâmbio, conflitos sócio-cognitivos que conduziram a novos conhecimentos. Salientou que os cursistas compreenderam, por meio da autonomia dada pelo curso de tutores, que não basta, em EAD, apenas planejar, deve-se também compreender as teorias sócio-interacionistas e sócio-históricas, considerando, inclusive, a visão mercadológica da EAD. Sintetizou que o curso de tutores está sendo um trabalho muito bem feito, alcançando resultados significativos.

A última representante desse bloco foi a Prof^a. Dr^a Kátia Siqueira de Freitas que trouxe como contribuição o tema: **Gestão da educação via EAD**. Ela apresentou ao público as atividades de divulgação da Ação 4, referentes aos cursos do PROGED. Informou que a divulgação tem sido nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Enfatizou a crescente importância da gestão na sociedade moderna e sua relevância tanto para o ensino presencial, quanto para o ensino a distância. Afirmou que "a gestão pode tornar, sim, a educação melhor, mais justa e equitativa". Expôs uma série de cursos e Programas na área da gestão escolar: o **CONSED** que, em 2002, assentou seu trabalho no **PROGESTÃO**. Para enriquecer a narrativa, apresentou o material impresso deste Programa. Também apresentou a **Escola de Gestores de Educação Básica**. Divulgou o **PROGED**, o **Gestão Escolar e Tecnologias do MEC**, o programa **Web Aula**, enfatizando que ele é executado a nível mundial e o **PRADIME on-line**. Para apresentar o **PRÊMIO INOVAÇÃO** em Gestão Educacional, a professora convidou a Prof^a. Cristiane Brito, que discorreu sobre a relevância do Prêmio no cenário nacional.

No quarto e último bloco, a mesa foi coordenada pelo professor Júlio Cezar F. Alencar, Secretário de Educação do Município de Tapiramutá-BA. Esta mesa teve como objetivo discutir as Perspectivas da EAD nos municípios. O Prof. Júlio se referiu ao Prof. Dr. Verhine, lembrando que o evento é importante, entre outras

razões, porque permite apresentar o que o PROGED vem desenvolvendo nos municípios. Compuseram a mesa o Prof. Eliezer Santos da Silva, Secretário Municipal de Educação de Amargosa-BA e a Prof^a Gardênia Maria Guedes Nascimento, Secretária Municipal de Educação de Itaité-BA.

O professor Eliezer refletiu sobre a Temática do evento. Declarou que, no seu município, além do PROGED que desenvolveu atividades em torno do Plano Municipal de Educação (PME) e a organização da secretaria, há Programas como o GESTAR e o Pró-Letramento. Destacou como positiva a intervenção do PROGED no seu Município.

Para falar das Perspectivas da EAD, a professora Gardênia Maria G. Nascimento apresentou dados educacionais do seu Município. Disse que já participou, como aluna, do curso de gestores de sistemas educacionais do PROGED e manteve contato com o trabalho do PRADEM, em seu Município.

1.3 Conclusão do evento

A Prof^a Dr^a. Katia Freitas, refletindo sobre o Seminário em EAD, ressaltou a necessidade de busca da qualidade da educação, seja na modalidade presencial, seja a distância. Afirmou ainda ser o que todos desejam: educação de alta qualidade. Lembrou que, "com a invenção da imprensa, por Gutemberg, no séc XV, houve uma propagação do conhecimento por meio dos livros e a aprendizagem podia se fazer a distância, bastando apenas que o cidadão colocasse o livro debaixo do braço e o estudasse. Uma condição diferente do sistema anterior, em que havia necessidade de o mestre e o aprendiz permanecerem juntos aprendendo, porque não tinha como levar aquela aprendizagem escrita para ler em outro ambiente". Traçando um paralelo entre essas duas concepções de educação, é importante que ambas tenham a condição mínima de serem exercidas com qualidade. Ela encerrou sua colocação, indicando um livro aos participantes, cujo título é "o Mundo é plano", de Thomas L. Friedman, que aborda, resumidamente, como o mundo está pequeno face às novas tecnologias. Concluiu sua participação, explicando que a educação e o mundo estão passando por uma grande mudança de paradigma, assim, muitas vezes, temos que ir além das nossas percepções para compreender que a EAD se faz necessária frente às problemáticas sociais, econômicas e tecnológicas de inserir o cidadão no contexto educacional de qualidade.

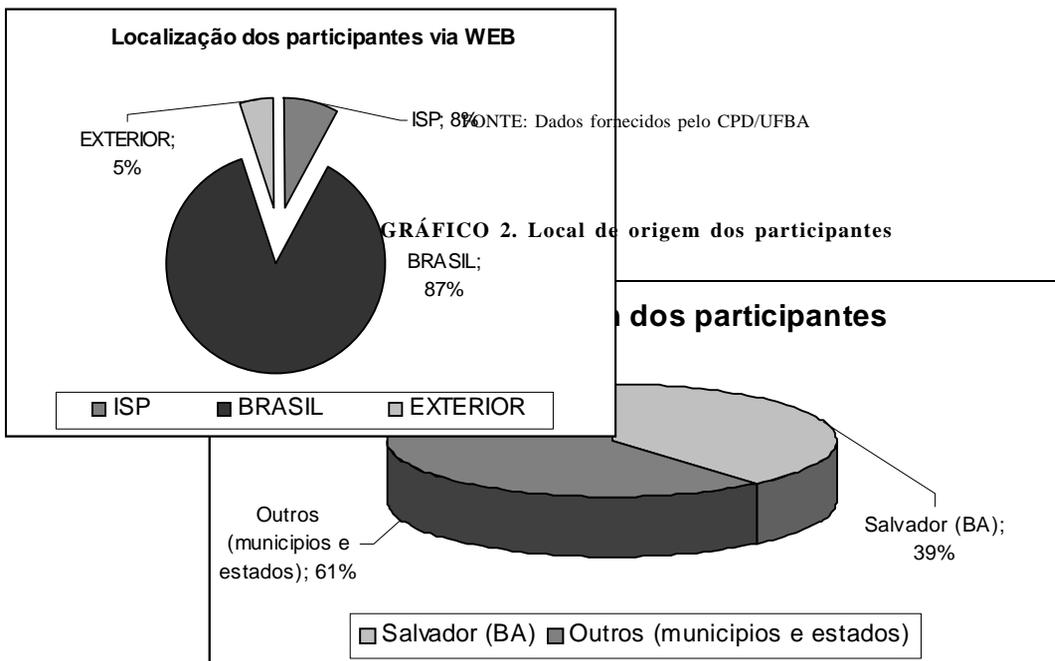
Após o encerramento das discussões, as professoras Bohumila Araújo e Dr^a. Katia

Siqueira de Freitas concluíram as atividades, agradecendo aos participantes a sua contribuição e convidando-os para uma confraternização.

1.4 Avaliação do Evento

No final do seminário os participantes realizaram uma avaliação do evento. Os resultados são apontados a seguir, juntamente com dados obtidos pelo PROGED.

GRÁFICO 1. Localização dos participantes via *web*



FONTE: Pesquisa de campo.

Avaliação dos Participantes

Os gráficos a seguir contêm os resultados da avaliação dos participantes, além de dados operacionais obtidos pelo PROGED.

GRÁFICO 3. Abertura do Seminário

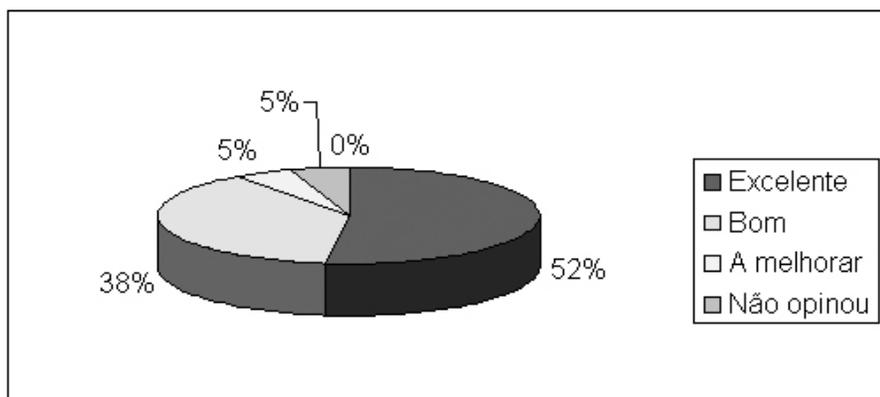


GRÁFICO 4. Condições físicas do local

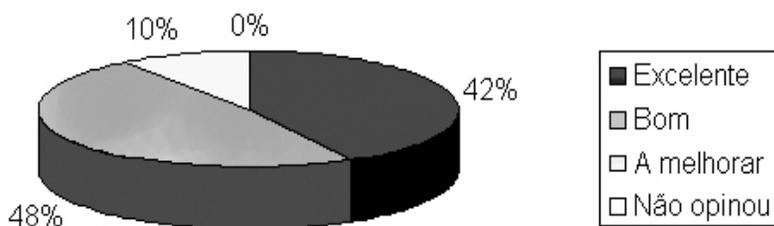


GRÁFICO 5. Condições dos recursos tecnológicos

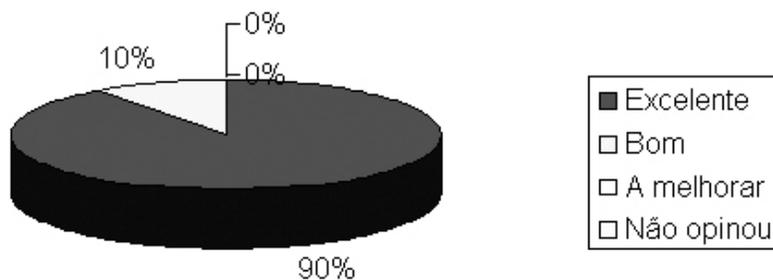


GRÁFICO 6. Palestras

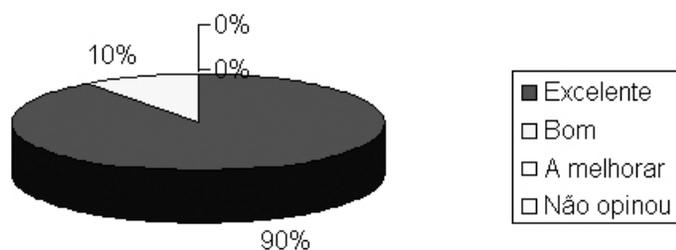


GRÁFICO 7. Objetivo proposto

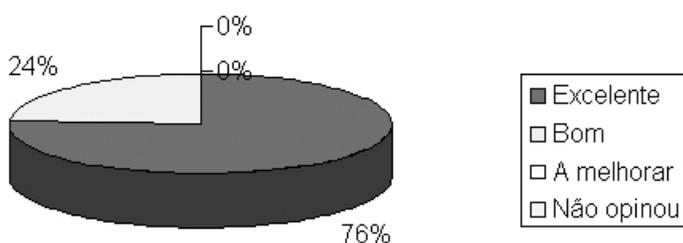


GRÁFICO 8. Carga horária

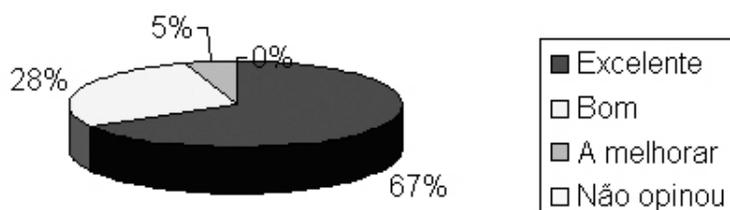


GRÁFICO 9. Conteúdo

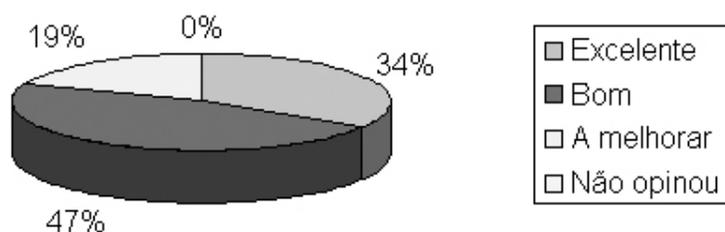
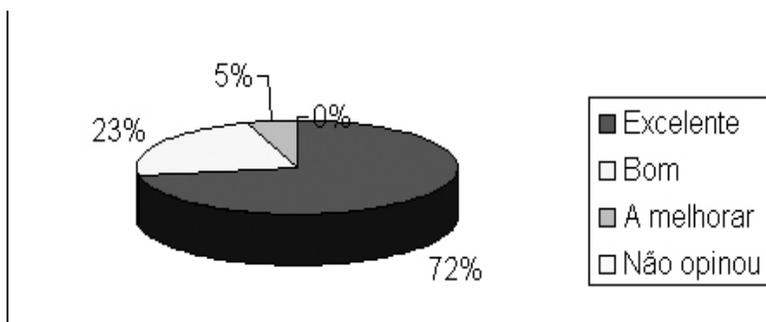


GRÁFICO 10. Organização do evento



**Painéis Apresentados
durante o III Seminário Interno
"Educação a Distância (EAD)
no âmbito da Rede Nacional de
Formação Continuada de Professores
da Educação Básica"**



Curso de Formação de Gestores da Rede Pública de Educação

Eleuza Rodrigues Barboza

eleuzab@gmail.com

CURSO DE
CURSO DE
FORMAÇÃO
FORMAÇÃO
DE GESTORES
DE GESTORES
DA REDE PÚBLICA
DA REDE PÚBLICA
DE EDUCAÇÃO
DE EDUCAÇÃO





Sobre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia, formação profissional e prestação de serviços nas áreas de gestão e avaliação da educação, regularmente constituído no âmbito na Universidade Federal de Juiz de Fora, com um extenso e relevante histórico de parceria com os poderes públicos para o desenvolvimento e implantação de novas tecnologias educacionais.

Na área de avaliação educacional, entre outros, o CAEd coordenou os trabalhos dos seguintes programas:

- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE).
- Projeto piloto do Sistema Unificado de Avaliações Estaduais da Educação Básica, desenvolvido por meio de convênio de cooperação técnica com o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira nos estados do Acre e do Mato Grosso do Sul.
- Avaliação Externa do Programa Nova Escola do estado do Rio de Janeiro.

O CAED oferece aos sistemas públicos de educação as seguintes ações:

1 Sistema de Gestão Escolar - SisLame

Sistema de gestão de escolas e redes de ensino desenvolvido com tecnologias avançadas, podendo ser adaptado às características e necessidades de cada rede de ensino, apresentando, entre outras, as seguintes funções principais:

- Cadastro de alunos (dados pessoais e sócio-econômicos);
- Controle de fluxo de alunos (matrículas, transferências, evasão, etc);
- Controle de frequência e registro de avaliações, com emissão de boletins;
- Geração de Relatórios (diário de classe, histórico escolar, etc);
- Cadastro de Professores e Funcionários;
- Gerenciamento de Disciplinas (ementas, carga horária previstas, carga horária realizada);
- Elaboração de estatísticas, com apresentação de gráficos e tabelas.

O SisLame oferece módulos específicos, de acordo com o interesse da escola ou dos sistemas municipais e estaduais de educação:

Módulo Pedagógico - Avaliação diagnóstica de alunos do ensino fundamental, para fins de gestão pedagógica da escola e de monitoramento do desempenho acadêmico do alunato das redes públicas de ensino.

Módulo Gerencial - Disponibilização de informações necessárias aos gestores das redes de ensino para formulação de políticas públicas educacionais.

Módulo Biblioteca - Gerenciamento das bibliotecas pelas escolas e pelas secretarias municipais ou estaduais de ensino.

2 Formação Continuada de Gestores da Educação Pública

Sobre o Curso de Formação de Gestores, objeto principal deste folder, ler as informações contidas nos encartes.

3 Avaliação

- Avaliação de sistemas públicos de educação, com resultados por unidade escolar.
- Avaliação diagnóstica de alunos da educação infantil e ensino fundamental, incluindo educação especial.
- Avaliação de políticas públicas.

Objetivos do Curso

O Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Pública tem as finalidades de:

- 1 Oferecer formação continuada, em serviço, aos gestores das redes públicas de educação básica.
- 2 Contribuir para a melhoria dos processos de gestão das redes públicas, e tornar positivo seu impacto na qualidade da Educação básica.
- 3 Contribuir para a construção de um novo significado da gestão escolar, baseado na noção de rede e na conseqüente integração dos aspectos administrativos e pedagógicos das ações dos gestores.

A quem se destina o curso

Profissionais responsáveis pela gestão das unidades escolares diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos, e por especialistas que atuam nas secretarias estaduais e municipais, em funções de administração e planejamento educacional.

Currículo do Módulo I

DIMENSÕES	COMPONENTES	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV
		Conceito Organizacional			
		DIREITO	CULTURA	LINGUAGEM	INFÂNCIA
INSTITUCIONAL	Política, Sociedade e Educação	Princípios do Estado democrático e Educação			
	Leg.Educacional e Políticas Públicas Educacionais (PPE)	Constituição, LDB e Educação Básica ----- PPE e eficácia do Direito à Educação			Educação básica e ECA
	Escola, Família e Sociedade	PPE e desigualdade (acesso, merenda, livro didática)	Cultura, diferenças, desigualdes e grupos específicos	Linguagens e Códigos	
CULTURAL E CIENTÍFICA	Currículos e Conhecimento Escolar	Noção de Currículo: modalidades e níveis	Os currículos da educação básica: Diretrizes e PCNs	Leitura: conceitos e espaços de leitura	Dimensão curricular e Ed.Infantil e do 1º Ciclo do EF
	Expressão, Arte e Educação Escolar			Angulação: efeitos do ponto de vista ----- Vozes do enunciado: a intertextualidade	Jogos e Brincadeiras
DA SUBJETIVIDADE	Identidades e Interações Sociais	Família, qualidade de vida e cultura regional/local	Hiristocidade e Processo Identitário	Variantes e registros linguísticos	
	Desenvolvimento e Aprendizagem		Culturas identidades e suas leituras		O desenvolvimento da criança e a aprendizagem
	Socialização e Afetividade			Linguagem e Socialização da Criança	Socialização Escolar ba E.I. e 1º Ciclo do EF
ORGANIZACIONAL	Gestão, Eficácia e Organização do Trabalho escolar	PPP e Promoção do Direito à educação	Projeto Pedagógico e Cultura da Escola	Trabalho Coletivo e relações interpessoais na escola	A organização do espaço e do tempo escolar no 1º Ciclo do EF
	Administração Central da Educação, Redes e Escolas	O direito à educação e o gestor da educação pública	Escola e sistema educacional: limites a autonomia da escola	Coordenação doscolegiados da escola e relação com as instâncias centrais	Planejamento Avaliação e reforço de aprendizagem no 1º Ciclo do EF.

Currículo do Módulo II					
DIMENSÕES	COMPONENTES	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV
		CONCEITO ORGANIZACIONAL			
		Adolescência	Juventude	Trabalho	Escola
INSTITUCIONAL	Política, Sociedade e Educação				Direitos do Cidadão e Inclusão Escolar
	Leg. Educacional e Políticas Públicas Educacionais (PPE)	Educação Básica e Políticas Públicas para Adolescentes	Educação básica e Políticas Públicas para a Juventude	O Trabalho infanto-juvenil da Legislação Brasileira	Financiamento da Educação e Administração Financeira da Escola
	Escola, Família e Sociedade				Avaliação da Escola e do desempenho docente
CULTURAL E CIENTÍFICA	Currículos e Conhecimento Escolar	Conteúdo Curriculares do 2º ciclo do EF	A Ciência no Ensino Médio	Integração Curricular e Interdisciplinaridade	
	Expressão Arte e Educação Escolar	Música e Dança	Artes visuais, Artes cênicas	Mundo Digital	Meios de Comunicação como recursos didáticos
	Desenvolvimento e Aprendizagem	O desenvolvimento das estruturas lógico-formais	As Inteligências Múltiplas	Responsabilidade e Cidadania	Políticas de avaliação de desempenho escolar
	Socialização e Afetividade	Sexualidade e Afetividade	Grupos e Psicologia Social	Comportamento no trabalho	Profissionais da Educação
ORGANIZACIONAL	Gestão, Eficácia e Organização do Trabalho Escolar		Letramento no Ensino Médio	Empíria do fracasso escolar: evasão e repetência	Secretaria, contabilidade e trabalho de apoio na escola.
	Administração Central da Educação, Redes e Escolas	Planejamento, avaliação e reforço da aprendizagem no 2º ciclo do EF	Planejamento, avaliação e reforço da aprendizagem no Ensino Médio	Política de formação e plano de carreira dos profissionais da educação	
Como opção pessoal ou como forma de superar dificuldades básicas que possam interferir na qualidade da formação do gestor, o Curso oferece um Módulo Complementar nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa (Leitura e Escrita).					

Carga horária estimada para as atividades dos módulos				
Módulos I e II				
Atividades	Horas semanais	Total de horas por módulo	Total de horas no curso	observações
Atividades Coletivas com Tutoria	-	32	64	4 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades Orientadas de Gestão Educacional	4	32	64	16 semanas por módulo. As atividades orientadas ocorrem simultaneamente com as atividades a distância, sendo planejadas e avaliadas durante a Tutoria
Atividades individuais à distância	6	128	256	
Total	10	192	384	Nas semanas de a atividades coletivas, o total será de 18 horas

As atividades coletivas são organizadas por coordenadores locais e têm o objetivo de propiciar ocasiões para a discussão dos temas abordados nos módulos, resolver dificuldades encontradas pelos participantes do Programa e encaminhar os procedimentos de avaliação da aprendizagem.

As atividades orientadas de gestão educacional dizem respeito à implementação de projetos de pesquisa e intervenção em unidades e redes de Educação Básica. Com base nas pesquisas podem ser elaboradas monografias, no caso de opção por curso de especialização.

As atividades individuais desenvolvidas a distância consistem no estudo do material instrucional referente a cada módulo e elaboração das atividades propostas.

Características Gerais do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Pública

- A.** Implementação à distância, com momentos coletivos coordenados por um profissional local, capacitado para o desempenho dessa função. Nos casos em que essa alternativa não se mostrar viável, o programa poderá ser operado integralmente a distância.
- B.** Gestão integrada: serão celebrados convênios entre o CAEd/UFJF – instituição coordenadora do Programa, agências locais de formação continuada e os poderes públicos responsáveis pela manutenção das redes de ensino.
- C.** Material especificamente elaborado e adaptado para essas condições de funcionamento. Compreende guias de estudo interativos (impressos e/ou digitalizados) e instrumentos de avaliação.
- D.** Estrutura modular flexível, adequada às condições do gestor. Quando indicado, poderá ser ampliada a duração do curso para seu oferecimento como especialização.
- E.** Avaliação contínua com finalidades diagnóstica e formativa, realizada durante as atividades coletivas, e avaliação final sob coordenação do CAEd/UFJF, para fins de certificação.
- F.** Formação continuada e em serviço: o Programa permite que o profissional continue a exercer suas funções e, ao mesmo tempo, tenha contato ininterrupto com as coordenações local e estadual, com apoio de meios de comunicação ajustados às possibilidades do gestor.
- G.** Desenvolvimento de competências: o Programa trabalha com a perspectiva do desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho do gestor da Educação pública. Neste rol incluem-se, além das competências específicas, as competências básicas referentes ao domínio da leitura, da escrita e da linguagem matemática.
- H.** Baixo custo: o Programa utilizará tecnologias de baixo custo e que atendam às diferentes condições de funcionamento das redes de Educação básica no Brasil.
- I.** Integração com programas de inovação tecnológica na gestão da Educação pública: o Programa de formação se articula aos processos de modernização da gestão de escolas e redes de escolas, a exemplo dos sistemas de gestão escolar desenvolvidos pelo CAEd/UFJF.

CAED - CONTATOS

Eleuza Maria Rodrigues Barboza - Coordenadora do Caed/UFJF
eleuza@caed.ufjf.br

Lina Kátia Mesquita de Oliveira - Coordenadora Unidade de Avaliação
linakatia@caed.ufjf.br

José Francisco de Oliveira - SisLame
jfc@caed.ufjf.br



Gestão da Educação via EAD

Katia Siqueira de Freitas
katiasf@ufba.br



- **CONSED (2000)**
- **PROGESTÃO (2000)**
- **ESCOLA DE GESTORES (2003)**
- **GESTÃO ESCOLAR e TECNOLOGIAS (2004)**
- **PROGED (2004)**
- **WEB AULA – EDUCAÇÃO SEM FRONTERIAS (2005)**
- **PRADIME (2005)**
- **LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO(2006)**

CONSED

www.consed.org.br



www.consed.org.br



escola de **gestores**
da educação **básica**

www.escoladegestores.inep.gov.br



Gestão Escolar e Tecnologias

www.gestores.pucsp.br

PROGED



Programa de Formação Continuada de Gestores
de Educação Básica

www.proged.ufba.br

webAula
Educação sem fronteiras

portal.webaula.com.br



PRADIME

Programa de Apoio aos
Dirigentes Municipais de Educação

www.pradime.mec.gov.br



LABORATÓRIO
Experiências Inovadoras
em Gestão Educacional

PRÊMIO INOVAÇÃO

EM GESTÃO EDUCACIONAL 2006

www.laboratorio.inep.gov.br



EAD NOVAS POSSIBILIDADES NOVOS CAMINHOS

Pessoas comandam/gerem o mundo. Gerir a Educação é
gerir pessoas e com elas gerir o mundo.

Perfis dos autores

Ana Paula de Oliveira Villalobos (anap.villalobos@terra.com.br), graduada em Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP), Mestre em Física pela UNICAMP/SP e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Atividade profissional: Professora Assistente em Regime de Dedicção Exclusiva (DE), do Instituto de Ciências da Informação-ICI/UFBA. Atua como Coordenadora do Laboratório de Informática do ICI/UFBA. É também pesquisadora e co-autora de artigos e capítulos de livros na área de Ciência da Informação, Educação e Tecnologias da Informação.

Endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, CEP 40.110-100, Salvador, Bahia.

Bohumila Sampaio de Araújo (mila@ufba.br), Mestre em Filologia (Universidade de Carlos, Praga, CZ), Mestre em Educação (UFBA), Especialista em Crítica de Arte (UFBA), coordena o Núcleo de Avaliação do ISP/UFBA. Foi professora assistente da Universidade de Carlos de Praga, redatora da Rádio Praga, secretária executiva do Projeto da UNESCO BRA-34, responsável pelo Setor de Cooperação Internacional da PROPPG/UFBA e vice-coordenadora do Pólo de Avaliação da UniRede. Hoje em dia atua como pedagoga no ISP/UFBA, sendo também consultora do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação. Em 2003 foi eleita Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, Região Nordeste. Autora de três livros, de alguns capítulos de livros e de vários artigos ligados com as pesquisas que desenvolve nas áreas de História da Educação, Avaliação Educacional, Educação Comparada e Literatura Mundial.

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), Av. Adhemar de Barros, s/n, Campus Universitário de Ondina, Pav. 4, CEP 40.170-110, Salvador, Bahia.

Cristiane Santos Brito (cristianeufba@yahoo.com.br), Pedagoga, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela Associação Baiana de Educação e Cultura (ABEC) e Mestranda

em Educação (UFBA). Técnica em Turismo com especialização em eventos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET). Atuou no Programa de Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE) e como docente em Educação de Jovens e Adultos. É bolsista do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED).

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), Av. Adhemar de Barros, s/n, Campus Universitário de Ondina, Pav. 4, CEP 40.170-110, Ssalvador, Bahia.

Daelcio Ferreira Campos Mendonça (daelcio@yahoo.com.br) Pedagogo, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especializando em Neuropsicologia, Instituto de Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (IBPEX). Ex-Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Ibititá-BA. Aluno especial do Mestrado (FACED/UFBA). Ex-estagiário do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE). Ex-bolsista de Iniciação Científica (IC). Bolsista de especialização do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED).

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), Av. Adhemar de Barros, s/n, Campus Universitário de Ondina, Pav. 4, CEP 40.170-110, Salvador, Bahia.

Eleuza Rodrigues Barboza (eleuzab@gmail.com), Pedagoga, Mestre em Educação pela UFJF e Doutora em Educação pela PUC-Rio. Atividades profissionais: Professora Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UFJF, Coordenadora do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAEd. Autora e co-autora de artigos e capítulos de livros na área de Avaliação Educacional.

Endereço: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, CEP 31270-901, Minas Gerais.

Elmara Pereira de Souza (elmarasouza@gmail.com; elmarasouza@yahoo.com.br), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS (2005), Especialista em Aplicações Pedagógicas dos Computadores pela Universidade Católica de Salvador-UCSAL (1999), Especialista em Ciência da Computação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (1998), Especialista em Informática na Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC/MG (1997), graduada em Letras Vernáculas com Inglês pela UESB (1990). É coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Vitória da Conquista, BA, desde 2000, começou a atuar em EAD em 2002 como coordenadora dos cursos semi-presenciais do NTE 16. É professora da disciplina Tecnologias de

Educação a Distância e Projeto de Diplomação da Faculdade de Tecnologia e Ciências-FTC de Vitória da Conquista. Atualmente é tutora do curso de Formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica-PROGED.

Endereço: Rua Jacy Flores, 250, Edif. Villa di Napoli, apt. 404, Candeias, CEP 45.000-000, Vitória da Conquista, Bahia.

Ettiène Cordeiro Guérios (ettienecg@hotmail.com; ettiene@ufpr.br), possui graduação em Licenciatura em Matemática (1976), graduação em Licenciatura em Pedagogia (1982), especialização em Metodologia do Ensino nas Séries Iniciais (1988) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1988). Possui doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professora adjunta IV da Universidade Federal do Paraná e responde pela chefia do Setor de Educação da UFPR. É representante institucional da Cátedra UNESCO Inovações Pedagógicas no Ensino Superior e membro da coordenação do Núcleo Disciplinar Educação para Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo-AUGM. É coordenadora pedagógica do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Nacional de Formação de Professores do MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores (inicial e continuada), educação matemática, ensino de matemática, didática e metodologia do ensino de matemática, educação a distância.

Endereço: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP), CEP 80.020-300, Curitiba, Paraná.

Fábio Kalil de Souza (kalilfs@hotmail.com). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialista em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Atuou no Programa de Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE) e no núcleo de Produção de Rádio do Instituto de Radiodifusão da Bahia (IRDEB). Atualmente é bolsista do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED).

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), Av. Adhemar de Barros, s/n, Campus Universitário de Ondina, Pav. 4, CEP 40.170-110, Salvador, Bahia.

Gilson Alves Lima (gilsonslima@yahoo.com.br), graduado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Gestão Escolar. Atuou como bolsista em pesquisa na área de História da Bahia, financiado pela Secretaria da

Indústria, Comércio e Mineração. Foi consultor do projeto de implantação da Faculdade de Turismo da Sociedade Científica e Cultural Anísio Teixeira. Atualmente leciona na rede estadual e municipal de ensino do Estado da Bahia e Salvador, coordena projetos de capacitação para professores do ensino básico. Atua, ainda, como tutor do curso de formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED) – Centro de Referência de Gestão e Avaliação da SEB/MEC, situado no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP da UFBA. Realiza pesquisas ligadas às áreas de Gestão Educacional, Educação à Distância e Educação e Movimentos Sociais.

Endereço: R. Nilson Costa, Cond. Edif. Frederico Costa, 71, apt. 1205, CEP 40.270-550 Vila Laura, Salvador, Bahia.

Helane Monteiro de Castro Lima (hmclima@gmail.com), Possui MBA em Administração pela Universidade Salvador (Unifacs), Especialização (em andamento) em Relações Públicas pela UNEB e Bacharelado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Ucsal. Tem experiência nas áreas de Marketing, Comunicação e Educação com ênfase em relações interpessoais, comunicação organizacional, produção de eventos e patrocínios culturais. Foi bolsista do Programa de Pesquisa e Extensão Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE-ISP/UFBA) e do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica da Universidade Federal da Bahia (PROGED/MEC/UFBA) e é produtora editorial de revistas e de alguns livros produzidos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA). Atualmente é Coord.de Matriz do curso de Comunicação e Marketing EAD do Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância (NUPPEAD/Unifacs) e voluntária/especialista da ação 4 de comunicação e articulação do PROGED.

Endereço: Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância (NUPPEAD/Unifacs), Rua dos Colibris, n.18, Lot. Jardim Bolandeira, Imbuí.CEP 41.720-060, Salvador, Bahia.

José Raimundo Paim de Almeida (josepaimufba@gmail.com), Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Bahia. Atuou no Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação - (PGP/LIDERE/ISP/UFBA).Atualmente é estagiário do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica. Tem experiência na área de Biblioteconomia, Ciência da Informação, com ênfase em Processos de Disseminação da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: EAD; Novas Tecnologias Digitais; Leitura; Biblioteca escolar; Normalização de periódicos.

Endereço: UFBA/ISP, Av. Adhemar de Barros, s/n, Campus Universitário de Ondina, Pav. 4, CEP40.170-110, Salvador, Bahia.

Julio Cezar Fonsêca Alencar (julio.alencar@ig.com.br), é natural de Tapiramutá, BA, nascido em 17/10/1967. Formou-se em Agronomia pela Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, atuou na área da Reforma Agrária, foi Vereador e Secretário Municipal de Planejamento. Atualmente é Secretário Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Tapiramutá onde desenvolve intensas atividades nas áreas da sua competência, tendo firmado várias parcerias com instituições estaduais e federais.

Endereço: Secretaria de Educação, Av. Castro Alves, n.4, Centro, CEP 44840-000, Tapiramutá, Bahia.

Katia Siqueira de Freitas (katiasf@ufba.br), possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1968), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1975), mestrado em Curriculum e Instrução - The Pennsylvania State University (1979), doutorado em Educational Administration - The Pennsylvania State University (1982) e pós-doutorado (1986). Atualmente é professora pesquisadora da Universidade Católica de Salvador -Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania e orientadora de mestrandos e doutorandos da Universidade Federal da Bahia e da UCSAL. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão e avaliação de políticas sociais, administração e gestão de escolas públicas, administração e gestão da educação, gestão e avaliação da educação presencial e a distância. Desenvolve pesquisa sobre educação e políticas sociais. É uma das 5 coordenadoras do Programa de Formação Continuada de Gestores em Educação Básica (PROGED) UFBA/ISP/MEC. Foi consultora do MEC para o Programa de Apóio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME). Foi consultora do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), coordenadora do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE) - constituído de projetos de pesquisa e extensão. Editora da revista Gestão em Ação. Vice-Presidente Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE- biênio 2000-2002; Vice-Presidente da Região Nordeste da ANPAE bienio 2006-2007.

Endereço: Universidade Católica de Salvador. Av. Anita Garibaldi, n. 2981, Rio Vermelho, CEP 41.940-450, Salvador, Bahia.

Lynn Rosalina Gama Alves (lynnalves@yahoo.com.br), doutora e mestre em Educação e Comunicação pela UFBA, professora do Departamento de Educação da UNEB, Campus de Salvador. Investiga as questões relacionadas com educação, comunicação e tecnologia há mais de dez anos, inclusive desenvolvendo projetos de pesquisa e de extensão. Atualmente centra as suas investigações nos jogos eletrônicos, comunidades virtuais e ensino online. Coordena o Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório CNPq como Comunidades Virtuais, possuindo uma página que disponibiliza algumas das

ações do grupo (www.comunidadesvirtuais.pro.br). Publicou o livro *Game over – jogos eletrônicos e violência*, sendo também autora e co-autora de vários artigos publicados em livros que discutem a relação educação e tecnologia.

Endereço: www.lynn.pro.br

Marcos Paulo Pereira da Anunciação (mppa@ufba.br), graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia (2002) e mestrado em Educação também pela UFBA (2005). Atualmente é servidor da UFBA, lotado como técnico na Pró-Reitoria de Planejamento. Atua também como consultor do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM/UFBA). Suas linhas de pesquisa estão ligadas com Fundamentos da Educação, com destaque para os seguintes temas: financiamento da educação, planejamento educacional, educação municipal, FUNDEF e FUNDEB. Possui artigos completos publicados em periódicos e em anais de congressos, além de uma vasta produção de trabalhos técnicos, tais como análise de recursos financeiros educacionais em Planos Municipais de Educação e curso de formação de gestores de unidades de ensino e de sistemas educacionais.

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), PROPLAD, Palácio da Reitoria, Rua Augusto Viana, s/n, Canela, CEP 40.110-060, Salvador, Bahia.

Maria Helena Silveira Bonilla (www.faced.ufba.br/~bonilla), Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Educação pela FAGED/UFBA (2002) e Mestre em Educação pela UNIJUI (1997). Autora de artigos e livros sobre educação e tecnologias da informação e comunicação. Publicou *Escola Aprendente – para além da Sociedade da Informação*, pela Quartet (2005). Coordenadora geral das Semanas de Software Livre da Faced. Atualmente exerce o cargo de Coordenadora de Informática da Faculdade de Educação da UFBA.

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, CEP 40.110-100, Salvador, Bahia

Misia Pontes de Almeida Sousa (pontesmis@yahoo.com.br), formanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia, Bacharel em Pedagogia Cristã pelo Seminário Teológico Batista do Nordeste. Atua como estagiária do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) - Programa de Extensão da UFBA - e no apoio pedagógico e operacional dos Cursos de Formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED) - Centro de Referência de Gestão e Avaliação da SEB/MEC, situado no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP da UFBA.

Endereço: Residencial Vista do mar B, bl 20, aptº 301, CEP 41.290-200, Pirajá, Salvador, Bahia.

Nelson De Luca Pretto (www.pretto.info), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É Pós-Doutor em Estudos Culturais pela Universidade de Londres (Goldsmiths College). Doutor em Comunicação pela ECA/USP (1994) e Mestre em Educação pela FAGED/UFBA (1985). Autor de artigos e livros sobre educação, cultura e tecnologias contemporâneas. Publicou, entre outros, *SMOG – crônicas de viagem*, pela Arcádia e *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia*, pela Papirus. Coordenou o livro *Tecnologia e novas Educações*, pela EDUFBA (2005). Responsável pela concepção geral do projeto Tabuleiros Digitais (www.tabuleirodigital.org). Atualmente exerce o cargo de Diretor da Faculdade de Educação da UFBA (2000/2008). Página na Internet: www.faced.ufba.br

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, CEP 40.110-100, Salvador, Bahia.

Nicia Cristina Rocha Riccio (nicia@ufba.br), Doutoranda em Educação pela UFBA, pesquisando o uso de ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA; Especialista em EAD pela Universidade Católica de Brasília (2006); Especialista em Inteligência Competitiva pela UFBA (2002); Mestre em Informática pela Universidade Federal da Paraíba (1995); Bacharel em Processamento de Dados pela UFBA (1986). É técnica do Centro de Processamento de Dados da UFBA desde 1983; atualmente compõe a equipe responsável pela administração do ambiente virtual Moodle na UFBA e é Membro da Comissão Institucional de EAD da UFBA.

Endereço: Universidade Federal da Bahia, Centro de Processamento de Dados-CPD, Av. Adhemar de Barros, s/n, Ondina, Campus Universitário de Ondina, CEP 40.170-110 Salvador, Bahia.

Patrícia Rosa da Silva (prosadasilva@yahoo.com.br), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atuou como bolsista em pesquisas nas áreas de História da Educação (PROEDES/UFRJ), Antropologia Educacional (UFRJ/PUC-Rio), Políticas Públicas e Religiosidade (Fundação Clemente Mariani), obtendo financiamento do CNPq, FAPERJ, Fundação José Bonifácio e Fundação Clemente Mariani. Foi professora na Universidade Federal da Bahia (UFBA), lecionando as disciplinas História da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Atualmente, coordena o Núcleo de Articulação e Informação (NAI) do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) - Programa de Extensão da UFBA - e os Cursos de Formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED) - Centro de Referência de Gestão e Avaliação da SEB/MEC, situado no

Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da UFBA. Atua, ainda, como docente na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB), lecionando as disciplinas de Avaliação Educacional e Pesquisa e Prática; e no curso de especialização CEPROEJA do CEFET, lecionando a disciplina Pluralidade Cultural. Desenvolve projetos nas áreas de Políticas Públicas, Educação a Distância e Alteridade.

Endereço: Av. Cardeal da Silva n. 21, Apt. 901, Federação, CEP 40.220-140, Salvador, Bahia.

Robert Evan Verhine (verhine@ufba.br), concluiu o bacharelado (B.A.) em Economia pela University of California (1967), o mestrado (M.A.) em Estudos Latinoamericanos pela University of California (1974) e o doutorado (Ph.D.) em Educação pela Universität Hamburg (1992). Atualmente é Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e Diretor Científico da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Além disso, é Representante da Área de Educação junto à CAPES, membro do Comitê Multidisciplinar de Articulação do CNPq e membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). No passado, ocupou posições tais como Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (órgão suplementar da UFBA) (1998-2007), Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA (1995-1998), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (1992-1995), Presidente do Comitê Assessor para a Área de Educação do CNPq (1998) e Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (1997-2003). Além disso, foi Presidente da Comissão Central de Avaliação da Graduação da UFBA (2001-2003), Coordenador da Comissão Central de Ética da UFBA (2002-2004), Coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFBA (2006-2007) e, durante 11 anos, pesquisador-bolsista Nível 1 do CNPq. Suas áreas de ênfase são: Economia da Educação, Financiamento da Educação, Avaliação Educacional e Educação Comparada.

Endereço: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, CEP 40.110-100, Salvador, Bahia.

Saara Brito da Silva (saarabrito@yahoo.com.br), Bacharel em Comunicação pela Universidade Federal da Bahia e bacharelanda em Turismo pela Universidade do Estado da Bahia. Atua como bolsista nos Cursos de Formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED) - Centro de Referência de Gestão e Avaliação da SEB/MEC, situado no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da UFBA. Participa também de atividades de apoio operacional nos eventos realizados pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) – programa de extensão da UFBA.

Endereço: Trav. Padre Cupertino de Lacerda, nº 11, Ribeira, CEP 40.420-580.Salvador, Bahia.

Simone de Lucena Ferreira (slucen@yahoo.com.br), Mestre em Educação pela UFSC, doutoranda em Educação pela UFBA, é Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE2) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e Professora Substituta de Didática da Faculdade de Educação da UFBA. Membro do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias-GEC (<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/>), apresentou vários trabalhos em reuniões científicas e é autora e co-autora de artigos na área de Tecnologia Educacional.

Endereço: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, CEP 40.110-100, Salvador, Bahia.

Teresinha Fróes Burnham, (tfroesb@ufba.br), Pós-Doutorado na University of London, Inglaterra, Doutorado em Filosofia pela Universidade de Southampton, Inglaterra, Mestrado em Educação pela UFBA. Professora de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação-FACED e de Pós-Graduação do Instituto de Ciência da Informação-ICI da UFBA. Já foi Diretora do Departamento de 2º Grau da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Assessora do Reitor da UFBA para Graduação, membro da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA do Conselho Superior de Coordenação da UFBA, diretora do ICI/UFBA e Membro do Conselho Universitário da UFBA. Fez parte de vários Conselhos, Comissões e Consultorias, coordenou diversos programas e projetos de pesquisa, desde 1997 é coordenadora da REDPECT – Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)formação, Currículo e Trabalho. Atua nas áreas de Gestão de Conhecimento, Difusão/Compartilhamento do Conhecimento, Ciência e Tecnologia, Educação a Distância, Sociologia e Política de Currículo. Autora de livros, capítulos de livros e inúmeros artigos em revistas especializadas na área da sua atuação.

Endereço: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, CEP 40.110-100, Salvador, Bahia. [faced@ufba.br]

Valéria Inês Tanajura Lobo (valeriatl@terra.com.br), graduada em Letras Vernáculas pela UCSAL, Pós-Graduação em Informática Educativa pela UCSAL. Desde 1997 é Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE2) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com formação de professores em Informática Educativa. Atua também como professora on-line e administradora em diversas plataformas virtuais como: Teleduc, E-proinfo e Moodle. Participou de várias reuniões científicas, apresentando temas ligados com a área da Educação a Distância.

Endereço: Avenida da França, s/n, Instituto do Cacau, 2º andar - Comércio. CEP 40.000-010, Salvador, Bahia.

