

Educação a Distância no contexto brasileiro:

algumas experiências da UFBA

Bohumila Araújo
Katia Siqueira de Freitas
(Coordenadoras)

Educação a Distância **no contexto brasileiro:** algumas experiências da UFBA



Salvador - Bahia
2005

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:
Helene Monteiro de Castro Lima

Produção Editorial
Bohumila Araújo
Daélcio Ferreira Campos Mendonça
Helene Monteiro de Castro Lima

Diagramação
Silvestre Santana Santos

Normalização
José Raimundo Paim de Almeida

Equipe de produção:
Bohumila Araújo
Cristiane Santos Brito
Daélcio Ferreira Campos Mendonça
Evilásio Chaves Júnior
Fábio Kalil de Souza
Helene Monteiro de Castro Lima
Katia Siqueira de Freitas
Marli Raquel Dias Souza

Revisão
Bohumila Araújo
Katia Siqueira de Freitas

Impressão
Gráfica e Editora Esperança

Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA/
coordenadoras, Bohumila Araújo e Katia Siqueira de Freitas; autores, André
Lemos ... [et al.]. - Salvador: ISP/UFBA,
2005.
170p. ; 21cm. – (Educação a Distância no contexto brasileiro;1).

ISBN 85-99674-02-1

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

CDD 371.3
CDU 371.336

Sumário

Introdução	07
<i>Robert E. Verhine</i>	
Revisitando o Projeto Sala de Aula no Século XXI	09
<i>André Lemos, Cláudio Cardoso e Marcos Palacios</i>	
Reflexões sobre EAD: concepções de educação	31
<i>Nelson De Luca Pretto e Alessandra de Assis Picanço</i>	
Um panorama geral sobre a história do ensino a distância	57
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Compondo: Uma metodologia para produção colaborativa do conhecimento em educação a distância	69
<i>Maria Carolina Santos de Souza e Teresinha Fróes Burnham</i>	
EAD – Relato de uma experiência na área de Expressão Gráfica	87
<i>Christina Araujo Paim Cardoso</i>	
Reflexões sobre o primeiro ano do PROGED - a experiência da Turma Piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD	91
<i>Ana Maria de Carvalho Luz, Nícia Cristina Rocha Riccio e Patrícia Rosa da Silva</i>	
De aluna à professora on-line: Considerações sobre uma experiência	113
<i>Moema Ferreira Soares</i>	
Educação a Distância: uma alternativa para a UFBA?	125
<i>Nícia Cristina Rocha Riccio</i>	

Relato da experiência avaliativa do NAVE/ISP/UFBA: Avaliação dos cursos superiores ministrados a distância no ambiente da UNIREDE.....	133
<i>Bohumila Araújo e Robert E. Verhine</i>	
O Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica - PROGED e a Educação a Distância.....	149
<i>Cristiane Santos Brito, Daelcio Campos Mendonça e Evilásio Chaves Jr.</i>	
Perfil dos Autores.....	159

Introdução

A coletânea “Educação a Distância no contexto brasileiro: Algumas experiências da UFBA” é o primeiro volume da coleção “EAD no contexto brasileiro” a ser organizada 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. Uma das primeiras ações do PROGED nesta área foi o I Seminário “EAD na UFBA: Troca de experiências”, realizado no dia 1º de abril de 2005.

O Seminário tentou resumir as iniciativas desenvolvidas nos últimos anos na Universidade Federal da Bahia no que se refere ao ensino a distância. Foram relatadas experiências com o Projeto Sala de Aula de EAD da FACOM, introdução da EAD na graduação da Escola de Administração, várias experiências na modalidade a distância nos cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento, atuação da FAGED nesta modalidade no que toca ao ensino, pesquisa e experiência com a Biblioteca Virtual. Foi também apresentada e discutida a tentativa de institucionalização da EAD na UFBA, apontando vários sucessos e, como não podia deixar de ser, também alguns fracassos. Entre outras coisas foram debatidas novas tecnologias, cibercultura e processo educativo, perspectivas de licenciatura em Matemática na modalidade EAD, cursos do PROGED e a plataforma moodle, assim como o desenvolvimento de outras ferramentas para EAD. Em resumo, houve uma expressiva troca de experiências, práticas de EAD na UFBA, abordando e debatendo redes, blogs, tecnologias sem fios, tecnologia de informação em geral e novos caminhos para o ensino.

Para socializar o rico material do Seminário e algumas contribuições adicionais, disponibilizando os textos para todos os interessados que atuam na área de gestão educacional, foi decidido preparar este livro que será distribuído para as bibliotecas das universidades, das escolas públicas e das Secretarias da Educação, tanto Estaduais como Municipais. A Coletânea deve também enriquecer o intercâmbio com outros centros da Rede Nacional de Formação Continuada.

Robert E. Verhine

Coordenador Geral do PROGED

Diretor do ISP/UFBA

Revisitando o Projeto Sala de Aula no Século XXI

André Lemos
alemos@ufba.br

Claudio Cardoso
ccardoso@ufba.br

Marcos Palacios
palacios@ufba.br

Introdução

O objetivo deste artigo é efetuar uma nova reflexão sobre o processo de elaboração e execução de um projeto de Educação a Distância pela Internet, o *Projeto Sala de Aula*¹, do Centro de Estudos e Pesquisa em Cibercultura (*Ciberpesquisa*) da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, apresentando algumas conclusões decorrentes desta experiência pioneira², neste momento revisitada após quase uma década. Visamos assim contribuir para o estabelecimento de alguns parâmetros sobre as tecnologias do virtual e sua interface com a Educação, sugerindo caminhos que possam servir de subsídio para aqueles envolvidos com esse tipo de experiência pedagógica.

Apesar da já abundante literatura sobre Ensino a Distância pela Internet, a grande maioria dos relatos de experiências ainda se refere a projetos realizados fora da

comunidade lusófona, disponíveis em língua inglesa.³ Dois eficientes pontos de partida para uma visão geral de vários aspectos e indicações de estudos de casos da Educação via Internet no mundo lusófono são a *Biblioteca Virtual de Educação à Distância do CNPq*⁴ e a *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC)*⁵, coordenada pelo Prof. António Fidalgo, da Universidade da Beira Interior.

De uma maneira geral, a bibliografia de língua inglesa sobre EAD apresenta ainda uma certa predominância de descrição de casos relacionados com o ensino médio norte-americano (K12) ou com experimentos de carácter curricular, muitas vezes associados a disciplinas presenciais ou semi-presenciais em cursos regulares de graduação ou pós-graduação.

Este artigo, ao procurar fazer uma descrição crítica do *Projeto Sala de Aula*, remete a um experimento não curricular, de extensão universitária, e portanto voltado para um público adulto e relativamente qualificado⁶.

Tecnologias do virtual

As experiências educativas são, por definição, compostas por infinitas combinações de processos de virtualização e atualização, tomando esses termos de acordo com o exposto por Pierre Lévy⁷. Virtualizações e atualizações fazem parte da composição daquilo que chamamos de realidade, sendo assim uma falácia pensarmos o virtual como oposto ao real. Cabe explicar rapidamente esse conceito para aplicarmos ao processo pedagógico e a sua incorporação ao *Projeto Sala de Aula*.

Podemos ver o real como o conjunto de processos de virtualização e atualização sucessivos, sendo os primeiros dispositivos de questionamento de um determinado estado de coisas, e os segundos formas de resoluções desses problemas. Assim sendo, quando escrevemos este artigo, virtualizamos (pomos em questão) essa temática: educação e novas tecnologias, atualizando-a quando escolhemos uma abordagem e não outra, quando finalizamos escrevendo este texto. O processo é infundável, já que o leitor vai de novo virtualizar nosso texto ao lê-lo, ao questioná-

lo com suas referências adquiridas e com uma criação de relações e vínculos próprios. Grosso modo podemos, para o que nos interessa aqui, dizer que todo processo de virtualização é um deslocamento do aqui e agora, próximo da atividade da “leitura”. Por outro lado, a atualização é uma resposta a essas questões, sendo similar ao processo de “escrita”. Assim, virtual se opõe ao atual, fazendo parte do real.

O processo educativo é, independente de novas ou velhas tecnologias, virtualizante por natureza. Não é básico de toda e qualquer experiência educacional a virtualização dos assuntos de uma determinada matéria? 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 essas questões em respostas que comprovem o alcance de uma determinada idéia sobre o assunto?

Para exemplificar, mostraremos rapidamente como conceitos hoje atribuídos às novas tecnologias podem ser aplicados ao processo educativo clássico, tradicionalmente exercido com livros, quadros negros e giz. Dizemos que as novas tecnologias são interativas, hipertextuais, ou seja, que elas utilizam simulações, interatividade, não linearidade (ou multilinearidade), multivocalidade e tempo real. Todas essas características são possíveis sem nenhuma mediação tecnológica e vivemos isso no nosso sistema educativo atual, com menor ou maior sucesso. Vejamos.

A interatividade é possibilitada pela relação entre alunos e professores, entre os diversos jogos possíveis em práticas pedagógicas e nos trabalhos em grupo. A simulação sempre foi usada em escolas, seja em laboratórios, seja em atividades práticas de outro gênero, onde busca-se construir e experimentar modelos que “funcionam como se fossem a coisa real”. A multilinearidade, ou não linearidade pode ser exercitada pelos professores nas mais diversas tarefas que abordem um determinado assunto por caminhos não óbvios ou pré-estabelecidos. O tempo real é a própria classe em atividade, onde as coisas acontecem *live*, “ao vivo”, entre todos os participantes, alunos e professores.

Nesse sentido, o que as novas tecnologias podem fazer é, não exatamente instaurar uma novidade radical, mas forçar a utilização dessas dinâmicas. Hoje, em nossa sala de aula, os processos virtualizantes ficam dependentes da maior ou menor competência do professor. Com as tecnologias de comunicação e informação os professores e alunos ficam induzidos a utilizar o potencial hipertextual do meio. Caso contrário, porque usá-lo? Como utilizar a Internet na educação sem exercitar a não linearidade, a interatividade, a simulação⁸ e o tempo real? Daí sua importância. As novas tecnologias aplicadas à educação podem recolocar professores e alunos em papéis de agentes de virtualização.

Com isso o que pretendemos afirmar é que a educação é (deveria ser) virtualizante por essência, não sendo essa característica uma prerrogativa das novas tecnologias. Educar significa propor questões, problematizá-las e resolvê-las, mesmo que temporariamente. Esse processo pedagógico existe desde a maiêutica socrática, passando pela Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, chegando hoje as nossas Universidades. Ou, ao menos, assim deveria ter sido. Assim, muito mais do que produzir *rupturas*, as novas tecnologias permitem, a nosso ver, a *potencialização* de algumas estratégias pedagógicas.

A crise do sistema educacional não pode ser solucionada apenas pela inclusão de novas tecnologias da informação, mas por uma recondução do processo de ensino/aprendizagem (virtualização/atualização). Talvez a crise venha da ênfase dada às atualizações e não aos processos virtualizantes: hoje, a lógica do “passar de ano” e no vestibular obriga os alunos a saberem respostas prontas ao invés de questionarem e formularem novas questões. Com as novas tecnologias talvez possamos passar de uma educação atualizante para uma outra virtualizante. No entanto, erroneamente, as tecnologias vêm sendo pensadas e propostas como panacéia para a questão da comunicação e da educação, como uma simples intervenção instrumental. Insistimos, conseqüentemente, no erro de pensar que soluções técnicas possam resolver problemas que são eminentemente político-culturais.

Outro sentido pode ser dado ao virtual quando utilizado para fazer referência àquilo que é online ou fruto da telemática. É o sentido que entendemos quando falamos de espaço virtual, comunidade virtual, escola virtual, para ficar nessas três expressões. O virtual aqui é empregado com uma espécie de substituto das

aspas que poderíamos utilizar em expressões para induzir suas compreensões a partir de outros significados. Dessa forma, a questão do virtual aplicada à informática, tem a vantagem de problematizar instâncias clássicas já constituídas.

Quando falamos espaço, comunidade ou escola virtuais, estamos falando de “escola”, “comunidade”, “espaço”, todos entre aspas, que não podem ser compreendidos em seus sentidos clássicos¹⁰. De fato, uma escola, um espaço ou uma comunidade virtual são “escolas”, “comunidades”, “espaços” reais, mas que não são mais compreensíveis em seu sentido usual. Uma comunidade virtual é uma “comunidade” real, mas não como os sociólogos compreenderam as comunidades no século XIX. Quando falamos em espaço virtual, nos referimos a um “espaço” que é real mas que não corresponde ao espaço geométrico euclidiano. E por fim, quando falamos de escola virtual, estamos nos referindo efetivamente à “escolas”, mas àquelas que não correspondem mais às escolas tradicionais. Agora escola, comunidade, espaço, jornais, livros, etc., adquirem novos significados, impactando toda a cultura contemporânea, mesmo que ainda em um estágio minoritário e inicial.

O ciberespaço, enquanto hipertexto planetário, é de fato ainda um fenômeno minoritário, mas, no entanto, hegemônico, como afirma Lévy. Assim o foi com a escrita que fundou a civilização ocidental e que surgiu como instrumento de exercício do poder de minorias (cleros, nobres). O mesmo acontece hoje com o ciberespaço. Ele institui um conjunto de textos vivos interligados, possibilitando uma comunicação todos-todos, de forma ativa (interativa) com informações digitais e com pessoas, estimulando processos de simulação, uma “não linearidade em tempo real”. Ele é hegemônico mesmo que ainda minoritário.

Essa situação força que escolas, professores e alunos comecem a pensar em como tirar proveito dessa nova configuração socio-técnica. Assim, com olhar crítico e atencioso, o ciberespaço deve ser utilizado, por seu potencial virtualizante, no processo educacional. Devemos implantar ferramentas virtualizantes em espaços de virtualização, como são as escolas.

As ferramentas disponíveis no ciberespaço (e-mail, www, chats, muds, simulações) estimulam de certa maneira um comportamento hipertextual, seja da parte dos professores, seja da parte dos alunos. Esse comportamento corresponde à

passagem da forma *um-todos* de transmissão de informações (emissor-massa / professor-alunos) para um sistema pedagógico de tipo *todos-todos* (emissor é receptor e vice-versa; professor é orientador/problematizador e o aluno é mais autônomo). Vejamos então como essas ferramentas atuam no ambiente educacional, antes de relatarmos nossa própria experiência no *Projeto Sala de Aula*.

A utilização de web-sites nos permite explorar através de links (ou lexias) recursos diversos em localidades também diversas, em tempo real e de forma interativa (interatividade digital¹⁰). Com essa ferramenta, o processo educativo pode usar e abusar da multivocalidade, da escolha de percursos autônomos, da visualização de processos com simulações, de recursos audiovisuais. A Web permite a experimentação de obras abertas, fundamental para processos de virtualização e atualizações nos processos educativos. Já os chats permitem o intercâmbio em tempo real e sob a forma de diálogos entre alunos, e entre alunos e professores, instituindo debates abertos, conferências ou simples bate-papos. Formas de conferências podem ser utilizadas como entrevistas ou para estimular os debates e a participação.

As listas de discussão são instrumentos que servem como um verdadeiro coletivo inteligente, onde os assuntos, agrupados de forma temática, são tratados por especialistas das mais diversas áreas, discutindo, comentando ou informando. Formam-se assim fóruns permanentes, proporcionando trocas mais profundas do que as obtidas nos chats, por exemplo. Cria-se uma comunidade informativa extremamente importante no processo pedagógico. O e-mail, forma mais utilizada da Internet, permite um contato individualizado, como as cartas epistolares, entre colegas e/ou com o professor, servindo como instrumento ágil para dirimir dúvidas pontuais ou efetuar consultas específicas. Vamos ver agora como esse ambiente hipertextual se caracteriza e como obter desse novo espaço eletrônico todo o seu potencial pedagógico.

Contextualizando o ambiente

A fim de melhor compreender o ambiente dos cursos à distância, torna-se necessária à discussão do conceito de hipertexto e sua aplicabilidade em experiências

educacionais com tecnologias telemáticas. Conhecendo as possibilidades e limites desse ambiente hipertextual, que é a Internet, poderemos desenvolver cursos que utilizem todo seu potencial.

É interessante apontar que a idéia de criar “textos de textos” nasceu da dificuldade em lidar com muitas informações. Nesse sentido, o pioneiro e ancestral dos hipertextos, o “MEMEX” (“Memory Extender”), foi inventado por Vannevar Bush, conselheiro do presidente Roosevelt, no texto “As We May Think” de 1945¹¹, para resolver esse problema. O MEMEX, que nunca existiu na realidade, seria uma espécie de arquivo ou biblioteca pessoal, um dispositivo para estocar e procurar informações, baseado em microfilmes e em informações indexadas. A necessidade de indexar informações de forma descentralizada e rapidamente acessível está na base do surgimento dos hipertextos contemporâneos.

O nome hipertexto é atribuído a Ted Nelson em 1965, quando este lança o *Projeto Xanadu*¹². O hipertexto é pensado por Nelson como um media literário onde, a partir de textos colados a textos, poderíamos abrir janela e janelas de janelas dando sobre mais e mais informações (textuais, sonoras e visuais). A idéia básica de *Xanadu* é criar uma biblioteca com toda a literatura mundial. Hoje o WWW é um hipertexto planetário, onde o “internauta” pode navegar de informação em informação, de site em site, em tempo real, através de interfaces gráficas que são os *browsers*. O ciberespaço é assim um imenso hipertexto planetário, um espaço rizomático¹³.

A forma do texto eletrônico como hiperficção ou hipertextos caracteriza-se pela criação de um espaço de informação (o site) onde o leitor/navegador escolhe seu percurso através dos links. A relação entre o escritor e o leitor como também entre o leitor e a leitura passam assim por questionamentos; assim como aquelas entre o aluno e o professor. O professor parece que cada vez mais deva dirigir seus esforços para atuar com orientador. Esse “nomadismo” de papéis (leitor-autor, professor-aluno etc.) é tratado de diversas maneiras pelas teorias pós-estruturalistas. É nesse sentido que Landow¹⁴ vai mostrar como os hipertextos podem atuar como laboratório para a experimentação dessas teorias (Barthes, Derrida, Foucault...).

No hipertexto digital on-line ou off-line, como o WWW ou o CD-ROM, respectivamente, podemos navegar sem que, aquele que os tenha concebido tenha o poder

de determinar a centralidade do nosso percurso (guardando claro, os limites de opções dadas por ele ao programa utilizado). Dessa forma, devem-se valorizar leituras descentralizada, aproveitando as possibilidades abertas pelas indexações propostas através de links. A navegação interativa deve ser bem utilizada em curso online já que essa ação não mais é uma verdadeira leitura, no sentido clássico, mas um estado de “atenção-navegação-interação” ou *screening*, como propõe Rosello¹⁵. O percurso é agora multi-linear, indeterminado a priori, dependente da “ação” do “usuário-ator-navegador”, do *screeener*. A interatividade digital é assim mais próxima das colagens e *cut-ups* dos dadaístas, que da narrativa romanesca clássica. No hipertexto planetário, que é o ciberespaço, *“everyone is an author, which means that no one is an author: the distinction upon which it rest, the author distinct from the reader disappears”*¹⁶.

Conceitos para aplicação

Pensar qualquer atividade pedagógica no ciberespaço demanda pela compreensão desse novo ambiente. Esse ambiente pode ser compreendido por alguns conceitos chaves que esboçamos aqui a partir dos trabalhos de G. Landow¹⁷. Os principais conceitos que nos permitem avaliar a funcionalidade de um site são: interatividade, navegabilidade, intratextualidade, intertextualidade, multivocalidade, sem falar logicamente da parte estética. Como estamos analisando aqui a experiência do “Sala de Aula”, gostaríamos de expor como esses conceitos podem ajudar a criar uma experiência online que utilize todo o potencial do meio. Procuramos seguir, para montar o curso, esses conceitos chaves.

Interatividade é, talvez, a palavra chave dos hipertextos. Embora tenha uma conotação ampla, interatividade pode ser definida como uma forma de diálogo entre o usuário e o ambiente informacional, permitida por um espaço de negociação chamado de interface. A Interatividade é a forma de ação em hipertextos, devendo ser valorizada a todo momento na montagem de experiências como o Projeto Sala de Aula. Entendemos interatividade aqui, não somente como a possibilidade de “interação” entre alunos e professores, mas como a forma de caminhar pelas informações disponíveis. Devemos então potencializar formas interativas de busca de informação e de discussão de tarefas propostas, como foi o caso do “Introdução a Cibercultura”, primeiro curso do Projeto.

Por navegabilidade compreendemos a maneira pela qual o usuário interage com as informações, referindo-se particularmente à forma de estruturação do site, seu design e sua arquitetura informacional. Uma boa navegabilidade deve permitir um percurso fácil, prático e fluido através das informações disponíveis. Nesse sentido, para construir uma experiência de cursos on-line temos que levar em conta uma economia de links e permitir que o aluno não se perca pelas informações indexadas. O site deve ser facilmente visualizado para que o aluno não se sinta desestimulado a prosseguir, seja pelo excesso de links e de percursos tortuosos, seja pela falta de possibilidade de intervenções abertas. A navegabilidade seria assim o “conforto” da nossa “Sala de Aula”.

Um dos aspectos fundamentais dos hipertextos situa-se na vinculação de documentos de forma a ampliar o leque de informações e trazer instantaneamente uma abordagem mais complexa e sofisticada do assunto abordado. Isso é vital para toda e qualquer atividade pedagógica. Essa possibilidade chamamos aqui de intratextualidade e de intertextualidade. Muito bem abordada por Landow, a intratextualidade refere-se a links internos ao site, a informações ampliadas e anexadas situando-se dentro da própria estrutura dos sites. Nesse sentido utilizamos a intratextualidade quando propúnhamos em algumas semanas consultar textos de leitura que se situavam no próprio site do *Sala de Aula*. Por sua vez a intertextualidade pode ser compreendida como a indexação a informações externas ao site. Assim, ao explicarmos o que é um hipertexto e sua história podemos “linkar” essa informação ao site (externo) *Xanadu*, do pioneiro Ted Nelson, ou mesmo à sua página pessoal. Nesse sentido os links externos e internos permitem dar voz própria a uma nova informação (multivocalidade), colocando-a em pé de igualdade com a informação textual que a vinculou.

A utilização de links internos e externos é fundamental para a utilização de todo o potencial desse ambiente hipertextual. A intratextualidade e a intertextualidade são formas de ampliação do universo informacional, possibilitando, fora da hierarquia do “pé de página”, uma multivocalidade. Essa multivocalidade (forma de vincular discursos diversos e contraditórios) deve ser explorada em experiências de educação online visto que ela é a forma de passar ao aluno versões complexas sobre um assunto, deixando ao mesmo a possibilidade de efetuar suas próprias sínteses. Nossa experiência, mesmo que sob o rótulo de um projeto piloto, procurou utilizar todos os recursos da hipermídia, a partir desses conceitos-chaves.

O Projeto Sala de Aula

O *Projeto Sala de Aula* foi criado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Cibercultura, na época denominado Grupo de Pesquisa em Comunicação e Cultura no Ciberespaço (*Ciberpesquisa*)¹⁸ da Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelos professores André Lemos, Claudio Cardoso e Marcos Palacios como um espaço de experimentação para técnicas de ensino à distância utilizando a Internet como ambiente comunicacional.

O primeiro curso oferecido pelo *Sala de Aula* teve como tema “Introdução à Cibercultura” e foi conjuntamente elaborado pelos três professores envolvidos no projeto, no período de junho a setembro de 1997, tendo sido realizado entre outubro e dezembro desse mesmo ano como a primeira experiência de ensino nesta modalidade no norte e nordeste do país. Disponível na rede como um Curso de Extensão oficialmente certificado pela UFBA, “Introdução à Cibercultura”¹⁹ contou com 62 inscritos, sendo que desse total, 21 inscreveram-se formalmente e pagaram as taxas que lhes deram direito ao certificado de extensão universitária posteriormente expedido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. Os demais se inscreveram como participantes livres, sem direito à certificação formal.

A partir desta primeira experiência pioneira o projeto consolidou-se como uma atividade de extensão permanente da Faculdade de Comunicação da UFBA, sendo realizados diversos cursos a cada ano. Desde o seu lançamento, já foram realizados 21 cursos, totalizando mais de 300 inscritos em interação por mais de 600 horas através da rede.

No início de 2002 encontravam-se disponíveis cerca de oito cursos, sendo oferecidos em um regime de rodízio durante os meses do ano, alguns concomitantemente. A esta época faziam parte do portfólio um total de 10 cursos, conforme o seguinte: Jornalismo On-line, Hipertexto e Ficção Literária, Marketing On-line e Comércio Eletrônico na Internet, Novas Tecnologias e Educação, Arte Eletrônica, Cultura Cyberpunk, Web Design, Introdução ao Discurso Filosófico da Modernidade, Poéticas Digitais, e Gestão da Informação e da Comunicação Organizacional.

No primeiro semestre de 2002 foram realizados os cursos de Introdução ao Discurso Filosófico da Modernidade, e o de Gestão da Informação e da Comunicação Organizacional, sendo as primeiras inscrições efetuadas no mês de Fevereiro daquele ano.

Montagem e Disponibilização

A idéia de disponibilizar um Curso de Extensão pela Internet surgiu das discussões no *Ciberpesquisa*. Os três docentes que se propuseram a montar o curso piloto tinham experiência prévia apenas em termos de utilização da Internet como ferramenta de apoio em cursos presenciais, tanto a nível de graduação quanto pós-graduação. O trabalho de montagem do curso iniciou-se com a escolha de uma temática específica, e a tomada de decisão sobre sua duração.

Optamos pelo tema “Introdução à Cibercultura” por nos parecer suficientemente abrangente e apropriado para uma experiência piloto na Internet, oferecendo uma série de conceitos fundamentais aos alunos e participantes livres. Fixamos em oito semanas a duração total do curso e, após alguma discussão sobre as linhas mestras a serem seguidas e as temáticas de cada semana, dividimos os módulos (semanas) entre os três docentes, cabendo três a dois deles e duas ao terceiro.

A primeira discussão que enfrentamos na experiência piloto foi sobre que recursos incorporar ao curso. Esta primeira experiência definiu aspectos fundamentais para toda a pedagogia adotada desde então. Partimos da realidade do provedor Internet da FACOM/UFBA de 1997, onde e quando o nosso primeiro curso ficou hospedado. Inicialmente pensávamos em utilizar uma Lista de Discussão e um software de Chat (IRC) para interações em tempo real. Após algumas experiências com softwares de Chats²⁰, em especial o WebBoard (<http://webBoard.ora.com>) e o CommunityWare (<http://www.communityware.com>)²¹, decidimos que, em função dos tempos médios de acesso, que se mostraram bastante longos, a utilização dos Chats não seria viável e acabamos por optar pela utilização de apenas uma Lista de Discussão, implantada no próprio provedor central da UFBA. Foi criada a Lista de Discussão “sala01”, de uso exclusivo e restrito aos participantes do *Projeto Sala de Aula*²².

Durante os meses de julho e agosto de 1997 trabalhamos na construção dos módulos, usando como softwares de autoria o Frontpage e o Netscape Composer. Em reuniões semanais, apreciávamos o que cada um estava construindo, trocávamos idéias e sugestões. Optamos por não padronizar as páginas dos módulos, deixando a cargo de cada docente elaborar seus próprios sub-sites, por considerarmos que a padronização, neste caso, poderia ser sinônimo de monotonia, especialmente em se considerando que o curso teria uma duração relativamente longa. Além disso, tratando-se de um projeto piloto, a utilização de páginas diferenciadas forneceria uma oportunidade para comparações e avaliações posteriores de maior ou menor eficácia dos diferentes designs usados.

A Página de Abertura e o Programa de Curso foram construídos coletivamente. Discutimos e experimentamos com diversos desenhos e logomarcas²³. Optamos por um design leve, que propiciasse rápido carregamento. Apenas a Barra de Navegação foi padronizada para todas as páginas do curso. Em setembro os diversos módulos (semanais) estavam prontos e o curso apresentava a seguinte estrutura:

- Primeira e segunda semanas: Sociedade Digital e Cibercultura (Prof. André Lemos);
- Terceira, quarta e quinta semanas: Ciberespaço e Comunidades Virtuais (Prof. Marcos Palacios);
- Sexta e sétima semanas: A Internet no Brasil e no Mundo (Prof. Claudio Cardoso);
- Oitava semana: Censura e Privacidade no Ciberespaço (Prof. André Lemos).

Em Julho de 1999 efetuamos uma completa revisão da estrutura do Web Site do *Projeto Sala de Aula*, de forma a dotá-lo de um design compatível com as novas exigências de navegação e acesso à informação, além de um tratamento visual mais arrojado. O novo formato encontrou forte aceitação entre os usuários, e acabou por consolidar-se após três anos de utilização consecutiva e intensa.

Utilizando a rede

Uma das principais preocupações do grupo de professores que elaborou esta primeira experiência se concentrou na tentativa de utilização da Internet da forma mais adequada quanto possível às suas capacidades, em vez de simplesmente reproduzir uma sala de aula convencional na rede. Este foi, inclusive, o motivo para a escolha do nome do programa de cursos online da FACOM. O nome do programa serve de alusão ao fato de que os exercícios de pesquisa, debates, consultas ao corpo discente e avaliações fossem orientados pela própria natureza do meio, colocando em questão a sala de aula convencional.

Deste modo, a elaboração dos oito módulos foi efetuada a partir da compreensão de que se tratava de um curso online que deveria utilizar as vantagens, facilidades e limitações do próprio meio. A orientação para a busca de fontes de estudo propositalmente concentrou-se na Web. O debate sempre feito através da Lista de Discussão e as consultas aos professores e colegas, através do e-mail. A intenção foi sempre valorizar o aprendizado, concernente não apenas ao conteúdo dos módulos, mas também à própria Internet como ferramenta de pesquisa e estudo, ou seja, a intenção foi a de promover a imersão e a autonomia na busca das informações e nas elaborações das sínteses pelos alunos.

A propósito desta orientação, vale a pena ressaltar que a Internet vem ocupando desde então um papel extremamente relevante como fonte de pesquisa para universidades de todo o mundo e particularmente suprindo deficiências daquelas que não possuem uma boa estrutura de bibliotecas e outros acervos de pesquisa. Os cursos à distância oferecidos através da Internet em nosso país vêm desempenhando o duplo papel de viabilizar ofertas que não seriam possíveis em localidades longínquas, seja pelas dificuldades de deslocamento de professores e alunos, seja pelas deficiências de instalações das universidades, seja pela drástica redução de custos.

Mas, além disso, é preciso ressaltar uma função estratégica da Internet para o ensino brasileiro pelo fato dela hoje oferecer um imenso acervo bibliográfico,

tornando-se praticamente um complemento indispensável às atuais condições das instituições universitárias brasileiras. Os cursos à distância através da Internet desempenham ao mesmo tempo uma importante função didática para o uso da rede, habilitando os alunos a utilizá-la como importante aliada aos estudos e pesquisas.

Tendo essas questões em perspectiva, o programa do curso Introdução à Cibercultura procurou valorizar a navegação por sites de referência nos diversos temas explorados em cada um dos módulos e incentivou o debate através da Lista de Discussão, que registrou a significativa marca de 1.342 mensagens enviadas durante as oito semanas do curso, aqui contabilizadas as indagações dos alunos, considerações dos professores e a discussão entre todos. A cada módulo os alunos foram solicitados a realizarem tarefas específicas efetuando visitas a Web Sites através de links disponibilizados nas próprias páginas dos módulos. Após isto, era sempre solicitada alguma participação na Lista de Discussão, como cumprimento das respectivas tarefas, enviando para ela – e conseqüentemente para todos nela inscritos, colegas e professores - seus comentários críticos.

Esta orientação para o debate sobrecarregou um pouco os professores dos módulos que obrigatoriamente desempenhavam a função de moderadores da lista. Após três semanas de iniciado o curso, o grupo de professores percebeu a sobrecarga do responsável pelo módulo e os outros dois professores foram solicitados a participar de modo mais ativo na tarefa de pontuar e orientar as discussões, o que aliviou a sobrecarga sobre cada um dos responsáveis pelos módulos daí em diante.

A esta época já tínhamos contato com vários programas bem mais adequados à formação de debates via rede, sobretudo aqueles voltados para aplicações Web²⁴, mas, como foi dito acima, as instalações do servidor de comunicação da FACOM não ofereciam à época condições favoráveis para a implementação de um destes softwares, o que na ocasião acabaria consumindo esforços de adaptação e tempo (quase inexistentes!) para testes e validação. Optou-se pela solução mais simples e segura já disponível das Listas de Discussão, o que, na prática, teve um resultado bastante satisfatório. Durante as semanas do curso vários alunos solicitaram

acesso às mensagens enviadas anteriormente e também a lista dos inscritos no curso. Os softwares especialistas criam automaticamente estas facilidades para os usuários, mas as Listas também oferecem estes serviços. Os professores dos módulos forneceram os comandos e orientaram os solicitantes a executarem eles próprios seus pedidos para a Lista de Discussão.

Criando um método pedagógico

Talvez o aspecto mais relevante de toda a nossa experiência com o projeto deve-se ao fato de que, ao acreditarmos na capacidade do meio de estabelecer diálogos e proporcionar alternativas de “entrada” nos assuntos, acabamos por criar, em conjunto com os alunos, um método de ensino extremamente alinhado à própria orientação da nossa Faculdade.

No Brasil, o ensino do segundo grau tem privilegiado uma orientação na qual o estudante é permanentemente levado a acompanhar um programa de leituras e pesquisas, mediante um estímulo constante das escolas. Em maior ou menor grau este estímulo possui características coercitivas. Contudo, este não é o aspecto crucial da questão que gostaríamos de abordar aqui, e sim o fato de que o interesse pela busca de conhecimento nestas condições não parte do próprio aluno, mas de uma entidade externa a ele que lhe demanda o cumprimento de uma tarefa.

Não entraremos aqui na questão da validade ou do alcance deste procedimento bastante aplicado no ensino médio do nosso país, nem tampouco avaliaremos se este método é de fato o mais adequado ao grau de maturidade desta fase da vida dos estudantes. Entendemos o período de educação universitária como uma excelente – talvez única - oportunidade para o indivíduo passar de uma postura mais passiva em relação à busca do saber, para uma atitude de auto-educação permanente, onde a motivação para a busca de conhecimento e produção de saber reside no próprio indivíduo, questionador, criativo e capaz de optar por novas abordagens com autonomia. Buscamos assim atingir o máximo de processo de virtualização.

Alinhado a esta orientação universitária, nosso curso online acabou por estabelecer um ambiente extremamente propício a esta abordagem, onde alunos e professores, em conjunto, debateram de forma ampla os assuntos dos diversos módulos, ficando reservado aos professores o papel de orientadores das discussões e dos programas de leitura e pesquisa.

Voltando nosso olhar para a experiência dos cursos oferecidos pelo *Projeto Sala de Aula*, concluímos que os recursos foram utilizados para potencializar uma orientação que proporciona ao aluno que ele “faça seu próprio caminho” em busca do conhecimento, garantindo o papel do professor como responsável pela orientação voltada a esclarecer e otimizar o percurso dos estudantes, e assegurando o espaço necessário para que o aluno encontre seu estilo de aprendizagem e se sinta responsável pelo próprio destino. O método pedagógico do projeto resultou do encontro de alunos e professores neste ambiente co-criado.

Nesse sentido, um ponto importante para reflexão diz respeito à questão da fixação das chamadas “cargas horárias”, em cursos oferecidos via Internet. Seria de se esperar que, trabalhando com populações heterogêneas, tanto quanto à sua formação cultural e educacional prévias, quanto no que diz respeito à capacidade de utilização da Rede e disponibilidade de tempo para dedicar-se aos cursos, viessem a ocorrer problemas quanto à sincronização do grupo em relação às tarefas prescritas, nos cursos oferecidos pelo *Sala de Aula*.

A experiência nos ensinou que a maneira mais eficiente de se lidar com tal problema é através da fixação de um conjunto mínimo de tarefas, complementadas por uma série de atividades “extras”, que podem ser trabalhadas por aqueles participantes que disponham de mais tempo ou tenham mais rapidez na consecução dos trabalhos prescritos. Exemplificando, um curso sobre hipertexto e literatura, pode propor como “extras” incursões sobre aspectos da escrita feminina na Rede, relações entre literatura e outras formas de expressão (cinema, rádio, multimídia, etc). Em termos de *design* e navegabilidade, passamos a utilizar a margem esquerda da tela, que originalmente constituía um espaço “em branco” na interface do *Sala de Aula*, para apresentar tais “extras” e incentivar os participantes mais avançados, ou com maior disponibilidade de tempo, a complementar ou aprofundar seus estudos sobre determinados temas.

O final do projeto Sala de Aula

Após a consolidação do sucesso da primeira iniciativa, o *Ciberpesquisa* decidiu concentrar seus esforços na elaboração de um segundo curso, maior e mais consistente, reunindo numa mesma oferta de extensão universitária, as diversas especialidades dos pesquisadores do grupo.

Assim, foi elaborado um Web Site bem mais estruturado, obedecendo a critérios de navegação e design padronizados, e contando com o apoio do Laboratório de Multimídia da FACOM (LabMedia)²⁵ que, desde então já dispunha de pessoal plenamente habilitado à construção de Web Pages e Sites de forte apelo gráfico e contendo pequenas aplicações Web. É fundamental destacar-se a importante contribuição do Prof. José Mamede, que como coordenador do LabMedia foi um ponto de apoio essencial para a sustentação do projeto. Deste modo, o Web Site do Sala de Aula, passou não apenas a oferecer cursos de extensão, mas também a controlar o acesso dos alunos através de senhas, aceitar matrículas através do preenchimento de formulários Web, comandar mensagens para Listas de Discussão, também através de formulários Web, e proporcionar a inscrição e participação em Chats.

Ao final do processo de construção do novo programa, em Julho de 1999 - que ainda mantém disponível um link para a primeira versão oferecida em outubro de 1997 -, tínhamos um verdadeiro Web Site do Projeto Sala de Aula, estruturado, padronizado e estruturado para crescer, aberto que estava para incorporar novos módulos futuros.

Durante o período de funcionamento do Sala de Aula o visitante do Web Site encontrava a seguinte estrutura à sua disposição: uma “Secretaria”, onde estão disponíveis os programas e calendários dos cursos oferecidos, assim como as datas e valores das inscrições; uma “Biblioteca”, que disponibiliza em três diferentes seções - Referências, Bookmark e Glossário -, texto, artigos, livros e outras informações online para cada curso ou módulo oferecido; uma “Cantina”, lugar de socialização onde os inscritos podem trocar idéias com outros participantes dos cursos e circular notícias de interesse para toda a comunidade do Sala de Aula; e, por fim, as próprias “Salas”, onde estavam disponíveis os conteúdos dos

cursos propriamente ditos, onde acontecem as aulas, e onde participantes tinham acesso apenas mediante apresentação da senha fornecida pela Secretaria.

O *Sala de Aula* continuou oferecendo cursos de Extensão, envolvendo diversos docentes e pesquisadores ligados ao *Ciberpesquisa* e, por conseguinte, a todo o programa de pós-graduação da FACOM/UFBA. Acreditávamos que tais cursos, de curta duração e envolvendo uma vasta gama de áreas de conhecimento, continuariam funcionando como peças laboratoriais importantes para o teste de teorias e práticas pedagógicas no novo ambiente educacional.

Um dos problemas que identificamos, ao longo do experimento, é que, de um modo geral, os docentes que ainda não tiveram experiência de envolvimento com Educação a Distância tendem, equivocadamente, a perceber esse tipo de docência como mais apropriado a temáticas relacionadas com Informática, Telemática, Cibercultura, etc.

Percebida tal postura, tivemos o cuidado de publicizar o *Projeto Sala de Aula* entre colegas de diversas áreas de formação e atuação, buscando demonstrar que as tecnologias eletrônicas que estamos utilizando para cursos como Webdesign ou Cibercultura são facilmente ajustáveis a cursos de áreas mais tradicionais. As resistências nesse sentido parecem ainda consideráveis, mas alguns avanços foram notáveis, quando comparamos o último menu do *Sala de Aula*, com aquele de seus primórdios. Acreditamos que o chamado “efeito demonstração” tenha atuado como o método mais eficiente de convencimento dos “resistentes”: à medida em que cursos mais “tradicionais” foram sendo incorporados ao menu do Projeto e se mostraram viáveis, notou-se um crescimento do interesse geral por parte de docentes das mais variadas áreas de atuação.

No primeiro semestre de 1999, a Universidade Federal da Bahia estabeleceu um Grupo de Trabalho para a elaboração de uma política de Educação à Distância e Uso de Recursos da Informática no Ensino. O *Projeto Sala de Aula*, em virtude de seu caráter pioneiro e da experiência acumulada por seus participantes nos dois anos seguintes, foi apontado como um dos parâmetros para o balizamento da política a ser traçada e como modelo para experimentos da Universidade nessa área.

O objetivo dos pesquisadores do *Ciberpesquisa* era de ampliar o alcance e a função social do *Projeto Sala de Aula*, abrindo-o para usuários potenciais, de dentro e de fora da Universidade, que se interessavam pelo oferecimento de cursos em diferentes áreas de conhecimento, a partir da plataforma de trabalho instalada à época, num sistema de parceria com a FACOM. Com a chamada Internet 2 e as Redes de Alta Velocidade, a exemplo da Rede Metropolitana de Alta Velocidade (REMA)²⁶ em Salvador, novas perspectivas estavam sendo abertas em termos de possibilidades de utilização de recursos tecnológicos, possibilitando interfaces mais sofisticadas e complexas.

A partir do final de 2002 o projeto sofreu um progressivo esvaziamento a partir do momento em que nós - Marcos Palacios, André Lemos e Claudio Cardoso - assumimos novas funções acadêmicas e administrativas na UFBA, o que acarretou na redução do nosso tempo de dedicação para motivar pessoas, promover inovações e operacionalizar o Sala de Aula.

Finalmente, consideramos essencial que seja reforçado o diálogo entre instituições envolvidas em experiências congêneres. O projeto de colaboração firmado entre a UFBA e a Universidade de Aveiro, em Portugal, através da CAPES e ICCTI, entre os anos de 2002 e 2004, é um exemplo extremamente positivo desse tipo de iniciativa. Caso fossem estabelecidos ainda mais novos elos de cooperação, o *Projeto Sala de Aula* poderia ter deixado de ser apenas um programa experimental da FACOM, para tornar-se um Projeto de Educação a Distância de toda a comunidade lusófona.

Fica a história de um projeto pioneiro e bem sucedido em toda a sua simplicidade técnica e pedagógica, talvez um pequeno mas relevante exemplo para novas iniciativas de maior alcance na educação a distância das IES do Brasil.

Notas

¹ © Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, <http://www.facom.ufba.br/saladeaula/>.

² Um comentário sobre os momentos iniciais do Projeto foi publicado em *Análise e Dados*, CIE, Salvador, julho 1999.

³ Referências recentes e valiosas relacionadas com o processo de avaliação de experiências de Educação à Distância podem ser encontradas em CIT INFOBITS February 2002, No. 44, ISSN 1521-9275, em <http://www.unc.edu/cit/infobits/> Outro site interessante para início de pesquisa é o canadense Tele-Education localizado em <http://teleeducation.nb.ca/english.shtml>. Uma boa coleção de artigos e recursos com referência à construção de Sites Educacionais está na página Web Based Instruction Resources mantida por John H. Curry, da Utah State University (<http://english.usu.edu/jcurry/wbi.html>). Igualmente importante é o Electronic Learning in a Digital World, do The Global Institute for Interactive Multimedia (<http://www.edgorg.com/index.htm>), que oferece uma série de links para sites da área, incluindo bibliografia especializada.

⁴ Em <http://www.prossiga.br/rei.html>.

⁵ Em <http://bocc.ubi.pt>

⁶ Os inscritos no curso, apesar de não terem sido fixados pré-requisitos formais de qualquer natureza, eram sem exceção pessoas de nível superior ou alunos de graduação da UFBA e de outras universidades.

⁷ Ver LÉVY, P. *O que é o Virtual*, R. J., Ed. 34, 1997.

⁸ Uma exposição sobre os usos da Simulação na Internet enquanto recurso pedagógico pode ser encontrada num site preparado pelo Prof. Marcos Palacios para uso em treinamento de professores do ensino médio no interior da Bahia, já em 1997/98 Vide: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palacios/aula/index.htm>

⁹ Para uma discussão dos limites das definições clássicas de Comunidade, ante a emergência de novas formas de sociabilidade no Ciberespaço, ver Palacios, Marcos. Cotidiano e Sociabilidade no Ciberespaço: apontamentos para uma discussão, **in**: Neto, Antonio Fausto e Pinto, Milton José. *O Indivíduo e as Mídias*, R.J., Ed. Diadorim, 1996. Ver também, Lemos, André. Cibersocialidade, in Rubim, A., Bentz, I., Pinto, J. *Práticas Discursivas na Cultura Contemporânea*, São Leopoldo, Ed. Unisinos/COMPÓS, 1999, p.9-22.

¹⁰ Ver LEMOS, A. Anjos Interativos e Retribalização do Mundo. Sobre Interatividade e Interface Digitais, in *Tendências XXI*, Lisboa, 1997.

¹¹ BUSH, V. *As We May Think*, in *Atlantic*, August, 1945. O artigo é hoje considerado um clássico da literatura sobre o Hipertexto e pode ser acessado em <http://www.facom.ufba.br/think>.

¹² Uma coletânea de ensaios sobre diversos aspectos do Hipertexto foi produzida como resultado de uma disciplina ministrada na FACOM pelo Prof. André Lemos e pode ser encontrada em <http://www.facom.ufba.br/hipertexto>. Sobre a história dos hipertextos ver Lauffer, R., Scavetta, D. *Texte, hypertexte, hypermedia*. 2nd ed. Paris: Presses universitaires de France, 1995. O Projeto Xanadu, em

sua forma atual está em <http://www.xanadu.net>

¹³ DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie*. Paris, Les Editions de Minuit, 1980.

¹⁴ LANDOW, G. P. *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1992.

¹⁵ Rosello propõe que devemos substituir a palavra leitor por “screener” e seu ato de navegação de “screening”. Rosello, Mireille, Michel de Certeau’s “Wandersmänner and Paul Auster’s Hypertextual Detective, in LANDOW, G. P., *Hyper/Text/Theory*, The John Hopkins University Press, Baltimore & London, 1994.

¹⁶ WOOLEY, B. *Virtual Worlds. A Journey in Hype and Hyperreality*, Penguin Books, 1992, p. 165.

¹⁷ LANDOW, G. P., op. cit.

¹⁸ <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa>

¹⁹ O curso continua disponível e com livre acesso no site da FACOM em <http://www.facom.ufba.br/saladeaula>

²⁰ Nesse período estive na FACOM, como Professor Visitante, o Dr. Steven Williams, da University of California, Los Angeles (UCLA), que foi um grande incentivador do projeto.

²¹ Durante o período de realização do curso, entrou em operação a versão brasileira do CommunityWare, que está disponível em <http://www.communityWare.com.br>.

²² Nesse ponto foram inestimáveis as colaborações de João Gualberto Rizzo (jgra@ufba.br) e Claudete Alves (claudete@ufba.br), do Centro de Processamento de Dados (CPD-UFBA) pelo interesse e agilidade que demonstraram durante a implantação do projeto e o funcionamento do curso.

²³ Contamos com a colaboração do artista plástico e professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Otávio Nascimento Filho (otaviofilho@mail.maxnet.com.br).

²⁴ A propósito de aplicações de debates através da Web, sugerimos uma visita ao Site *Formations*, da Universidade de Ulster na Irlanda do Norte, coordenado pelo Prof. Dr. Dan Fleming que efetuou um leitorado de dois meses entre Novembro de 1997 e Janeiro de 1998 na FACOM a convite do *Ciberpesquisa*, em <http://formations.ulst.ac.uk/>. Outro Site dedicado ao ensino a distância e coordenado pelo Dr. Steven Williams da UCLA, onde a FACOM ocupa uma das áreas para debates, encontra-se em <http://www.glo.org/facom/>.

²⁵ O LabMedia da FACOM (www.facom.ufba.br/labmedia) é constituído por estudantes bolsistas, que recebem treinamento especializado e se dedicam aos vários projetos executados pelo Laboratório.

²⁶ Para informações sobre a REMA e a Internet 2 em geral ver <http://www.ufba.br/rema>

Reflexões sobre EAD: concepções de educação¹

Nelson De Luca Pretto

nelson@pretto.info, pretto@ufba.br

Alessandra de Assis Picanço

alessand@ufba.br

A Educação a Distância (EAD) no ensino superior vem sendo popularizada, envolvendo um uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nesse nível de ensino, implicando um número cada vez maior de estudantes, professores e instituições, tanto públicas como privadas, em um novo conjunto de desafios. A presença das TIC fomenta e cria condições potenciais para a interação e o desenvolvimento de projetos comuns em grupos heterogêneos, mas ela não se limita a uma “presença técnica” a serviço de uma educação única. Diferente disso, trata-se de um processo sociotécnico, inserido numa dinâmica política, de tomadas de decisão, de construção coletiva de projetos políticos e(-) pedagógicos. Essa perspectiva é crucial no debate recente sobre a autorização das universidades públicas para o desenvolvimento da EAD quando se acrescenta à essa discussão a crise estrutural pela qual passam tais instituições. No centro da crise, está um conjunto mais amplo de políticas públicas – da educação no sentido mais amplo, da cultura, telecomunicações, ciência e tecnologia - que poderão garantir condições técnicas, tecnológicas, institucionais e teóricas para o pleno desenvolvimento da EAD.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) esse tema é objeto de pesquisa e de iniciativas em nível experimental. O nosso propósito é promover uma (re)significação das práticas educativas, tendo as TIC como estruturantes de *novas educações*, conforme preconizava nosso Luis Felipe Serpa (2000). Na Faculdade, o Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)² aborda a dimensão conceitual da EAD, bem como acompanha o processo de concepção e implantação de políticas públicas nesta área³. Propondo o desenvolvimento de cursos semi-presenciais, o próprio processo de trabalho interno ao grupo é desenvolvido segundo práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas, marcadas pelo uso das TIC. Desse modo, o grupo procura explorar sistematicamente as diferentes formas de interação oportunizadas no contexto da cultura digital, visando a construção colaborativa e democrática de conhecimento.

A presença das TIC na educação

Não há como negar a existência e até a prevalência de certo encantamento sobre o uso das TIC com a conseqüente expectativa de ampliação do alcance do ensino superior no Brasil. As possibilidades de aumento do número de vagas e a perspectiva de se fazer a universidade “presente” nos mais diversos espaços do território, bem como a indicação de uma possível economia de custos, em função da escala dos projetos, seduz a todos que querem ver plenamente realizado o direito à educação.

Sem deixar de lado a euforia, é fundamental pensar criticamente sobre a EAD e, assim, considerar que o movimento já desencadeado de expansão do ensino superior, presencial e a distância, envolve conflitos de interesses. O debate atual sobre o tema tem apontado, entre tantos outros pontos, para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado. A mercantilização está imbricada com a tendência massificadora dos processos formativos ligada a um modelo de EAD industrial, questionável do ponto de vista de uma educação democrática. A imbricação entre a presença das TIC no ensino

superior e as diferentes visões de mundo em conflito assegura que tratamos de decisões que ultrapassam aspectos meramente técnicos ou tecnológicos, visando a definição de rumos para a EAD. E aí, novamente, falamos tanto na educação a distância como da educação presencial tendo em vista que não há possibilidade de discutir uma ou outra sem termos definido muito claramente as concepções de sociedade, educação e universidade que estamos considerando.

Para alguns, o ensino é uma mercadoria e a educação um grande mercado potencial. Nesse contexto, **estudantes são considerados como clientes, escolas como empresas**. Isso é otimizado com um modelo de EAD industrial, na qual o ensino será distribuído mais largamente, de modo rápido e econômico. Esse modelo opera com a concepção de educação de massa, baseando-se na concentração de investimentos para a produção centralizada de materiais didáticos, na disseminação de conteúdos estáticos e padronizados por meio desses materiais, bem como na definição de estratégias de distribuição organizada dessas produções, de acordo com as condições locais de recepção.

Nessa perspectiva, a EAD é produzida a partir de uma intensa racionalização do processo de ensino. Segundo Otto Peters, fundador e primeiro reitor da *Fernuniversität*, importante universidade a distância na Alemanha, existem várias características marcantes dos processos de EAD que norteiam os modelos que vêm sendo implantados nas instituições. Dentre estas características estão: a *hierarquização e divisão do trabalho* através da fragmentação do processo de ensino em etapas realizadas por diferentes sujeitos (comunicadores, conteudistas – sic! -, orientadores) de modo isolado no tempo e no espaço. A *mecanização/automação* do processo de transmissão de conteúdos, promovendo a padronização do ensino, é uma outra característica relevante. Outros elementos de peso são a *economia de escala* e a *mercantilização* em relação aos quais o ensino-aprendizagem estão submetidos (PETERS, 2001). O que temos visto é que essas características podem ocorrer, e vem ocorrendo, na educação como um todo. Há um movimento intenso de aproximação entre educação e a lógica de mercado em nossa sociedade, no qual instituições de ensino são concebidas, implantadas e funcionam como qualquer outra instituição empresarial. Até mesmo a forma de

anunciar os serviços oferecidos por estas instituições traduz a sua característica mais marcante: um produto *de qualidade* que precisa ser vendido, logo, anunciado, para que os potenciais compradores possam por eles ser *seduzidos!!!*

Os formatos dos anúncios apresentados em *outdoors* que oferecem os serviços da educação básica e superior na cidade de Salvador/Bahia indicam que esta aproximação entre educação e mercado não já é fato concreto! Em outros textos⁴ já analisamos esta questão mas queremos aqui resgatá-la por considerarmos simbólico um *banner* publicitário exibido nas ruas de Salvador e outras cidades da Bahia, no período de setembro e outubro de 2003. Uma oferta que poderá ser atraente para muitos consumidores – notadamente da classe pobre - , tendo em vista os alarmantes índices de analfabetismo e de baixa escolaridade entre os cidadãos baianos. Como mostra a imagem seguinte, trata-se de uma oportunidade de conclusão do primeiro ou segundo grau (sic!) em apenas 60 dias, com, inclusive, a oferta de diploma (*mediante exame*, claro!!!) ao final do período.



A proposta de venda de um serviço que reduz o tempo de formação a menos de dois meses preocupa a todos que pensam a educação numa perspectiva de formação mais ampla. Daí a importância de insistir que os desafios postos ao uso das TIC na educação dizem respeito à própria noção do que é educar nessa sociedade, de qual a função das instituições de ensino e de que sujeito se pretende formar. É possível justificar a necessidade de que as instituições adaptem-se a uma nova realidade tecnológica, reagindo a um suposto impacto provocado por uma revolução no processo de produção de informações que estaria fora da escola. Nesse caso, a grande meta é modernizar a escola. No entanto, é fundamental (re)significar a educação enquanto prática social e a escola como espaço de produção de conhecimento, o que envolve a formulação de novas concepções e orientações para o ensino a partir de processos de negociação entre os diversos sujeitos e interesses definidos coletivamente em cada grupo social.

Pensando desse modo, os sujeitos que mobilizam o espaço escolar e dão sentido à prática social de educação, em especial os profissionais da educação, têm um papel fundamental, em diversas dimensões. De um lado, temos uma forte ênfase na lógica de **cidadão-consumidor**, **aluno-cliente** e da perspectiva de individualização dos sujeitos e de sua formação, como ponto de partida na preparação do sujeito para competir (e conquistar “sucesso” na vida social/profissional). De outro, podemos – e devemos! – pensar em considerar o cidadão como **sujeito de produção de conhecimento e cultura**, que opera no coletivo e pode colaborar para alterar sua realidade e a de todos os outros. A mudança de ênfase não se dará sem uma transformação radical nas condições de trabalho/formação dos professores, uma vez que são eles que precisam estar qualificados e dedicados a enfrentar este poderoso universo de intenções que cercam o seu campo de atuação, campo esse fortemente influenciado pelas formas contemporâneas de publicidade adotadas pela/para a educação. Nesse sentido, as políticas de formação são insuficientes quando buscam apenas treinar professores ou certificá-los através de cursos, normalmente, aligeirados, uma tendência manifesta nas políticas públicas brasileiras que celebram a EAD como marco para essas *novas* possibilidades. Dados mostram que a maior parte dos cursos a distância oferecidos por instituições de ensino superior são cursos de licenciatura, que irão formar os profissionais de educação (ingressos ou não no mercado de trabalho). Com dados de 2004

podemos observar que, dos cinquenta e um cursos de formação universitária a distância oferecidos e reconhecidos pelo MEC, quarenta e cinco têm como objetivo complementar a formação de educadores. Esse fenômeno instiga a análise sobre essa correlação entre EAD e a formação dos professores, seja pela forma como a EAD é associada a uma formação em massa, seja pela consideração de que tipo de tratamento tem sido dado à formação de sujeitos que irão ocupar uma das categorias profissionais mais importantes para a conquista de profundas mudanças sociais, no país e mundo ⁵.

Mesmo diante dos avanços em termos de tecnologias digitais, que proporcionam uma nova experiência de interação entre sujeitos do processo comunicativo, é necessário estar atento ao fato de que cada expressão tecnológica é marcada por uma história e por uma rede de agenciamentos. Na base dessas expressões está uma série de decisões que foram tomadas, desde as escolhas de materiais e a agregação de determinados conhecimentos, até o simples envolvimento de certas pessoas e das condições e locais específicos de produção. Tudo isso marca de forma contundente o uso das TIC, fazendo com que haja uma interdependência entre a forma como são elas concebidas, produzidas e utilizadas. Não se trata de considerá-las boas ou más em si mesmas, segundo uma visão maniqueísta, até bem pouco tempo dominante em nossa sociedade. Mas isso, no entanto, não significa que elas sejam neutras. Portanto, é fundamental considerar a idéia de que a superação das condições históricas que vem marcando a utilização das tecnologias se dará, em especial para as TIC que materializam uma lógica de educação em massa, a partir da tomada de decisões políticas e interessadas (LÉVY, 1993).

Isso demanda, portanto, considerar que essas opções vêm sendo feitas historicamente, fundamentadas em valores e interesses. Às organizações que pretendem assumir a EAD como política institucional caberá explicitar os princípios que nortearão suas ações. Desse modo a presença das TIC na educação será justificada para além de uma mera reação a um suposto impacto causado pelas mudanças do mundo contemporâneo. É necessário que a instituição se posicione, reavalie o seu próprio projeto e considere a pertinência e relevância da assunção de práticas de EAD. Mais do que isso, torna-se fundamental investigar profundamente a relação

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

Aí está, portanto, o grande dilema contemporâneo: como enfrentar o desafio de atender uma grande massa de estudantes que demandam por formação em nível superior, e aqui a EAD é, sem dúvida fundamental, garantindo uma perspectiva formativa no sentido amplo e não reduzida à extensiva distribuição de informações.

A EAD e a crise da universidade

Não só no campo da formação de professores, mas de modo geral, com a explosão da internet, a EAD tem sido um tema de destaque nas discussões sobre as transformações da educação superior no final do século XX. Essa idéia de que com as tecnologias torna-se possível ampliar substancialmente o número de vagas nesse nível de ensino já causou discussões e protestos no meio acadêmico. Um relatório divulgado em 1998 pela empresa Coopers & Lybrand indicava que a internet teria o potencial criar transformações estruturais e massivas na educação superior, dispensando-a de professores fixos e investimentos em instalações físicas (GITTLEN, 1998; WOODY, 1998). Tais transformações estruturais só teriam sentido, para radicalizar essa estranha posição, se a educação estiver submetida ao livre mercado, sendo considerada como mais um serviço a ser oferecido para a sociedade, uma vez que é assim que as teorias contemporâneas neoliberais entendem a educação, como um serviço a ser explorado comercialmente. Por essa lógica, os processos de ensino e de aprendizagem podem ser associados aos mecanismos de

comunicação de massa, com a informação sendo distribuída em *broadcasting*, mais se assemelhando aos tradicionais sistemas de comunicação de massa, particularmente com a lógica de produção das redes de televisão.

O modelo de EAD em massa passa, portanto, pelo aprofundamento da própria concepção vigente de universidade. Assim, o desenvolvimento do ensino superior a distância no país não estaria limitado à incorporação mecânica de novos recursos tecnológicos uma vez que a presença das TIC no ensino superior emergem de um campo não uniforme, imbricado ele próprio nas tensões da contemporaneidade. Do conjunto de temas que ocupam, atualmente, o debate sobre a educação superior, Catani e Oliveira (2000, p.11) destacam:

A grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Desses temas propostos por Catani e Oliveira (2000), percebemos que, a partir da análise sobre elementos estruturais e conjunturais do ensino superior no Brasil temos evidências de uma verdadeira crise, indicando que o país se posiciona entre os piores desempenhos educacionais nesse nível de ensino. Waldemar Sguissardi tem desenvolvido pesquisas sobre o tema e tem, ao longo dos últimos anos, destacado as inversões de prioridades governamentais, pautadas nos princípios de minimalização do papel do Estado que são acompanhadas de uma concepção mercantilista de conhecimento, vendido como mais uma mercadoria, ao sabor da lógica da oferta e da procura, e do imperativo da obtenção de lucros. A última década do século passado foi exemplar no quesito expansão da oferta privada de ensino superior e, hoje, esta tendência – fruto de políticas públicas intencionalmente definidas - está sendo acompanhada do aparecimento das universidades e cursos virtuais com forte orientação comercial, contemporaneamente denominado de *e-learning*.

Para Sguissardi(2000, p.20), a partir de dados disponíveis, é possível afirmar que:

A educação superior continua elitista e cada vez mais privatizada. A oferta de vagas, além de se fazer cada dia em maior proporção no setor privado, é extremamente insuficiente diante da demanda reprimida e do número cada vez maior dos concluintes do ensino médio que tende a ser quatro ou cinco vezes maior do que o do número de vagas oferecido anualmente para a educação superior. Outro complicador desta realidade é a excessiva concentração regional (no Sudeste) da oferta de vagas [...].

O panorama atual do ensino superior provoca a reflexão sobre o que pode ser considerado como democratização da educação em um contexto historicamente marcado pelos desequilíbrios e injustiças como é o caso brasileiro e, nesse sentido, qual seria o papel do ensino superior. Mais do que isso, temos que buscar compreender que papel vem desempenhando a EAD nesse contexto.

O número de instituições que já aderiram ao ensino superior a distância no país é significativo, tendo uma notável concentração na área de formação de professores, conforme já destacamos. Na fase mais recente desta história que, para alguns remonta ao final do século retrasado, podemos dar um especial destaque para três pioneiros movimentos dos anos 80 e 90. De um lado a criação, em 1979, do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB) com vários cursos traduzidos da *Open University*, da Inglaterra e, mais adiante, em 1995, com a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com cursos voltados para a formação de professores da rede pública de ensino. No mesmo ano, o Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) começou a desenvolver cursos de requalificação profissional em diversas áreas. Sem aqui entrar no mérito do trabalho desenvolvido por cada uma dessas instituições, em seu tempo histórico, é preciso reconhecer o significado dessas experiências, como pioneiras na história mais recente da EAD no país. A partir delas e de outras que aconteceram de forma isolada, foi se buscando consolidar esse movimento.

Ao longo do ano de 1993, os Reitores das universidades públicas brasileiras, em uma das reuniões do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) assinaram um protocolo de cooperação para criar um consórcio das instituições para avançar no uso da EAD no ensino superior. Como era de praxe nessas ações, as iniciativas dos Reitores estavam longe de corresponder a um movimento enraizado no interior das universidades. Uma das universidades pensava numa proposta, levava ao CRUB através do seu Reitor e esse, a partir do *convencimento* dos demais, propunha um consórcio ou ação conjunta para deslanchar o referido projeto. De uma maneira geral, todos aceitavam e concordavam com esse tipo de proposta por razões diversas que íam/vão do mero pragmatismo, pela possibilidade de mais verbas para a sua instituição, ou até pelo verdadeiro convencimento sobre a relevância e pertinência da proposta em questão. Dessa forma, nascia o *Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância* (BRASILEAD). Como a Universidade de Brasília já possuía experiência na área, ela passou a sediar o consórcio de forma experimental, ato este que se deu a partir da assinatura de convênio com o MEC.

Foram várias as tentativas de fazer o BRASILEAD decolar. Inúmeros encontros sobre essa pauta aconteceram na UnB e também durante reuniões da ANPED, como foi o caso da reunião do Conselho Diretor do BRASILEAD em 1996, em Caxambú, com o objetivo de desenvolver algumas ações. Foram definidos nesse período três grupos de trabalho (Formação de Professores para o ensino do 1º e 2º grau, Formação de Recursos Humanos em EAD e Bancos de Dados em EAD) que deveriam apresentar projetos e propostas para serem implementados em parcerias com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, outros Ministérios e empresas estatais. Vale salientar que justamente nesse período o MEC passou por uma reestruturação e foi criada Secretaria de Educação a Distância – (SEED)-1995. Apesar da mobilização inicial, o BRASILEAD não teve continuidade. Um dos únicos efeitos práticos do consórcio foi o esforço para a distribuição de um computador (totalmente obsoleto!) para cada uma das Instituições consorciadas, cujo transporte, provavelmente, teve um custo maior do que o valor do próprio equipamento!!!

Em 2000, um novo consórcio foi organizado entre instituições de ensino superior denominado de Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede⁶. Esse consórcio conta, atualmente, com 71 instituições públicas de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e centros federais de educação tecnológica. Não sem menos problemas, mas de modo diferente do BRASILEAD, a UniRede vem conseguindo, ao longo deste tempo, consolidar-se como uma experiência significativa e alguns projetos de EAD que estão em andamento no país são por ela capitaneados. A iniciativa privada, no mesmo período, também organizou e instalou a Rede Brasileira de Educação a Distância – Universidade Virtual Brasileira (UVB). Nesse caso estão associadas 10 instituições privadas de ensino superior (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

Na Bahia, num esforço das universidades públicas do estado, em conjunto com a Universidade Católica de Salvador, tentou-se ao longo da década de 90 a instalação de um consórcio interinstitucional, denominado de Programa de Integração das Universidades do Nordeste – Bahia (PINE) para uma necessária atuação conjunta desse sistema, sentida até os dias atuais. Nesse caso, também foi seguido o modelo de instituir grupos de trabalhos. Um desses grupos buscou construir um projeto de inserção das “novas tecnologias da informação e comunicação”, como denominávamos na época, no ensino superior. O resultado desse esforço foi o documento preliminar para discussão denominado *Programa Interuniversitário multimidiático de apoio ao Ensino Fundamental* que foi discutido ao longo do ano de 1996, no entanto, sem avançar para a realização de ações em parceria. Pensava-se, com isso, caminhar na direção da criação de uma universidade virtual na Bahia. Lamentavelmente, depois de inúmeras reuniões e da produção de diversos documentos preliminares, o consórcio não conseguiu se consolidar naquela época, nem sequer conseguiu implantar qualquer ação integrada de EAD no Estado.

É fundamental considerar que essas tentativas de formação de consórcios e trabalho em rede entre instituições são recorrentes no contexto da organização do ensino superior a distância, na Bahia e no Brasil. O trabalho em rede de instituições poderá ser uma forma de fazer com que as diferenças criem condições para o

diálogo, que haja colaboração e um comprometimento das várias organizações com o avanço e democratização do ensino superior. De qualquer forma, as iniciativas de EAD não ficarão imunes aos problemas acumulados e vivenciados atualmente no âmbito acadêmico. As decisões sobre EAD deverão caminhar juntas com uma análise profunda da situação do ensino superior público e com o delineamento de um projeto político voltado para a superação de problemas (e não de escamoteamento), visando a radical transformação da universidade, da educação e da sociedade.

O caráter sistêmico da EAD no ensino superior

É evidente que esse movimento de inserção do país no ensino superior a distância terá seus resultados circunscritos, ainda, às políticas de áreas como as de telecomunicações, ciência e tecnologia, cultura, trabalho entre outras. O país já desenvolveu esforços nesse sentido buscando a necessária articulação entre o campo da educação e as iniciativas de se pensar políticas públicas que levassem ao país, como muitos outros já o fizeram e de forma bastante crítica, do que vem sendo denominado Sociedade da Informação⁷.

Ainda que o programa tenha sido abandonado pelo Governo Lula, o *Livro Verde da Sociedade da Informação* correspondeu à própria diversidade de opiniões que o país vive sobre o tema, tendo sido produzido, no período, por um grupo de trabalho com representações diversas, que contemplava tanto a academia quanto o empresariado, passando pelas organizações do terceiro setor e governo. A idéia que terminou prevalecendo foi a de orientar o Estado na construção de uma “boa estrada de rodagem” que serviria para alavancar os negócios eletrônicos (comércio, divulgação e acesso a informações por empresas) e, “conseqüentemente”, gerar novas oportunidades de emprego e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, através da integração entre as pessoas, do aumento de seu nível de informação e eficiência no atendimento à sua cidadania (TAKAHASHI, 2000).

Apesar de não ter sido a tônica no período de sua elaboração, o processo de construção coletiva que deu origem ao Livro abriu brechas para manifestações diversas como foi, entre outras, a do grupo de educação, por nós liderado, juntamente com Leonardo Lazarte da UnB, que era a de “fortalecer a idéia de que este progra-

ma é muito mais que um programa da Sociedade de Informação, constituindo-se numa proposta de construção de um projeto de sociedade”, fazendo com que a educação se constituísse numa ação com vistas à formação e o fortalecimento da cidadania. Isso porque, desde aquele momento, tínhamos claro que o processo de consolidação da Sociedade da Informação no Brasil só seria viabilizado se se buscasse garantir “o acesso às possibilidades de desenvolvimento integral como ser humano, em suas dimensões individual e social”, através da conexão das escolas em rede e da “preparação dos cidadãos para esse mundo tecnológico”, o que atingiria diretamente a questão da formação de professores (PRETTO, 2000, p.10).

Nesse contexto, a democratização da sociedade brasileira passa pela resolução dos problemas de diferentes ordens. Aí se enquadram problemas relativos a infraestrutura para a grande maioria dos municípios, a dependência tecnológica externa e aos problemas derivados do controle que é exercido pelas companhias prestadoras de serviços de telecomunicações no país, regidas pelos interesses do capital estrangeiro. Esse controle é defendido pelos mesmos organismos multilaterais que “ditam as ordens” nos países do chamado terceiro mundo. Portanto, implementar uma infra-estrutura tecnológica é tarefa urgente e necessária, mas não suficiente. Por isso, não bastava - e não basta! - simplesmente equalizar as oportunidades de acesso, sem considerar desde a diversidade de condições que marcam cada fração territorial desse país até os aspectos políticos mais globais.

Além desse conjunto de questões apresentadas no interior do debate sobre a infraestrutura, aspectos interdependentes como a “capacitação” e “pesquisa” voltados para desenvolver e oferecer serviços e sistemas, a “capilarização de serviços” com a participação na tomada de decisões, a preocupação com “gestão e custeio” que garanta a sustentabilidade dos serviços e com o fomento à produção e disseminação de “conteúdo local”, são aspectos que precisam ser pensados de forma integrada. Eles caminham lado a lado e devem ser considerados no contexto de uma efetiva democratização, que seja balizada pelo que vem sendo chamado, contemporaneamente, de “inclusão digital” (AFONSO, 2000).

Assim, a EAD irá demandar das instituições de ensino superior o atendimento das novas necessidades operacionais, a exemplo da utilização de aulas ministradas

pela internet, ainda que associadas a materiais impressos ou digitalizados, além de teleconferências e audioconferências. Dessa forma, o desenvolvimento do ensino superior a distância está praticamente condicionado ao desenvolvimento de todo um sistema básico de telecomunicação, de tecnologias e de produção de bens culturais (especialmente os digitais ou com produção mediada pela linguagem digital). Essa demanda nem sempre aparece em primeiro plano quando se trata de práticas pedagógicas presenciais ou quando se trata de um processo de EAD em massa, que pressupõe a desigualdade e hierarquia entre centros de excelência e locais de recepção. Para isso, insistimos, necessitamos pensar no ensino superior como tarefa precípua das universidades e aí, o sistema público tem uma responsabilidade incomensurável.

Sentimos necessidade de retornar aqui, mesmo que de forma meramente ilustrativa, ao nosso estudo sobre a relação da educação com o mercado e a publicidade, desta vez mais especificamente no que diz respeito à EAD. Isso porque o apelo publicitário que a educação via internet tem trazido, mesmo desconhecendo-se as dificuldades de inclusão digital, tem sido marcante e não nos permitiria passar ao largo destas questões, desconhecendo os contextos em que esses projetos – e suas propagandas! - estão inseridos. Um *outdoor* espalhado por diversas cidades do país, entre as quais Porto Alegre e Salvador neste ano de 2005 divulga a ação de uma faculdade que oferece curso de graduação em administração, utilizando-se, inclusive, de referenciais avaliativos típicos e intrinsecamente voltados para o mercado como o ISO9001, busca *expandir seus negócios* desde sua sede em Fortaleza, com a oferta de cursos via internet para todo o Brasil.



Sem entrar no mérito do curso, chamou-nos atenção a publicidade e, num rápido olhar sobre a proposta que estava sendo *vendida*, fomos buscar as concepções de educação presentes nesta faculdade. Analisando a sua página na rede, portanto, material disponível para o público de uma faculdade que se anuncia como “via internet”, percebemos as concepções de educação e de EAD.

Veja o ítem *História do ensino a distância*

O ensino a distância é a metodologia do momento. Não é uma questão de moda, mas sim de **evolução** (sic!). A sociedade moderna, em permanente mudança, exige estudo constante de todos nós. A educação convencional não consegue mais atender à demanda de formação e atualização profissional no atual sistema. Felizmente, a **evolução tecnológica** possibilita novas soluções na área da educação. Uma dessas soluções é o ensino a distância: caracterizado pela separação física entre o professor e o aluno, mas que são conectados por uma tecnologia para comunicação bidirecional (grifos nossos).

Para essa faculdade, a EAD constitui-se num mero passo evolutivo e a pergunta que nos fazemos é em relação a que? Será que a idéia é a de uma evolução do ensino presencial para o ensino a distância?! Outro aspecto que merece destaque é a ênfase aqui apresentada de que a “evolução tecnológica” é a definidora das *novas* concepções de educação. Percebe-se claramente que a estrutura alí proposta pouco tem a ver com a idéia, por nós insistentemente defendida, de que a formação superior exige algo mais do que a simples distribuição de informações através de escolas de terceiro grau. De outra parte, imaginamos uma faculdade (e principalmente Universidade!) que tenha em seu currículo, estrutura e corpo docente a forte idéia de formação enquanto ação indissociada da produção do conhecimento. No caso em questão, ao analisarmos a qualificação dos professores que compõem essas faculdade, “todos mestres e doutores”, conforme o próprio texto divulgado, percebemos, numa rápida pesquisa ao sistema de Currículo Lattes do CNPq – sistema que nem de longe pode ser considerado como indicador da qualidade de um curso mas que demonstra minimamente o vínculo dos profissionais com pesquisa e com o *ethos* acadêmico das universidades e faculdades no

país! - percebemos que de um total de 38 professores apresentados no curso, somente 18 possuem sua vida acadêmica registrada no sistema Lattes do CNPq, ou seja, menos da metade. Dentre esses, identificamos apenas 7 doutores e 7 mestres! Claro está que não pretendemos fazer uma análise profunda da proposta dessa faculdade, mas este exemplo foi resgatado tanto pela atualidade de sua publicidade (outubro de 2005) como pela sua ligação com o que estamos discutindo ao longo dos últimos anos, ou seja, a problemática relação da educação com o mercado e com o esvaziamento de sentido da formação em nível superior que vivemos no país. Esses são dois singelos aspectos que demonstram as dificuldades que enfrentamos ao discutir o tema já que podem se constituir em verdadeiras armadilhas dessa proliferação da EAD no país, articulando propostas de ação e análises mais contundentes sobre o tema.

Retornamos assim, ao nosso eixo e podemos mais claramente perceber que na perspectiva das políticas públicas educacionais, a gestão da EAD no ensino superior está vinculada a uma forma de enfrentamento da própria crise da universidade. Existem perspectivas que ocultam esta crise, considerando a EAD como a solução para o ensino superior e, neste caso, ela vem sendo usada para aumentar a capacidade de atendimento das universidades sem que sejam alteradas as péssimas condições de financiamento das mesmas, sem que seja criada uma política justa para o corpo de professores, sem que sejam resolvidas as disparidades de condições do ensino superior entre as regiões do país, entre outras. Tal “solução inovadora” apenas amplia a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e trabalhadores, mas está descomprometida da oferta de um ensino de qualidade quando não altera as precárias condições que atingem o ensino superior. Fazer opção pelo ensino superior a distância é uma decisão política e, nesse sentido, a naturalização da crise e assunção de novos dispositivos pode camuflar problemas que irão emergir no próprio contexto de produção e realização da EAD. Novos problemas podem começar a fazer parte dos desafios das universidades, devido a impossibilidade de sobreposição da cultura de formação presencial sobre a cultura de EAD. Isso, por si só, justifica a tarefa urgente de construção de um projeto institucional de EAD para a nossa universidade, que contemple a singularidade local, bem como o caráter sistêmico necessário à sua realização. Evidentemente, para isso, será fundamental a discussão ampla e democrática acerca do ensino superior que queremos para o país e, especificamente, para a Bahia.

A FACED no diálogo com a experiência histórica de EAD

A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA faz parte do conjunto de instituições que tem investido em pesquisa e ações de ensino superior a distância ou mediadas pelo uso de tecnologias. A perspectiva é que este investimento se constitua numa oportunidade de democratização da educação nesse nível de ensino. Tal democratização ocupa-se tanto com o aspecto quantitativo, que se manifesta no número de sujeitos incluídos nesse nível de ensino, quanto com o aspecto qualitativo, que diz respeito ao conjunto de mecanismos de produção/apropriação de conhecimento e de implicação desses sujeitos na sua realidade local, sua história e sua cultura.

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

As iniciativas da FACED estão ligadas à construção de um projeto de EAD com bases sólidas, daí a articulação intrínseca entre essas ações e o trabalho dos seus grupos de pesquisa vinculados à linha “Currículo e Tecnologias da Informação e Comunicação”. Para nós do Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), o desenvolvimento da EAD na UFBA faz parte do compromisso da universidade com a sociedade. Esse desenvolvimento precisa incorporar todo o potencial da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma marca dessa instituição, projetando não só a necessária oferta de cursos mas a importância de situar a universidade como um espaço aberto, privilegiado no que diz respeito a produção de tecnologias, responsável pela definição de novos processos educativos, de criação e inovação tecnológica.

A FACED participa deste movimento voltado para a consolidação da EAD na UFBA desde o momento que realizou as primeiras experiências de oferta de cursos a distância, através de um curso de metodologia do ensino superior, a partir de material impresso, promovido pelo professor Fernando Floriano, vinculado ao departamento de Educação I, na década de 1980. Neste mesmo departamento, a professora Katia Freitas realizou pesquisa de doutorado sobre o desempenho dos estudantes da Universidade Nacional Aberta da Venezuela (UNA), em 1982. Desde então o Departamento I passou a ofertar para a graduação a disciplina *EDC001: Educação Aberta, Continuada e a Distância*.

A partir de 1994 esse movimento ganha outros contornos, com o nascimento do grupo de pesquisa originalmente denominado de Educação e Comunicação, integrando ao Núcleo de Pesquisa sobre Currículo (NEPEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade. O nascimento desse grupo de pesquisa envolveu uma intensa articulação nacional já que se buscava contribuir com essa *nova* área, inclusive com a nossa participação para a criação do *GT Educação e Comunicação* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Paralela e articuladamente, ocorre a nossa participação na coordenação da implantação da Rede Bahia, Ponto-Operacional-de-Presença (POP) da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) na Bahia, contribuindo com a fundamentação teórica desse movimento⁸.

Desde seu início, o GEC estuda a presença das TIC na educação com o objetivo de investigar e aprofundar o sentido pedagógico em construção nesse campo, propondo alternativas de incorporação das TIC aos processos educacionais, considerando tais tecnologias como elementos fundamentais e vitais da sociedade atual. O foco tem sido atuar de forma a produzir/socializar conhecimentos, centrando-se na utilização de redes de comunicação e informação como meio estratégico para a inserção no mundo contemporâneo, tanto no âmbito do ensino e da pesquisa, quanto no da extensão.

Essa atuação vem ocorrendo a partir do oferecimento de disciplinas, tanto na Pós-graduação como na Graduação⁹, o que ajudou na difusão e no aprofundamento do

referencial teórico do grupo, tendo como base inicial as idéias defendidas na tese de doutorado do coordenador do grupo, publicada pela Editora Papirus, com o título *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia* (PRETTO, 1996).

A partir de então, as discussões sobre a importância das TIC para uma *nova* escola e integrada à sociedade contemporânea estão sendo intensificadas e ampliadas no interior da FAGED, criando na Unidade espaço para uma outra cultura de comunicação. Para o fortalecimento dessa cultura, continuamos buscando melhores condições técnicas, ao mesmo tempo que não descuidamos de aprofundar a reflexão, alargando a massa crítica sobre os potenciais usos dessas tecnologias na educação, para além da perspectiva instrumental que pretende apenas a mercantilização do ensino e a formação de um sujeito social adaptado às exigências de mercado profissional.

Uma das principais contribuições da FAGED nesta área está na produção de conhecimento sobre EAD. São teses, dissertações e monografias que visam o descortinamento da concepção de EAD, através da análise das estruturas organizacionais e também dos acontecimentos próprios do cotidiano de experiências educacionais marcadas pela presença das TIC. A constituição de uma visão crítica sobre esse fenômeno está contribuindo, acreditamos nós, para o descongelamento da análise em torno dos modelos tradicionais, a adesão ingênua a modelos/padrões contemporâneos de EAD orientados por uma lógica capitalista de otimização de processos e produtividade, que reduz a educação a um processo de produção industrial subjugando seu papel como prática social essencial para a compreensão de realidades e transformação da sociedade.

Os resultados desse movimento já são visíveis e podemos destacar as produções acadêmicas que vêm tratando direta ou indiretamente da questão como a dissertação de mestrado *Fim de século: a escola e a geografia*, publicada pela Editora Unijuí, de Maria Inez Carvalho, que, sob a ótica da renovação do ensino da geografia, incrementa-se a discussão sobre a tensão entre a utilização instrumental das TIC e a incorporação estruturante delas nos processos educacionais; Arnaud Soares Lima Jr. estudou as novas tecnologias e a educação escolar através da

análise do projeto Internet nas Escolas/Salvador-BA; Lynn Rosalina Gama Alves estudou os processos de desenvolvimento cognitivo diante da presença das TIC na escola e, como doutorado, a aprendizagem na interação com jogos eletrônicos; Cristiane Nova analisou o universo da construção da história pelos discursos audio-imagéticos; Cristiana Serra estudou o uso das tecnologias multimidiáticas no ambiente educacional através do Projeto Kidlink; Edmea Oliveira estudou o currículo escolar na era das tecnologias digitais, tanto na educação presencial quanto na EAD; Alessandra de Assis Picanço analisou os processos de avaliação na EAD, através de um estudo de caso nas telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI/Bahia; Tania Maria Hetkowski estudou o uso do computador na escola, abordando o medo e o encantamento despertado nos sujeitos desse ambiente, bem como novas práticas pedagógicas a partir da presença de novas tecnologias na escola; Graciela Carbonari investigou as escolas de Ijuí/RS e o processo de informática na educação, estas duas últimas em co-orientação com o professor Mário Osório Marques da UNIJUI, com quem mantivemos parcerias; Maria de Fátima Monte Lima analisou as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação; Maria Helena Bonilla analisou os desafios e possibilidades postos à escola no contexto da Sociedade do Conhecimento; Gustavo Gadelha analisou a relação entre as TIC e processos de produção de conhecimento politicamente comprometido e, Jorgina de Cássia Tannus Souza fez uma análise sobre a teleinformação no universo de sujeitos com deficiência auditiva.

Além da produção do GEC, a contribuição da FACED para a educação a distância conta com o trabalho da professora Teresinha Froes Burnham, coordenadora do projeto Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção Sobre (In)Formação Currículo e Trabalho (REDEPECT), que tem orientado o trabalho sobre EAD, tanto na FACED como no Instituto de Ciência da Informação (ICI). Na FACED foram produzidas as dissertações de Maria do Rosário Paim de Santana (*Em busca de novas possibilidades curriculares: aprendizagem baseada na robótica pedagógica*, 2003) e a tese de Maria Inez da Silva Souza Carvalho (*Uma viagem pelos espaços educacionais do Município de Santo Antônio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, transições*, 2001).

Resgatamos também o trabalho de Katia Siqueira de Freitas, que nos últimos tempos voltou-se mais para as questões da gestão educacional sem, no entanto, deixar de orientar na área da EAD. Em 1999, Lígia K. Magalhães concluiu o mestrado com a dissertação *Programa TV Escola: o dito e o visto* e, dentro desta linha de pesquisa, Edivaldo Boaventura orientou a tese de doutorado de Alfredo Eurico Rodrigues Matta intitulada *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores: um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história*, defendida no ano de 1999.

Também se destaca, a partir da atuação do GEC, o uso cotidiano, quer de alunos, quer de funcionários e professores, da internet, o que facilitou a difusão do hábito de colher e socializar informações através da rede. Essa mentalidade vem se fortalecendo com a criação e uso de listas de discussão, a implantação de terminais públicos, com destaque para o projeto *Tabuleiros Digitais*¹⁰, a criação das páginas web da Faculdade, dos Grupos de Pesquisa e de professores da Unidade, a partir da ambiência possibilitada pela criação da Rede UFBA e pela disseminação de computadores para alunos, professores e funcionários.

Evidentemente, isso não ocorre sem a tensão entre resistência/adaptação não crítica aos novos recursos tecnológicos, cada vez mais presentes na Faculdade. As intervenções servem como base concreta para a discussão sobre a presença das TIC numa instituição voltada para a educação e formação de professores. Nesse sentido, a própria FACED se transforma em um campo de ensino, pesquisa e extensão, com forte presença/atuação de sujeitos em diferentes níveis acadêmicos, além da abertura e acesso crescente da comunidade “não-universitária”.

Uma outra forma de integração/intervenção do grupo com a Faculdade como um todo é o projeto do *ÉduCANAL – a imagem da educação*, que implicou na criação de um canal interno de produção e veiculação de programas televisivos. Este espaço tem propiciado ao nosso grupo e aos demais alunos e professores da FACED acompanhar a programação educativa e cultural dos canais Futura, TV Escola, Cultura, TVE e outros, além de estar se constituindo no espaço da produção do Canal Universitário/TV UFBA. Vinculado a ele, foi desenvolvida a pesquisa *TV e*

Vídeo: o que é o educativo?, contando com o envolvimento de bolsista de Iniciação Científica, sob a orientação de Nelson Pretto. Destaca-se aqui o *Laboratório Experimental de Imagem e Som (LEIS)*, coordenado pelo Professor Menandro Ramos, do Departamento de Educação II e doutorando vinculado ao GEC e, também, o *Projeto Lobimagem*, implantado com o apoio da FINEP como parte do CT-Infra. Seguindo essa mesma linha da ação, existe ainda o projeto de pesquisa *Do MEB à WEB: o rádio na educação*, através do qual foi implantada a Rádio FACED Web¹¹, um rádio desenvolvida totalmente em software livre e veiculada através da internet. A adoção do software livre como elemento estratégico para a educação democrática tem sido outra frente de trabalho desencadeada pelo grupo, com destaque para o trabalho da professora Maria Helena Bonilla, no sentido de implantar uma política de inclusão digital a partir da pesquisa, ensino e extensão sobre a temática¹².

Ao tomar como princípio uma concepção democrática de sociedade, educação e sujeito social, as ações desenvolvidas na FACED implicam numa visão diferenciada sobre a EAD, a qual se baseia numa lógica comunicacional não hierarquizada e interativa. A partir dessa visão, há uma nova relação entre emissão-recepção pautada na interatividade como novo paradigma da comunicação. Diferente do modelo unidirecional próprio da educação de massa, a interatividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para a bidirecionalidade-hibridação, pela fusão dos pólos da pragmática comunicacional; para a participação-intervenção, através da produção conjunta da emissão e recepção; permutabilidade-potencialidade, pelo espaço aberto para conexões possíveis e aleatórias, instantâneas e não sequenciais. Essa nova modalidade comunicacional atrelada às possibilidades de produção de conhecimento baseada no trabalho com imagem e som digitais prometem ser ações tão fluentes quanto escrever um texto, o que dá lugar a novas formas de discurso partindo de qualquer ponto da rede de comunicação (SILVA, 2000).

Mais do que a incorporação mecânica de TIC para a realização de atividade de EAD, as ações ocorridas na FACED procuram problematizar a forma de apropriação que a universidade pode fazer dos meios de comunicação. Desse modo, as

ações associam intervenção com reflexão no âmbito de temas como: interatividade, currículo hipertextual, inclusão digital, uso de software livre, democratização dos meios de produção de informação, formação de professores, políticas públicas das áreas de telecomunicações, ciência e tecnologia, cultura, e educação.

O compromisso da FAGED ao desencadear ações no campo de EAD justifica a expectativa de que o ensino superior a distância no país apresentará possibilidades de efetiva democratização da educação e de que a UFBA poderá se inserir nesse movimento sem abrir mão de sua singularidade em relação ao contexto maior e sua heterogeneidade. Aqui, a prática de EAD vem sendo acompanhada de um processo de intervenção, reflexão e resgate do que já foi construído e dos resultados alcançados sem reduzir a relevância do debate sobre a concepção de universidade que está em jogo. Ao optar por realizar a EAD - o que consideramos premente! - a UFBA estará criando condições para alterar a sua cultura de formação através de um processo diferenciado de concepção, produção e uso das TIC. Para nós, essa alteração deverá promover a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a democratização da produção coletiva de conteúdos, a abertura do espaço universitário para o enriquecimento científico, tecnológico e cultural da sociedade, baseado na intensa interação de saberes e práticas numa grande rede que envolve sujeitos e tecnologias.

Notas

¹ A partir das pesquisas *Políticas Públicas Brasileiras em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação*, apoiada pelo CNPq e *Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação Superior de Professores da Educação Básica no Brasil*, apoiada pela FAPESB. Colaborou Darlene Almada, bolsista de Iniciação Científica/CNPq.

² <http://www.faced.ufba.br/gec>

³ Pesquisa *Políticas Públicas Brasileiras em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação*, apoiada pelo CNPq (bolsas de pesquisa e Iniciação Científica).

⁴ Texto ainda inédito que apresenta os resultados de pesquisa sobre mídia e educação realizada pelo GEC, aponta os vínculos entre educação, mercado e publicidade através da análise de peças de divulgação veiculadas em *outdoors* por instituições educacionais, na cidade de Salvador/Bahia. Versão preliminar deste trabalho apresentada no Colóquio Internacional sobre Política e Práticas Curriculares, Rio de Janeiro, agosto de 2004.

⁵ Esses dados apresentados pelo MEC mostram uma evolução em relação ao ano de 2001. Nesse período foi realizado um censo sobre EAD no Brasil, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), como parte do levantamento encomendado pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina (Iesalc), feito em todos os países dessa região e Caribe. Esse censo indicou que 45% do total de cursos na modalidade de EAD reconhecidos pelo MEC eram de licenciatura. Mais informações no site <http://www.unisul.br>

⁶ <http://www.unirede.br>

⁷ Esse tema é tratado no livro “Escola Aprendiz: para além da sociedade da informação” da professora da FAGED e pesquisadora do GEC, Maria Helena Bonilla, publicado pela Quartet Editora em 2005. resultado de pesquisa de doutorado, particularmente, os capítulos 2 e 3 do livro tratam do programa Sociedade da Informação brasileiro, que apesar de “desativado”, ainda está disponível em <http://www.socinfo.org.br>

⁸ Um pouco da história desse processo na UFBA está sendo publicado no livro *Tecnologia e novas Educações*, organizado por Nelson Pretto, pela EDUFBA (no prelo).

⁹ EDC266: Introdução à informática educativa; EDC287: Educação e Tecnologias Contemporâneas; EDC 142: Técnicas e recursos audiovisuais; EDC708: Educação e comunicação: cruzando caminhos; EDC 381: Polêmicas contemporâneas; EDC708: Educação, comunicação e tecnologias; e, EDC703: Ensino virtual.

¹⁰ <http://www.tabuleirodigital.org>, projeto apoiado pela Petrobrás.

¹¹ <http://www.radio.faced.ufba.br>

¹² <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/ProjetosInclusãoDigital>

Referências

AFONSO, C. Internet no Brasil: o acesso para todos é possível? **ILDES FES - Friedrich Ebert Stiftung**, 2000.

BONILLA, M. H. S. Escola Aprendiz: para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005 BRASIL. Portaria nº 2.253 de 18 de janeiro de 2001. Regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos. **Diário Oficial da União**, Brasília/MEC, 19.10.01.

BRASIL. Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília/MEC, 09.04.98.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. Oxford, UK, Blackwell, s.d.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas Universidades Públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, pg. 63-82, 2000.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação à distância. In: PRETTO, N. D. L., (Org.), **Globalização e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

GITTLEN, S. New online training a boon, but won't replace the classroom, **CNN on Line**, <http://www.cnn.com/TECH/computing/9806/09/training.idg/index.html>, 9/06/1998, capturado em 18/10/2005.

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

NISKIER, A. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

PRETI, O. (Org.) **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

PRETTO, N. D. L., **Mídia, currículo e o negócio da educação**, no prelo.

PRETTO, N. D. L., **Uma escola sem/com Futuro: educação e multimídia**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

PRETTO, N. D. L., Desafios da educação na sociedade do conhecimento. **52ª Reunião Anual da SBPC**. Brasília, 11 jul. 2000.

SERPA, L. F. P. **Rascunho Digital: diálogos com Felipe Serpa**, Salvador:Edufba, 2004.

SGUISSARDI, V. (Org.). O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. In: **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. (p. 9-46).

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, set. 2000.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

VIANEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A Universidade Virtual no Brasil**, Tubarão/SC: Ed. Unisul, 2003.

WOODY, T. Academics rebel against an online future, **CNN on Line**, 12/06/1998. Disponível em: <http://www.cnn.com/TECH/computing/9806/15/academics.idg>. Capturado em 18/10/2005.

Um panorama geral sobre a história do ensino a distância

Katia Siqueira de Freitas

katiasf@ufba.br

Introdução

A importância do ensino ou educação a distância torna-se cada vez mais evidente e vem sendo muito utilizado e aceito em todo o mundo. A relevância deste tipo de ensino torna-se maior à proporção que novas camadas da população buscam educar-se ou atualizar-se profissionalmente devido as rápidas mudanças e transformações em todos os campos do saber e da vida humana no planeta.

Historicamente, programas de ensino a distância têm desempenhado um papel social que poderia ser considerado como terapêutico ou complementar. Eles têm ajudado a minorar o elitismo educacional vigente em muitos países e a corrigir algumas das fissuras do sistema tradicional de ensino. Em geral, eles complementam o sistema tradicional e muitas vezes atingem objetivos emergenciais, decorrentes das constantes mudanças sociais e tecnológicas.

A flexibilidade e adaptabilidade desses programas sempre tiveram um potencial único e versátil. Examinemos o conceito de ensino a distância, sua importância para a sociedade, algumas das suas modalidades, vantagens e desvantagens.

Conceituação

O conceito de ensino a distância é amplo e, a princípio, pode ser aplicado a qualquer nível de ensino desde que cuidadosamente planejado e adequadamente disponibilizado aos interessados. Frequentemente, esse termo tem sido usado com referência aos programas nos quais estudante e professor estão separados em termos de espaço físico. A comunicação entre ambos se dá através de um ou mais meios de comunicação de massa e mais recentemente pela internet. O ensino a distância durante muito tempo foi entendido como uma forma do chamado ensino não-tradicional ou como uma modalidade do ensino independente, no qual o estudante ou cursista tem certo grau de autonomia para decidir tempo e local de estudos.

Os primeiros cursos

O ensino a distância surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Eles podem ter um papel complementar ou paralelo aos programas do sistema tradicional de ensino. Por vezes, são a única oportunidade de estudos oferecida a adultos engajados na força de trabalho e à donas de casa, que não podem deixar crianças e outras obrigações familiares para frequentarem cursos totalmente presenciais que requerem frequência obrigatória e cujos professores, nem sempre estão preparados para atender às necessidades do estudante adulto.

Katz (1973, p. 6-7) afirma que o primeiro curso por correspondência nos Estados Unidos foi de taquigrafia no ano de 1728. Castro e Guarany (1977, p. 407) registram um curso de taquigrafia, em 1840, na Inglaterra, e vários outros cursos por correspondência, no início do século XX, na Rússia e em, pelo menos, oito universidades americanas, Wisconsin, Oregon, Kansas, Minnesota, Nebraska, Texas, Missouri, e North Dakota. Rapidamente várias iniciativas de criação de cursos a distância se espalharam. Os mais bem sucedidos eram os do tipo extensão universitária ou técnicos. Havia uma grande resistência com relação a cursos universitários a distância, por isso poucas foram as experiências duradouras, mesmo nos países mais desenvolvidos.

No Brasil, o Instituto Universal Brasileiro, iniciado em 1940, parece ser a instituição mais antiga a manter cursos por correspondência. Desde então, outras instituições deste gênero foram criadas no Brasil, como o Centro de Estudos Regulares (C.E.R.), fundado em 1981. O objetivo do C.E.R. era permitir que crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Durante a Segunda Guerra Mundial, vários cursos por correspondência foram criados com objetivos distintos. A França, por exemplo, implementou-os para atender às crianças cujas famílias tinham que se mudar constantemente.

Em verdade, cursos por correspondência continuam tão úteis em 2005 quanto nos séculos anteriores. A tendência é atualizá-los, acoplando-os às tecnologias educacionais mais modernas. A The Pennsylvania State University (EUA) e o C.E.R. (Brasil), por exemplo, introduziram, desde a década de 80, o uso de micro computadores, video-tapes e telefones em cursos por correspondência para auxiliar a aprendizagem do estudante. Atualmente, o DVD vem sendo usado por várias instituições brasileiras.

Avanços com os meios de comunicação

A partir do século XVIII, o meio de comunicação mais utilizado pelo sistema de ensino a distância foi o correio impresso até que o telefone, o computador, a internet e os e-mails o suplantaram. Durante muitos anos, a comunicação escrita entre estudante e professor tornou-se o símbolo de ensino a distância e esses cursos não eram muito respeitados pelos acadêmicos mais tradicionais, que resistiam às novas possibilidades de ensino e estudos.

Recentemente, o panorama mudou. A crescente tendência é combinar vários meios de comunicação e usá-los em um só programa ou curso. Todavia o texto impresso e a comunicação escrita através do correio impresso continuam sendo básicos e não podem ser menosprezados. Em vários países, como o Brasil, esse é um meio de comunicação econômico e eficiente, facilitando a implementação e a manutenção desse tipo de ensino nas regiões onde o uso de meios de comunicação mais modernos e tecnologicamente sofisticados ainda não vigoram.

Outra possibilidade de ensino a distância é a transmissão pelo rádio. Este é também um meio de comunicação bastante econômico, eficiente e com algumas vantagens sobre o correio. O rádio tem um longo alcance e pode atingir áreas de difícil acesso para o correio. Além do mais, o rádio é um meio de comunicação quase que instantâneo, dada a rapidez da propagação das ondas sonoras. O advento do rádio de pilha permitiu que este se tornasse um dos meios de comunicação mais populares. Presentemente, o rádio não é tão explorado para fins educacionais quanto pensamos que poderia ser.

Moore (1972, p. 77) afirma que há menos estudos sobre o uso do rádio como meio de instrução, do que sobre o uso da televisão. Isto sugere que o rádio como um meio instrucional não tem sido muito significativo. Contudo, recentemente, parece haver crescente interesse na implementação de cursos por rádio, talvez em consequência da crise econômica que vem atingindo as nações. É conveniente lembrar que o rádio pode atingir áreas onde a TV ainda não tem recepção ou a recepção não é de boa qualidade. A utilidade dos programas de rádio pode variar. Seu uso vai desde educar ou instruir povos cujos idiomas não têm forma escrita, até o ensino de línguas estrangeiras e de cursos nas mais diversas áreas ou níveis do conhecimento .

A Universidade de Purdue (E.U.A.), por exemplo, oferecia, pelo menos, 14 programas educativos através do rádio durante o segundo semestre de 1969. Uma vez aprovados nos exames, os estudantes poderiam ganhar créditos válidos para o curso de graduação. Em 1980, a Universidade West Virgínia, Wesleyan (E.U.A.) oferecia curso de graduação completo por rádio. No Brasil o rádio foi usado para transmitir programas dos antigos cursos de primeiro e segundo graus, atualmente ensino fundamental e médio respectivamente. Hugo Osório (1974, p. 25-26) se refere a, pelo menos, dois programas de rádio no Brasil: Madureza e Projeto Minerva. Outros programas educacionais transmitidos pelo rádio ocorreram e ainda ocorrem no Brasil. O Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, por exemplo, vem desenvolvendo um papel significativo junto à população, contudo atualmente a força da televisão parece ser bem maior.

O telefone como meio instrucional popularizou-se nos últimos 48 anos, sobretudo nos países onde o desenvolvimento tecnológico fez do telefone um meio de comu-

nicação relativamente barato e acessível à grande maioria da população. As experiências, realizadas na década de 1960, indicaram que o telefone é um excelente motivador da aprendizagem, seu efeito é superior ao do rádio e ao do material impresso, devido a comunicação de dupla via. Desde então, houve uma verdadeira proliferação de programas educacionais por telefone tanto nos Estados Unidos, como na Europa, embora a oferta de curso por TV e, mais recentemente, por internet ainda seja maior que por telefone.

A grande maioria das instituições que oferece cursos por telefone nos Estados Unidos mantém números especiais que os estudantes podem ligar sem precisar pagar, mesmo que a ligação seja interurbana, é o caso do 0-800 - atualmente bem disseminado no Brasil. Até mesmo cursos de tutoria a distância por telefone, acoplado a outros elementos tecnológicos, como Internet, e a cópias impressas do material de estudos, já acontecem, hoje em dia, entre países, como Índia e Inglaterra. Companhias como Growing Stars e Career Launcher India em Nova Deli, Índia, oferecem reforço escolar a distintos países, é a chamado tutoria “on line”.¹ Com essas e outras experiências similares, já podemos falar em ensino sem distância.

A grande vantagem do telefone é permitir diálogo instantâneo entre estudante e professor ou tutor, facilitando discussões, esclarecimentos de dúvidas e reforço imediato. O uso adequado do telefone é bastante eficiente, sobretudo se aliado a algum tipo de material visual ou internet e material impresso. Tal combinação ajuda a ativar a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, o sucesso da aprendizagem.

A utilização da televisão como meio de ensino a distância é bem documentada na literatura. Shulman (1981, p.7) registra que na década de 1950 cerca de 114 faculdades independentes e universidades americanas já mantinham, com sucesso, aulas por TV, combinando-as, às vezes, com aulas presenciais. Durante algum tempo, os cursos por TV entraram em declínio, mas o advento do video-tape e do satélite os reativaram. Em 1979, cerca de 71% das universidades americanas ofereciam cursos por TV em circuito fechado.

A TV tem uma característica peculiar: poder combinar audição, visão e emoção com grande vantagem para a aprendizagem do estudante. Por causa desta característica, a televisão se adequa muito bem ao ensino de um número imenso de assuntos, que variam desde arte culinária, desenho, matemática, línguas estrangeiras, engenharia, entre outras. Na Flórida, por exemplo, há curso de pós-graduação por TV para engenheiros. No Brasil, há programas de TV de ensino médio, técnico profissionalizante desde o final do século XX.

Mas, foram as transmissões de programas educacionais via satélite que deram novo impulso aos programas de TV e a Internet. Os Estados Unidos têm longa experiência com o uso do satélite para a transmissão de programas educacionais. Em 1971, a Universidade de Washington já oferecia treinamento médico, via satélite, beneficiando as áreas de Seattle, Alaska, Montana e Idaho. A Universidade do Pacífico Sul (University of the South Pacific) conduzia programas via satélite, desde 1977, como uma maneira de superar sua própria carência de professores. A Índia também, aproximadamente no mesmo período, transmitia programas educacionais via satélite para cerca de 2.400 vilas, que de outra maneira não teriam acesso à educação. Segundo Long (1982), a Austrália já planejava transmitir programas educacionais via satélite a partir de 1986. Atualmente, PUC de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, já vive a experiência de oferecer cursos de extensão a distância para médicos de vários países da América do Sul.

Com o desenvolvimento da tecnologia e seu uso para as comunicações de massa, as transmissões via satélite se fizeram, cada vez mais, importantes para vários campos do conhecimento humano (história, geografia, física, química, matemática, desenho e outros) e em todos os níveis, assim como para obter informações imediata e visualmente do que ocorre em todo mundo. Desde 1983, era pensado um Banco Educacional, via satélite, que poderia ser utilizado por todos os países que tiverem acesso ao sistema. Esta proposta foi feita por La Bounty durante o Terceiro Congresso da Organização Universitária Interamericana, realizada em Salvador-Bahia, em 1983.

Ensino superior a distância no Brasil

Durante a década de 1980, aconteceram, no Brasil, várias iniciativas frustradas para a criação de uma Universidade Aberta a Distância. A motivação ocorreu pela divulgação das experiências da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta de Costa Rica e de outras experiências bem sucedidas. Nesse período, a Universidade de Brasília criou um centro para desenvolver cursos de extensão sob a modalidade à distância, o que representou um grande avanço. Estavam a frente dessa iniciativa o então pró-reitor de extensão Valnei Garrafa, Maria Rosa de Magalhães e o reitor Cristovão Buarque. Na época, eram usados o correio, encontros presenciais e material impresso.

Na década de 1990, a Universidade Federal da Bahia iniciou timidamente algumas experiências de ensino a distância em várias de suas Unidades de Ensino. Poucas resistiram até a presente data, embora algumas tenham sido consideradas bem sucedidas, como a criação de uma disciplina optativa sobre educação a distância na Faculdade de Educação, uma iniciativa de Fernando Floriano e Katia Siqueira de Freitas, e a oferta de cursos de especialização em alfabetização para professores do interior do Estado da Bahia. Estes cursos foram desenvolvidos e implementados por Fernando Floriano.

Vantagens e desvantagens para o cursista

Flexibilidade, uma característica tão peculiar ao sistema de ensino a distância, apresenta algumas vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é a possibilidade dos cursistas estudarem no horário de sua conveniência, em vez de frequentarem aulas em horários pré-estabelecidos pela instituição que oferece o curso. Quase sempre o cursista pode decidir seu próprio ritmo de estudo e submeter-se a exames quando pensa que está bem preparado. Isto representa uma grande conveniência para a sociedade contemporânea, sobretudo para o estudante adulto que trabalha em tempo integral e tem obrigações que não podem ser adiadas em favor dos estudos. Estes são os chamados estudantes em regime de tempo parcial que geralmente trabalham em tempo integral. Contudo, essa mesma flexibilidade pode tornar-se uma desvantagem para indivíduos que não tem hábito de estudo indepen-

dente e para os que tendem a procrastinar. Estes correm o risco de não completarem os requisitos dos programas, a não ser que cuidados especiais sejam implementados para incentivá-los. Estudar mediante cursos a distância requer disciplina de estudos e professores ou tutores especializados para atenderem necessidades específicas. Para as instituições que oferecem os cursos, essa flexibilidade também pode ser uma tormenta, pois é muito difícil atender a todos os cursistas e ainda cuidar de todas as questões logísticas, burocráticas e legais sem descuidar da qualidade e das limitações práticas institucionais.

Outra grande vantagem dos programas de ensino a distância é que presença obrigatória às aulas não é uma exigência como no caso do ensino tradicional. No Brasil, por exemplo, o estudante de um programa de ensino tradicional deve, obrigatoriamente, fazer-se presente à 75% das aulas ministradas. Em países tão extensos como o Brasil, os cursos de ensino a distância têm um papel muito importante. Às vezes, são as únicas formas de educação disponível para a população que vive em locais isolados e de difícil acesso, ou para os que se encontram em prisões, hospitais ou instituições similares.

Por um lado, a falta de contato direto entre estudante e professor pode ser vista como uma desvantagem. Vale a pena ressaltar que, atualmente, os programas de ensino a distância tendem a utilizar técnicas do sistema tradicional, como por exemplo, aulas presenciais que integram estudante e professor, com grandes vantagens para o estudante que sente a necessidade do contato humano e de fazer parte de um grupo. O uso adequado da tecnologia também contribui para aproximar estudante e professor. O telefone, o microfone, as novas tecnologias interativas facilitam o diálogo entre ambos praticamente em tempo real.

A tendência dos programas de ensino a distância é tornarem-se mais pessoais e significativos para os estudantes. Os programas atuais podem ser considerados híbridos por combinarem técnicas do ensino tradicional, como aulas presenciais, com recursos tecnológicos característicos do ensino a distância. Exemplos de programas híbridos são os mantidos pela Universidade Nacional Aberta da Inglaterra e pela Universidade Federal da Bahia através do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED)².

Aprendizagem e persistência

Algumas pesquisas indicam que indivíduos cuja aprendizagem depende da estruturação do material instrucional e preferem aulas expositivas às aulas participativas tendem a ter um desempenho acadêmico bom em programas de ensino a distância bem estruturados. O alto grau de estruturação destes programas favorece à aprendizagem dos que aprendem melhor quando o material instrucional é altamente estruturado. O mesmo não ocorre com indivíduos cuja aprendizagem independe da estrutura do material acadêmico; estes podem necessitar de assistência especial para atingir um bom desempenho acadêmico.

Seja qual for o estilo de aprendizagem do indivíduo, motivação é o elemento chave que auxilia os estudantes a vencerem barreiras e obter sucesso acadêmico. Por isto, planejadores e administradores de programas de ensino a distância vêm utilizando, cada vez mais, técnicas de motivação desenvolvidas por psicólogos e educadores. Inúmeras pesquisas estão sendo desenvolvidas nesta área, visando minorar as dificuldades comumente apresentadas pelos cursistas.

O desenvolvimento da tecnologia e as novas descobertas no campo das ciências do comportamento humano, durante os últimos 35 anos trouxeram novas possibilidades aos programas de ensino a distância. Estes se tornaram mais relevantes às necessidades dos estudantes e mais preocupados com a interação entre aluno e professor ou cursista e tutor, visando beneficiar o desempenho acadêmico.

O uso de multi-meios de comunicação, isto é, a combinação de vários elementos, correspondências, rádio, telefone, televisão, computador, satélite, internet provou ser capaz de encurtar distâncias e favorecer as condições de aprendizagem. Todavia, tal combinação pode constituir um problema para países onde a sofisticação tecnológica é dispendiosa, tornando seu uso acessível apenas ao segmento da população que dispõe de recursos financeiros. Além do mais, tais programas requerem professores, tutores e administradores especializados para desenhar material instrucional e orientar os estudantes. O possível problema de evasão de estudantes pode ser minorado quando os programas atendem às necessidades dos estudantes e atenção especial é dada à motivação.

Freitas (1982) analisou a relação de determinadas variáveis com a evasão de estudantes do Curso Introdutório (C.I.) da Universidade Nacional Aberta da Venezuela (UNA), uma instituição de ensino a distância. Os resultados indicaram que o típico aluno é adulto, trabalha em regime de tempo integral e estuda em tempo parcial. A análise dos dados indicou que certas variáveis não institucionais (aquelas sobre as quais a instituição não tem controle direto) estão relacionadas com persistência, mas não necessariamente com aprovação. Assistência acadêmica, apoio, tutoria adequada, programas condizentes com às necessidades do estudante adulto trabalhador podem levá-lo a concluir o curso com aprovação.

Conclusão

Resumindo, segundo pesquisas, ensino a distância está em uso desde 1728 nos Estados Unidos e desde 1840 na Inglaterra. Neste longo percurso, sofreu várias discriminações pelos mais tradicionais acadêmicos, sendo considerado, durante muito tempo, como ensino de segunda categoria destinado às classes menos favorecidas economicamente. Pode ser dito, que foi a partir da implantação bem sucedida da Universidade Aberta da Inglaterra no final do século XX, que a respeitabilidade do ensino a distância começou a deslanchar.

Hoje em dia, não resta mais dúvidas sobre sua importância e relevância para a sociedade do mundo globalizado e tecnologicamente ajustado. A cada novo desenvolvimento tecnológico, novas possibilidades são acrescentadas a essa modalidade de ensino, atualmente prestigiada por diversos organismos nacionais e internacionais. No Brasil, há várias iniciativas em andamento, podemos citar algumas que sinalizam a ceitação dos cursos a distância por órgãos oficiais, como: a) a do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) - que implementa, desde 2001, via Secretarias Estaduais de Educação, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO); b) as do Ministério de Educação com o programa de formação para professores leigos (PROFORMAÇÃO) e com a criação, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, congregando 19 universidades brasileiras, com a perspectiva de investir onze milhões de reais em programas de educação a distância

durante quatro anos. Cinco áreas do conhecimento estão sendo contempladas pela rede que está em pleno funcionamento, conforme indicadas no site <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=59433>³. São elas:

Alfabetização e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS),⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Educação Matemática e Científica – Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Ensino de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Artes e Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Gestão e Avaliação da Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Todas essas instituições estão desenvolvendo um trabalho pertinente e de grande valor para a sociedade. A experiência até o momento tem sido muito importante e está encurtando as distâncias entre universidade e ensino básico nacionalmente. Inúmeras experiências com ensino a distância estão em andamento no Brasil, mas a intenção do texto foi apenas pontuar um pouco do seu desenvolvimento.

Notas

¹ O leitor pode consultar o site a seguir indicado, ele foi acessado em 6-11-05 às 16h; <http://www.nytimes.com/2005/09/07/education/07tutor.html?ex=1131426000&en=d5be192e33cd14ed&ei=5070>

² Para maiores informações, consultar www.proged.ufba.br

³ Acesso em 5/11/2005 às 20h.

⁴ Esta decidiu deixar a Rede.

Referências

CASTRO, C.M.; GUARANYNS, L.O. **O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil**. Manuscrito. Rio de Janeiro, 1977.

FREITAS, K. S. de. **Student Attrition in the Introductory Course of the National Open University of Venezuela**. USA: The Pennsylvania State University, 1982.

KATZ, H.H. A state of the art on the independent private School industry in the state of Illinois. **Advisor Council on Vocational Education**, 1973, May, p. 6-7.

LA BOUNTY, H.O. **Growth of higher education and economic recession**. Artigo apresentado durante o III Congresso da Organização Universitária Interamericana em Salvador-Bahia, abril, 1983.

LONG, P. The Communication satellite as educational tool. **Convergence**, 1982, 15 (1), p. 45-56.

MOORE, M.G. Learning autonomy: The second dimension of independent learning. **Convergence**, 1972, 5 (2), p.76-88.

OSÓRIO, H. **Proyecto de investigación y de documentación sobre la situación de la teleeducación en América Latina**. Lima: Colección Teleeducación, 2, 1974, p. 127.

SHULMAN, C.H. Instructional television-Higher education without commercial interruption. **American Association for Higher Education**, May, 1981, 33 (9), 7-11.

Compondo: Uma metodologia para produção colaborativa do conhecimento em educação a distância¹

Maria Carolina Santos de Souza

mcarol@unifacs.br

Teresinha Fróes Burnham

tfroesb@ufba.br

Introdução

O conhecimento é um conjunto de informações que caracteriza determinado saber sobre um tema que, como afirma Sveiby (1998), tem uma qualidade dinâmica refletida em verbos como *aprender, esquecer, lembrar e compreender* e as informações fragmentadas não são consideradas suficientes para a sua produção. Baccega (2001, p.1) confirma a afirmação anterior dizendo que o conhecimento “[...] se baseia na inter-relação e não na fragmentação”. Se refere à totalidade, ou melhor, a um conjunto de informações, altamente integradas, que pode ser reformulado em prol da elaboração do novo, aquilo que ainda é virtual (algo a ser realizado).

O seu contexto interpretativo será compartilhado entre um autor/ator/agente humano que produz o conhecimento e deseja disponibilizá-lo para outro. Neste sentido, em sistemas de educação a distância (EAD) o ambiente de aprendizagem deve ser projetado, levando-se em consideração a necessidade de oferecer ao

usuário espaços virtuais onde este contexto seja compartilhado. Para que haja este compartilhamento é preciso disponibilizar, no ambiente, ferramentas de comunicação e gerenciamento de informação que atuem como canais de mediação digital, permitindo que os participantes do curso interajam, havendo, especialmente, a produção colaborativa do conhecimento *explícito* e, na medida do possível, do conhecimento *tácito*. O conhecimento *tácito* se refere ao adquirido através de experiências vividas. Esse conhecimento não pode ser totalmente codificável e armazenado em meios artificiais. Todavia, pode ser recuperado através de experiências compartilhadas ou ainda, de conversações profundamente interativas e por isso, “[...] exige uma espécie de processamento simultâneo das complexidades dos problemas compartilhados pelos indivíduos” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Já o conhecimento *explícito*, conforme os mesmos autores, pode ser facilmente processado por um computador, e então, traduzido para o ambiente digital, registrado, documentado e, ainda, de forma compartilhada. Esse conhecimento pode ser expresso em palavras e números, possibilitando que seja transmitido em linguagem formal e sistemática. É importante observar também a existência de uma interação social entre esses dois conhecimentos. Ou seja, um complementa o outro, favorecendo o desenvolvimento da criatividade humana. Essa interação significa, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a “*conversão do conhecimento*”, que as autoras deste documento denominam de *transformação do conhecimento*.

Em EAD, evidencia-se a correlação entre a colaboração, a produção e o compartilhamento do conhecimento *tácito* e *explícito*. Ou seja, ao contrário do que alguns pensam, a produção do conhecimento nestes cursos deve basear-se, prioritariamente, na interação entre os conhecimentos dos alunos e professores e não no estudo, predominantemente, individualizado e unidirecional (professor como emissor e aluno como receptor). Neste contexto foi desenvolvida uma metodologia, denominada Compondo, para apoiar o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas para cursos oferecidos totalmente ou parcialmente a distância, levando em consideração o processo de criação, transformação e compartilhamento do conhecimento. Para a construção da metodologia utilizou-se a Espiral do Conhecimento proposta por Nonaka e Takeuchi e, de forma adaptada, a Espiral da Engenharia de Software.

O modelo de Criação do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi integrado a EAD

A escolha deste modelo para o desenvolvimento da metodologia Composto está justificada quando se nota que as condições para a criação do conhecimento organizacional, explicitadas no modelo, estão presentes como premissas valiosas em propostas de EAD. Estas condições são: Intenção, Autonomia, Flutuação e Caos Criativo, Redundância e Variedade de Requisitos.

A **Intenção** pode significar nessas propostas o elemento delimitador, definido logo na fase de planejamento dos cursos, dos valores que serão atribuídos às informações disponibilizadas nos ambientes de aprendizagem, e ao conhecimento criado e percebido. A intenção deverá estabelecer, de início, as metas e objetivos que deverão ser atingidos em cada proposta. O próximo fator condicionante, a **Autonomia**, é a garantia de que será oferecida ao aluno uma estrutura técnica/operacional e pedagógica para que o mesmo seja capaz de agir de maneira autônoma. Isto irá possibilitar que o aluno assuma uma postura mais ativa em relação ao seu processo de aprendizagem. **Flutuação e Caos Criativo** motivam a interação entre a comunidade virtual, formada em um curso à distância, e o ambiente externo. Como afirmam Nonaka e Takeuchi (1997,p.89), “[...] se as organizações adotam uma atitude aberta em relação aos sinais ambientais, podem explorar a ambigüidade, a redundância ou os ruídos desses sinais para aprimorar seu próprio sistema de conhecimento.” Ou seja, no lugar da organização, referindo-se à comunidade virtual constituída em um curso, não se pode deixar de destacar a importância da contínua atualização desta, em prol das influências do ambiente externo; sobretudo porque, essa atualização significa aprendizagem, mudanças de hábitos, maturidade, etc. A **Redundância**, não ocupa menor destaque nessas iniciativas. Ela torna-se presente no momento em que é preciso fornecer “[...] informações que transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros”(NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.92) do curso. Neste ponto, é reafirmada a necessidade de haver compartilhamento das informações, o que por sua vez, motiva o compartilhamento do conhecimento tácito, pois, assim, os alunos e professores podem vir a ter mais facilidade para “sentir e compreender” o que foi

expresso por algum participante do curso. A última condicionante refere-se à **Variabilidade de Requisitos**. Em sistemas de EAD, pode-se representar o grau de flexibilidade e recursos oferecidos aos alunos e professores, permitindo que estes enfrentem diversas situações durante o curso. A maximização da variedade, nestes casos, acontece quando todos os participantes têm acesso rápido a uma ampla gama de informações relevantes, através de um caminho curto (poucos cliques e *links*).

Todos os condicionantes apresentados impulsionam o modelo de Nonaka e Takeuchi (1997) que é construído em cima do modelo da “Espiral do Conhecimento”. Esta abordagem fundamenta-se na interação circular entre os conhecimentos *tácitos* e *explícitos*, que parte do nível individual até alcançar o nível coletivo. Adicionalmente, essa espiral alterna-se entre quatro modos de transformação do conhecimento, conforme a Figura 1, que também devem coexistir em cursos à distância.



Figura 1 - Espiral do conhecimento X transformação do conhecimento

Fonte: Nonaka, Takeuchi, 1997

A **Socialização** acontece quando o conhecimento tácito é convertido em tácito. Como afirma Sveiby (1998), a socialização consiste no compartilhamento de modelos e habilidades mentais, através da troca de experiências. Em EAD a experiência, principalmente, do professor é compartilhada com os alunos. Esses, por sua vez, aprendem fazendo e compartilham também o seu conhecimento. Em um curso à distância a socialização pode acontecer em sessões de *chat* ou videoconferência, a partir de diálogos interativos que favoreçam o

compartilhamento de experiências e por consequência, aumentam a confiança mútua entre os participantes. Todavia, no caso do *Chat* a ferramenta utilizada deverá fornecer uma visão espacial, possuindo metáforas que apresentem um espaço virtual² similar aos espaços reais a que os alunos e professores estão acostumados. Por exemplo, o espaço virtual pode simular uma sala de reunião vista na realidade.

Já a **Externalização** significa a transformação do conhecimento tácito em explícito. Nonaka e Takeuchi (1997,p.71) argumentam que este mecanismo de transformação representa um processo perfeito de criação do conhecimento, “[...] na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos”. A externalização pode ser testemunhada nos processos de definição e elaboração de conceitos, estimulados pela realização de diálogos ou por reflexão coletiva em cursos a distância. Isso se torna aparente em fóruns de discussão, quando estes são bem planejados e mediados.

O terceiro mecanismo citado é a **Combinação** que representa a transformação de conhecimento explícito em explícito. A combinação torna-se presente em cursos a distância quando o planejamento pedagógico prevê a produção coletiva de conhecimento. Esta produção envolve “[...] a reconfiguração de informações através da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização do conhecimento explícito (como realizado em banco de dados de computadores) que pode gerar novos conhecimentos” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.75).

Por último, a **Internalização** é o processo de transformação do conhecimento explícito em tácito, apresentando uma relação estreita com o “aprender fazendo”. Ou seja, como diz Sveiby (1998, p.56) esta fase é “[...] intimamente relacionada ao aprendizado pela prática”. Para que a internalização seja enriquecida, em EAD, é indubitável haver uma verbalização e diagramação do conhecimento de cada participante, sob a forma de documentos em geral (artigos, resenhas, imagens, manuais, entre outros).

A metodologia Compendo

Em diversas fontes disponíveis, nota-se que a palavra metodologia é aplicada em variados campos do conhecimento e seu significado é definido por vários pesquisadores, de acordo com as suas áreas de atuação. Por exemplo, segundo Yourdan (1992) o termo metodologia (ciclo de vida) significa um “plano de batalha” desenhado passo a passo com a finalidade de alcançar algum resultado esperado. Já Silva e Menezes (2000) argumentam que a “[...] Metodologia tem como função mostrar como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, auxiliar a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo”. Independente da área a que se aplica, toda metodologia apresenta etapas principais que devem ser seguidas. Na maioria das vezes, estas etapas correspondem a atividades, como: planejamento, análise de necessidades, produção e revisão (verificação/validação). Além disso, na metodologia geralmente são indicados os papéis a serem assumidos por cada componente da equipe que irá adotar essa metodologia.

A metodologia Compendo foi organizada em duas grandes etapas: Criação do Conhecimento (por alunos e professores) e Elaboração das Atividades (pelos professores). Para a execução do processo de criação do conhecimento, adotou-se a espiral proposta por Nonaka e Takeuchi. E para a etapa de elaboração das atividades, que são suportes para a criação do conhecimento, utilizou-se a espiral adaptada da Engenharia de Software, a partir da definição de um grupo de tarefas práticas, necessárias à elaboração dessas atividades para cursos à distância ou semipresenciais (Figuras 2 e 3).



Figura 2– Espiral adaptada da Eng. de Software

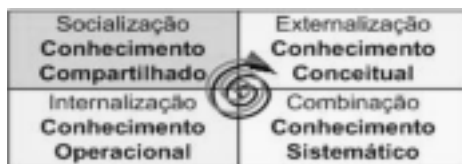


Figura 3– Criação do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997)

Em resumo, a espiral da Engenharia de Software³ define quatro atividades principais representadas em quatro quadrantes (Figura 2). E, a espiral do conhecimento (Figura 3), da mesma forma, é composta por quatro quadrantes onde são representados os quatro modos de transformação do conhecimento. É importante destacar que a espiral para desenvolvimento de *softwares* foi escolhida, pois seus movimentos apresentam alguma similaridade com aqueles requisitados para a elaboração das atividades e sua organização promove a interação entre os usuários, que neste caso são os alunos e professores. E a espiral do conhecimento, por possuir íntimas relações com as expectativas e necessidades de professores e alunos, sobre a produção do conhecimento em sistemas de EAD.

Elaboração das atividades

A elaboração das atividades pelo professor, prevista na metodologia, é constituída por quatro fases como pode ser visto na Figura 3. Esses momentos devem acontecer, durante o processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas, de maneira sucessiva, obedecendo ao movimento espiral. A quantidade de voltas depende do número de atividades pedagógicas propostas e revisões necessárias. Sendo assim, muitas vezes o cliço não é repetido em todas as suas fases. Além disso, em todo o processo aconselha-se que sejam estabelecidas interações com os alunos para que estes sugiram revisões e incrementações nas atividades.

A fase do **Planejamento** consiste na definição da quantidade de atividades que serão propostas no curso, os assuntos que irão tratar e se as mesmas deverão ser feitas em grupo ou individualmente. Essa etapa é realizada utilizando o cronograma

aula/aula elaborado pelo professor antes do início do curso e é conduzida pelo mesmo, juntamente com o projetista instrucional, participante de uma equipe multidisciplinar. Os alunos também poderão sugerir estratégias para o aprofundamento dos assuntos e mudanças no cronograma.

A **Seleção de Ferramentas** corresponde à análise e escolha daquelas mais adequadas para a execução de cada atividade listada no planejamento. Essa fase envolve a seleção do tipo do recurso tecnológico (*chat*, fórum, correio, portfólio, etc) e da ferramenta, propriamente dita, que será utilizada (por exemplo: o *chat* do TelEduc ou do WebcT). A seleção de ferramentas pode ser feita pelo especialista em informática, de acordo com as necessidades levantadas pelo professor. Neste momento, os alunos podem indicar uma ferramenta para ser utilizada na atividade. Geralmente, esta intervenção pode acontecer a partir do segundo ciclo da espiral, quando a relação entre alunos e professor começa a ficar mais estreita e as regras (critérios de avaliação, programa, etc) do curso, claramente estabelecidas.

Na seqüência, a fase de **Elaboração** representa o desenvolvimento real da atividade. Ou seja, definição das instruções de execução e construção das atividades (por exemplo: questões dirigidas, estudos de casos, resenhas, artigos, relatórios, protótipos e projetos). Em relação às instruções de execução deve-se considerar a forma como a atividade deverá ser feita (segundo o especificado na etapa de planejamento) e ainda, a ferramenta que será utilizada, de acordo com a seleção realizada na etapa anterior. Neste momento participam, essencialmente, o professor e o projetista instrucional.

Por fim, a fase de **Revisão e Disponibilização** corresponde à reunião de duas fases em um único momento. O professor e/ou projetista instrucional devem revisar o que foi proposto, avaliando se os assuntos escolhidos para serem tratados em cada momento, realmente poderão ser explorados da melhor forma nas atividades elaboradas. Além disso, as instruções de execução deverão ser verificadas em termos de clareza e objetivação e, ainda, se as ferramentas escolhidas são as mais adequadas para a realização de cada atividade. Quando os alunos demonstram ter dúvidas em relação à execução das atividades um novo ciclo deve ser iniciado para alterar o que for necessário. A fase de verificação retorna para o professor e/

ou projetista o status **T** (verificação ok) ou **F** (verificação falha). Após cada atividade ter sido verificada parte-se para a sua disponibilização no ambiente de aprendizagem. É importante ressaltar que a validação das atividades só irá acontecer após terem sido analisados os resultados obtidos pelos alunos. Caso existam produções que apresentem os resultados, de ordem qualitativa, esperados pelo professor, a atividade será validada pelo mesmo. Em caso negativo, poderão ser propostas modificações nas atividades futuras (através do próximo ciclo da espiral). Em resumo, a validação retorna para o professor e/ou projetista o status **V** (validação ok) ou **VF** (validação falha). Quadro 1.

Etapas	Especificação	Envolvidos
Planejamento	Definição da quantidade, assuntos tratados e forma de desenvolvimento da atividade (individual ou em grupo) .	Professor e Projetista instrucional.
Seleção de Ferramentas	Seleção do tipo de ferramenta a ser utilizada; seleção da ferramenta propriamente dita.	Professor, especialista em informática e alunos.
Elaboração	Definição das instruções de execução da atividade; construção da atividade propriamente dita.	Professor e projetista instrucional.
Revisão e Apresentação	Revisar o que foi proposto: verificação das instruções e avaliação das atividades; disponibilização das atividades e validação das mesmas, de acordo com as produções apresentadas pelos alunos.	Professor e/ou projetista instrucional

Quadro 1– Resumo das etapas que compõem a espiral de elaboração das atividades.

O Quadro 2 representa, como exemplo, o formulário da elaboração de 04 atividades após ter sido preenchido. As colunas quando são da mesma cor, referem à mesma etapa da espiral (ver legenda). Na coluna da fase de Revisão é apresentado um dos quatros status (T, F, V e VF) que indicam o resultado desta fase e a ação que deve ser tomada a partir desse status. O número de ciclos significa em que estágio o processo de elaboração de determinada atividade se encontra. Ou seja, em que ciclo e local do mesmo a produção está e ainda, se será necessário partir para um segundo ciclo, objetivando realizar modificações na atividade.

N° ATV	ASSUNTO	FORMA DE EXECUÇÃO	FERRAMENTA Tipo/Plataforma	ATIVIDADE (Descrição)	REVISÃO (Status/Ação)	N° CICLO
01	Paradigmas da Engenharia de Software	Individual	SALA DE PRODUÇÃO (Comunicação – Gerenciamento/ nenhuma)	Leia a página 80 do livro "X01" e desenvolva uma resenha, abordando as principais características de cada paradigma. Em seguida apresente no Portfólio.	1) V 2) Resultados obtidos foram satisfatórios. Nada a fazer.	Término do 1º
02	Análise Essencial	Grupo	(Comunicação / WebCT)	Elabore os DFDs e DTE relativos ao seu projeto de software e envie para o professor pelo correio.	1) VF 2) Elaborar atividade de revisão e esclarecimento.	1º Partir para 2º

LEGENDA

Planejamento	Seleção	Elaboração	Revisão/Di sp.
--------------	---------	------------	----------------

Quadro 2–Etapas da espiral de elaboração de atividades de uma disciplina - 2002.

Em um curso formado por várias disciplinas seria interessante que as informações desse formulário fossem cruzadas com as informações detalhadas no cronograma aula/aula dos professores. Assim, seria possível elaborar atividades interdisciplinares através do conhecimento das possibilidades de articulação entre duas ou mais disciplinas, que tratem de assuntos correlacionados, em momentos similares. Nesse caso, teríamos um formulário como o apresentado no Quadro 3.

DISCIPLINA	N° ATV	AULA	ASSUNTO	ENFOQUE	ATIVIDADE (Descrição)
Engenharia de Software	01	Aula 05	Análise Essencial	Diagramas de Fluxos de Dados (DFD)	Elabore o DFD relativo ao seu projeto de software e envie para o professor pelo correio.
Banco de Dados	03	Aula 06	Análise Essencial	Diagrama de Entidade Relacionamento (DER)	Ainda sobre o projeto de software, de acordo com o DFD produzido na disciplina de Engenharia de Software, elabore o DER e envie para o Portfólio.

Quadro 3 –Formulário de elaboração de atividades X cronograma aula/aula.

Diante da situação descrita, é aconselhado que a espiral da elaboração de atividades de uma disciplina ocorra paralelamente à espiral da outra disciplina, quando essas fazem parte de um mesmo curso. Assim, poderá ser promovida uma maior interação entre as duas disciplinas. Observa-se também que o elo que irá integrar essas duas espirais será o assunto tratado, que deverá ser o mesmo, porém podendo ter enfoques variados. Através do assunto, chega-se à aula de cada disciplina (listada no cronograma aula/aula), e ainda à atividade proposta nestas aulas. A partir daí, inicia-se a interação entre as espirais, a qual irá impulsionar a construção interdisciplinar.

Criação do conhecimento

O movimento para criação do conhecimento é caracterizada pelo incentivo à postura colaborativa, por parte dos alunos e professores, durante o processo de criação e compartilhamento do conhecimento⁴. Esta etapa é formada por quatro quadrantes caracterizados pelos modos de transformação do conhecimento que acontecem seqüencialmente, seguindo um movimento em espiral (Figura 3). Para que a **Socialização** aconteça, a metodologia Compondo destaca, no Quadro 4, uma estratégia favorável ao compartilhamento das experiências, entre professores e alunos. No Quadro 5 é sugerida uma atividade para garantir a socialização em cursos à distância e semipresenciais.

Estratégia	Detalhamento
Promover reuniões para que aconteça o compartilhamento de experiências.	Diálogos, em um curso à distância, podem acontecer através da realização de reuniões virtuais. Nessas reuniões, um aluno ou professor pode compartilhar as suas experiências de forma tão precisa e clara que os participantes da sessão consigam mutuamente se apropriar e também desenvolver conhecimento tácito. Quando as reuniões utilizam o <i>chat</i> sugere-se que a plataforma utilizada adote a metáfora dos espaços virtuais, visando que o ambiente seja agradável e possibilite que o conteúdo do discurso seja formado também pelos códigos de natureza corporal.

Quadro 4 – Estratégia para a Socialização.

Atividade	Forma de execução	Ferramenta utilizada	Detalhamento
Reunião Virtual	Grupo	Chat ou Videoconferência	O professor disponibiliza um material abordando assuntos a serem discutidos na sessão de chat ou na Videoconferência. Essas sessões também poderão ser programadas para a realização das reuniões dos grupos ou para esclarecer dúvidas sobre conteúdos e exercícios.

Quadro 5– Sugestão de atividade para ser realizada para motivar a Socialização.

A **Externalização** que estimula potencialmente a colaboração pode ser viabilizada na metodologia, durante o processo de elaboração do material de apoio do curso, resultante das produções, por parte dos alunos, após a execução das atividades. Além disso, a externalização corresponde à fase da espiral que tem maior direcionamento para a produção conceitual do curso. Ou seja, dos materiais teóricos que serão suportes para a realização, especialmente, da combinação e internalização. No Quadro 6 podem ser vistas as estratégias sugeridas e no Quadro 7 serão apresentadas algumas sugestões de atividades que motivam a colaboração.

Estratégia	Detalhamento
1. Elaborar e apresentar o conteúdo didático de cada aula.	O conteúdo poderá ser composto por uma apresentação resumida do assunto e material de leitura complementar para aprofundamento. Sendo a Internet o meio usado para veicular o curso sugere-se que esse material adote a metáfora do hipertexto para oferecer maior flexibilidade de leitura e de aprofundamento do texto pelo aluno. O material pronto será apresentado (compartilhado) no diretório destinado ao armazenamento das aulas.
2. Elaborar atividades didáticas que motivem a colaboração	A elaboração das atividades poderá acontecer de acordo com a espiral descrita na sessão 3.1, motivando a interação e colaboração entre os participantes do curso. Essas atividades deverão permitir que durante “o fazer” os alunos estejam aprendendo, a partir do conhecimento compartilhado principalmente pelo professor através do seu material didático. Os produtos dessas atividades representarão o conhecimento dos alunos, que também poderão ser compartilhados (no Portfólio, por exemplo).

Quadro 6 – Estratégias para a Externalização.

Atividade	Forma de execução	Ferramenta utilizada	Detalhamento
Diálogo Interativo	Grupo	Fórum ou lista de discussão	De acordo, com o assunto estudado em aula, o professor envia para o fórum contribuições, para que os alunos emitam suas opiniões críticas, no próprio fórum, motivando assim a realização de um debate.

Quadro 7- Sugestão de atividade para ser realizada durante a Externalização.

A **Combinação** acontece através da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização de diferentes conjuntos de conhecimento, promovendo a criação de novos conhecimentos explícitos. Este modo pode motivar a produção coletiva do conhecimento envolvendo, inclusive, a geração de protótipos e tecnologias. Essa etapa, assim como a externalização, estimula potencialmente a colaboração. A metodologia Compondo prevê a realização da combinação, a partir da adoção das metáforas dos componentes de software⁵ e hipertexto⁶ (vale ressaltar que outras metáforas podem ser utilizadas como, por exemplo, os mapas conceituais). O uso dessas metáforas está sendo proposto na metodologia por permitir a produção coletiva do conhecimento sistemático, como a geração de protótipos, de forma dinâmica, interativa e integrada ao ambiente da Internet. Uma estratégia favorável à existência da combinação pode ser vista no Quadro 8 e as atividades que podem ser propostas serão descritas no Quadro 9.

Estratégia	Detalhamento
Elaboração das atividades e de sua instrução de execução, considerando a necessidade de estimular a sistematização do conhecimento explícito de cada aluno em uma mesma produção.	Essas atividades deverão prever a integração da produção individual de cada aluno, objetivando construir a produção do grupo, do qual esse aluno pertence. As instruções dessas atividades deverão orientar os alunos para o processo de produção individual, destacando as regras, padrões e normas que deverão ser seguidos durante essa fase. Essas informações precisam ser consideradas pelos alunos para que depois seja possível integrar suas realizações em uma produção maior (do grupo).

Quadro 8– Estratégia para a Combinação.

Atividade	Forma de execução	Ferramenta utilizada	Detalhamento
Produção de componentes de software	1ª Fase: Individual 2ª Fase: Grupo	Sistema de autoria de componentes de software. Portfólio ou Sala de Produção.	Inicialmente escolhe-se qual protótipo deverá ser desenvolvido. Então, cada aluno constrói o seu componente seguindo as normas, regras e padrões estabelecidos nas instruções da atividade. Depois disto, cada aluno deverá reunir o seu componente àqueles desenvolvidos pelos outros colegas, a fim de montar o protótipo sugerido no primeiro passo. Esse protótipo deverá ser disponibilizado no Portfólio ou Sala de Produção, e compartilhado com todos os participantes do curso.

Quadro 9– Sugestão de atividade para ser realizada na Combinação.

Por fim, o último quadrante, da espiral de criação do conhecimento, corresponde ao modo de **Internalização**, o qual consiste na transformação de conhecimento explícito em tácito. A internalização na metodologia Compendo acontece durante todo o processo de ensino- aprendizagem, diante dos momentos de socialização, externalização e combinação que acontecerem em determinado curso. Para isso, todas as informações que circularem durante o curso deverão ser armazenadas, categorizadas e disponibilizadas para facilitar o acesso do professor e dos alunos. Dessa forma, esse modo representa a autêntica ação do aprender fazendo, onde o conhecimento operacional é criado. Para que isso seja possível pode-se adotar a estratégia citada no Quadro 10 e a atividade sugerida no Quadro 11.

Estratégia	Detalhamento
1. Verbalizar e Diagramar o conhecimento através de manuais, documentos ou histórias orais.	As perguntas e respostas feitas durante o curso devem ser categorizadas em uma ferramenta específica como o FAQ (perguntas frequentes). O material das aulas deve ser disponibilizado para que os alunos possam acompanhar e aprofundar os assuntos trabalhados em cada aula. Os registros (log) das sessões de chat, realizadas durante o curso, deverão ser disponibilizados para que todos tenham acesso. As respostas das atividades devem ser filtradas, corrigidas e organizadas pelo professor para que, em seguida, sejam compartilhadas para acesso de todos. É necessário disponibilizar para os alunos e professores o guia de acesso ao ambiente de aprendizagem, assim como, os manuais do aluno e do professor.
2. Propor uma atividade prática, na qual o aluno trabalhe com todos os conceitos teóricos discutidos durante todo o curso.	O professor propõe uma atividade, na qual o aluno precise resgatar toda a teoria vista durante o curso para realizá-la. Essa atividade deverá ser executada aos poucos e durante todo o curso, envolvendo a produção prática, ou operacional, relacionada àquela teoria. Em resumo, o aluno deverá aprender tudo que foi visto fazendo, praticando, testando, operacionalizando.

Quadro 10– Estratégia para a Internalização.

Atividade	Forma de execução	Ferramenta utilizada	Detalhamento
Propor a elaboração de um projeto de conclusão do curso	Em grupo	Chat, Correio, Fórum, Agenda, Portfólio, etc.	A partir da formação de grupos de trabalhos e escolha, pelo professor e/ou alunos, de temas para desenvolvimento do projeto, definem-se as instruções de execução desta atividade, informando as fases que irão compor o projeto. Neste momento, é importante estabelecer o cronograma para entrega de cada versão parcial do projeto, incluindo a versão final. As versões parciais deverão ser documentadas, apresentadas e criticadas pelo professor ou outro grupo previamente selecionado pelo professor. As sugestões serão enviadas para o grupo, através do correio ou em forma de comentários disponíveis no Portfólio do grupo. Os componentes de cada grupo poderão se reunir no <i>chat</i> para esclarecer dúvidas e definir metas.

Quadro 11 - Sugestão de atividade para ser realizada na Internalização.

Conclusão

A metodologia Compendo foi desenvolvida com a principal finalidade de sugerir estratégias para a elaboração de atividades e formas para as suas execuções pelos alunos, objetivando o aumento da interação aluno/aluno/professor e o desenho de uma rede colaborativa de aprendizagem onde o conhecimento será criado e compartilhado. Para isso, o primeiro passo a ser observado é se o curso atende às condições citadas anteriormente (Intenção, Autonomia, Flutuação e Caos Criativo, Redundância e Variedade de Requisitos). O passo seguinte é definir as atividades que precisarão ser realizadas para permitir a ocorrência dos modos de transformação do conhecimento (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização). Nesse momento ocorre uma integração entre as duas espirais, já que a elaboração das atividades será conduzida pela primeira espiral e a preocupação com os modos de transformação será prevista pela segunda espiral. Durante o segundo passo acontecerão todas as etapas que fazem parte da espiral de elaboração das atividades, considerando as necessidades levantadas pelos modos de transformação da espiral do conhecimento. Da primeira espiral, apenas a validação será realizada quando os resultados obtidos diante da execução, por parte dos alunos, de cada atividade forem considerados satisfatórios pelo professor (depois que o conhecimento for considerado como criado e compartilhado).

Neste documento foram apresentadas apenas algumas das estratégias definidas na metodologia com o propósito de fornecer uma visão geral da mesma e um recurso que já apóie a criação do conhecimento e a elaboração das atividades em sistemas EAD. Os resultados obtidos diante da adoção das atividades citadas neste artigo podem ser consultados através do site <http://www.nuppead.unifacs.br/carol/pesquisa.html>. Como trabalhos futuros pretende-se desenvolver uma ferramenta computacional, para o ambiente Internet, destinada ao uso dos professores e coordenadores de curso, objetivando facilitar e motivar a adoção da metodologia.

Notas

¹ Este texto tem como base uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado de Maria Carolina Santos de Souza, aprovada no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFBA, sob a orientação de Teresinha Fróes Burnham e uma apresentação no Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE 2004, realizado de 9 a 12 de Novembro de 2004, na Universidade Federal do Amazonas.

² Alguns autores como Benford et al. (1996), apresentam os espaços virtuais como possibilidades para que o desenvolvedor de ambientes virtuais crie locais (lôcus) familiares e relacionados à área de estudo e/ou trabalho do usuário. Dessa forma, a navegação, por parte do usuário, nesses ambientes é facilmente aprendida.

³ O modelo espiral para a Engenharia de Software foi proposto em 1988 por Boehm. (Pressman, 1995). Esse modelo estrutura o desenvolvimento do software como um processo iterativo onde vários conjuntos de quatro fases se sucedem até que se obtenha um resultado final desejado.

⁴ Na metodologia Compondo, a criação do conhecimento está intimamente relacionada às fases de elaboração, revisão e disponibilização (principalmente durante a validação) da espiral descrita neste texto; principalmente porque, as atividades propostas na fase de elaboração deverão estar associadas às especificações definidas na espiral de criação do conhecimento. Em contrapartida, a validação de uma atividade, por conseqüência, significará a validação da estratégia definida também nesta segunda espiral.

⁵ “[...] Os componentes são projetados como pequenas peças facilmente interligáveis para a construção de um modelo maior. Podem ser comparados a pequenas peças de Lego que são projetadas para ser combinadas na composição de algo maior” (Santanchè, 2000).

⁶ Acesso não-linear representando uma nova forma de armazenamento da informação e alimentação do raciocínio.

Referências

BACCEGA, M. A. Da informação ao conhecimento: resignificação da escola. São Paulo: **Revista Comunicação & Educação**, 2001, 05p. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/departam/cca/cultext/comueduc/apresenta/artigo22.htm>>. Acesso em 01 de ago. de 2003.

BENFORD, S. et al. **Shared Spaces: Transportation, Artificiality, and Spati-ality**. In Proceedings of the ACM 1996 Conference on Computer Supported Co-operative Work. <http://citeseer.nj.nec.com/benford96shared.html>

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997

PRESSMAN, R. S. **Engenharia de Software**. Markron Books, São Paulo, 1995.

SANTANCHÈ, A.; TEIXEIRA, C. A. C. **Múltiplas perspectivas de objetos no contexto educacional**. XI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE, 2000, [online]. <http://www.nuppead.unifacs.br/prodcient/artigos.htm>

SILVA, E. L. d.; MENEZES, E. M. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000, 118 p. [online] - <http://www.ead.ufms.br/marcelo/orienta/Methodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>

SVEIBY, K. E. **Nova Riqueza das Organizações. Gerenciando e Avaliando Patrimônios de Conhecimento**. Tradução Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998, 260p.

YOURDAN, E. **Análise Estruturada Moderna**. Editora Campus, 1992.

EAD – Relato de uma experiência na área de Expressão Gráfica

Christina Araújo Paim Cardoso
crispaim@ufba.br

Apresentação

A experiência em questão tratou da oferta de um curso de Geometria Descritiva sobre “Superfícies Geométricas”, oferecido na modalidade de Educação a Distância, através da Internet. O curso destinava-se a estudantes, professores e outros interessados no estudo das Superfícies Geométricas, sendo necessário apenas que possuísem conhecimentos básicos de Geometria Descritiva.

Justificativa

O Laboratório de Multimeios na Expressão Gráfica (MULTGRAF), da Faculdade de Arquitetura da UFBA, tem trabalhado no sentido de incorporar os recursos da Internet e da Informática na atualização dos cursos oferecidos pelo Departamento das Geometrias de Representação, que é o responsável pelas disciplinas de Representação Gráfica para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, todas as Engenharias, Matemática, Química, Artes Plásticas, Licenciatura em Desenho e Desenho Industrial.

A geometria é a ciência que investiga as formas e dimensões dos elementos matemáticos e difere de outras representações pelo seu caráter de precisão. Muitas dessas formas são utilizadas em algumas áreas do conhecimento, dentre as quais podemos citar a arquitetura e o design, onde formas geométricas ditas arrojadas estão sendo cada vez mais empregadas. Para tanto é preciso um conhecimento suficientemente satisfatório no que diz respeito à modelagem de formas ligadas às diversas superfícies, que são estudadas na Geometria Descritiva.

Em 1996, após uma reforma curricular no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFBA, a disciplina Geometria Descritiva II, que trata dos conteúdos relativos ao estudo das superfícies através de sua representação no sistema diédrico, utilizando o método Mongeano da Dupla Projeção, passou a ser optativa. Trata-se de uma disciplina com uma carga horária de 102 horas, o que termina por ser um obstáculo para que a maior parte dos alunos a escolha como uma das optativas a serem cursadas.

Nesse sentido, a título de experiência, o curso foi oferecido visando atender às necessidades daqueles que tinham interesse nesses conteúdos, e não dispunham das condições necessárias para um curso tradicional, presencial.

Metodologia

Para tornar o curso mais acessível, ele foi oferecido em módulos que poderiam ser cursados independentemente, além de um módulo introdutório que deveria ser cursado juntamente com o primeiro. Cada módulo era composto de textos teóricos, com ilustrações estáticas ou em movimento. Eram apresentados exercícios resolvidos, com sua resolução comentada passo a passo, acompanhada das respectivas ilustrações, e também eram propostos exercícios para serem resolvidos pelo aluno, cujos gabaritos se encontravam ao final de cada módulo. Os exercícios eram programados em grau de dificuldade gradual, em níveis, e o aluno só tinha acesso a outro nível depois de comprovado o acerto dos exercícios já propostos no anterior. Assim, dentro de cada módulo era realizada uma avaliação simplificada, contendo exercícios cujo caráter não era eliminatório do módulo,

tendo como intuito apenas verificar o grau de aprendizado, para que se pudesse progredir no concernente ao grau de dificuldade dos exercícios.

Foram elaborados quatro módulos, sendo o primeiro introdutório, contendo explicações gerais sobre o curso e sobre o assunto do curso. Os outros três módulos eram independentes, podendo ser cursados em qualquer ordem. Os alunos, ao longo do curso, contavam com auxílio de “tutores”, que davam a orientação solicitada através de e-mail. Foi prevista também a criação de um *chat* semanal para troca de experiências, mas que não foi concretizado.

Resultados

Além de todas as questões que envolvem a oferta de um curso a distância, uma modalidade de ensino ainda não consolidada, havia algumas questões específicas nesta experiência: é possível oferecer um curso que trata de representação gráfica, de desenho, à distância?; como funcionam a orientação e o esclarecimento de dúvidas num meio virtual?; os trabalhos dos alunos serão feitos com a utilização de ferramentas CAD e depois enviados por meio eletrônico para os tutores?; neste caso, não estariam sendo excluídos todos aqueles que não sabem utilizar as ferramentas CAD?

A equipe envolvida com a experiência decidiu, na época, aplicar inicialmente a experiência a um pequeno grupo de alunos, apenas oito, e, com relação aos trabalhos, definiu-se que poderiam ser feitos com o uso de instrumentos tradicionais de desenho ou com o uso das ferramentas CAD. Na primeira situação, os trabalhos seriam entregues pessoalmente no departamento e no segundo, enviados por meio eletrônico, para que pudessem ser corrigidos e avaliados.

Foram disponibilizados apenas três, dos quatro módulos inicialmente previstos, e a experiência surtiu um resultado positivo. Os alunos acompanharam o curso sem muita dificuldade, mas havia em paralelo com a orientação à distância, uma orientação presencial que prejudicou um pouco a avaliação correta da experiência. Além do mais, logo ao fim deste primeiro ano experimental (2000), a coordenadora precisou se afastar para cursar doutorado e a experiência foi suspensa. Por

conta disto, o *site* acabou sendo desativado. A partir do próximo semestre a equipe, um pouco modificada, e com o retorno da coordenadora, voltará a se reunir para uma avaliação mais detalhada e retomada da experiência.

Entretanto, pode-se constatar que, para uma abordagem bem sucedida nesta área, três pontos são fundamentais: a) o primeiro consiste na apresentação clara dos conteúdos, utilizando-se uma linguagem adequada à mídia e, principalmente, de fácil entendimento; b) o segundo se relaciona com a utilização de uma metodologia interessante e dinâmica; c) o terceiro ponto destaca a importância de um bom suporte técnico para garantir o bom funcionamento do curso na rede. O suporte técnico engloba toda uma equipe de profissionais, web-designer, e técnicos de informática, que junto aos professores encarregados dos conteúdos, formam uma equipe envolvida num planejamento colaborativo, envolvendo-se com todas as questões, inclusive as de cunho administrativo do curso.

Referências

LAASER, W. (Org.) **Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Ensino a Distância**. Adaptação de Lívia Barreto, Maria Helena Aragão e Thelma Rosane de Souza. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, s/d.

KURAMOCHI, C.; SOBRAL, M. E.; QUADROS, P. **Sistemas de Tutores Educacionais e Hiperídia e Multimídia**. Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.pcs.br/~psquadro/tutor.htm>. Acesso em 12 abr. de 1999.

MARCHELLI, P. S.; GOSCIOLA, V. **Considerações sobre a Lógica e a Tecnologia do Planejamento de Materiais Didáticos para Sistemas de Educação a Distância**. Universidade São Marcos, Universidade Mogi das Cruzes. Disponível em <http://www.abed.org.br/artigos/artigos/na08.htm>. Acesso em 12 abr. de 1999.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.colegioeinstein.com.br/ivonio.html>. Acesso em 07 abr. de 1999.

Reflexões sobre o primeiro ano do PROGED: A experiência da turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD

Ana Maria de Carvalho Luz

amluz@hotmail.com

Nicia Cristina Rocha Riccio

nicia@ufba.br

Patrícia Rosa da Silva

prosadasilva@yahoo.com.br

Apresentação

"...mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou".

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2005, foi ofertada uma turma piloto do curso de formação de tutores, que resultou na capacitação de 40 profissionais no âmbito do Estado da Bahia. Este curso foi voltado para o fortalecimento dos profissionais da Educação que atuam em redes municipais de ensino, reafirmando o compromisso do PROGED com o desenvolvimento da Educação Municipal.

O Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP, órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia que desenvolve atividades acadêmicas de pesquisa e extensão, foi criado em 1964 com a finalidade de estabelecer uma ponte entre a Universidade e a Administração Pública. Nesses 41 anos de existência, o ISP vem desenvolvendo programas e projetos que têm contado com a parceria de instituições nacionais e internacionais nas áreas de modernização administrativa, reforma universitária, gestão pública, educação pública, educação municipal e formação de recursos humanos.

Dentre os seus objetivos está o de “formular e desenvolver metodologias e contribuir para o desenvolvimento de doutrinas úteis ao aperfeiçoamento do desempenho político, administrativo, econômico e social do Setor Público brasileiro, principalmente da região nordestina”.¹

A partir do final da década de 90, o ISP intensificou seus trabalhos na área de educação, com a implementação de programas e projetos voltados para a Educação Municipal, a Educação a Distância e Gestão Educacional, com destaque para o Programa de apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) e para o Programa Gestão Participativa (PGP/Lidere).

A partir da experiência acumulada por esses dois Programas, a equipe do ISP concebeu o Programa de Formação de Gestores da Educação Básica - PROGED - em atendimento ao edital nº 01/2003-SEIF/MEC. A Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC) recebeu propostas de universidades brasileiras que possuíam ou tinham interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino. Os projetos deveriam estar situados em uma das cinco áreas de formação indicadas pelo MEC: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação.

Após a seleção, foram constituídos três centros de referência na área de Gestão e de Avaliação². Na Universidade Federal da Bahia, uma das instituições contem-

pladas no processo seletivo, a integração à Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento (REDE) ocorreu através do ISP, com o PROGED.

O objetivo do PROGED é promover cursos de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares, com base na metodologia de Educação a Distância, 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;
- apoio técnico a secretarias municipais de educação;
- articulações institucionais e parcerias para o desenvolvimento de cursos e apoio técnico.

Neste texto, trataremos da experiência desenvolvida durante o ano de 2004, primeiro ano do Programa, procurando situar os princípios e pressupostos presentes em nosso trabalho e a experiência no oferecimento da primeira turma piloto do curso de Formação de Tutores em EAD. Durante esse período, testamos a metodologia de formação, bem como o material didático utilizado, com a turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD. Assim, a partir dos conceitos basilares, apresentamos um panorama da construção da primeira proposta para o curso, os procedimentos e critérios utilizados na seleção dos cursistas e algumas reflexões que emanam dessa experiência.

Parece-nos que o maior desafio para Programa está situado na raiz de sua constituição: na articulação entre formação continuada, gestão educacional e Educação

a Distância. Especificamente no que diz respeito ao curso de tutores, tivemos a necessidade de situar primeiramente nossos pressupostos relativos à formação, gestão e tutoria. Nosso ponto de partida será, portanto, a explicitação dessas bases.

Contexto e desafios

“Ah! Caicó

Arcaico

Meu cashcouer mallarmaico

Tudo rejeita e quer

É com é sem

Milhão e vintém

Todo mundo e ninguém

Pé de xique-xique

Pé de flor

Relabucho velório

Videogame oratório

High-cult simplório

Amor sem fim desamor

Sexo no-iê

Oxente oh! Shit

Cego Aderaldo

Olhando pra mim, Moonwalkman”

A Prosa Impúrpura do Caicó – Chico César

As profundas alterações no mundo do trabalho, advindas dos processos de globalização, vêm redefinindo novas formas de exercício profissional, com o requerimento de um novo perfil de trabalhador, o que implica a assimilação de novos estilos, novas competências e habilidades, para o exercício de funções mais flexíveis. Em suma: um profissional mais polivalente, capaz de trabalhar em equipes, exercer liderança, disponível para um processo permanente de requalificação e adaptação às novas tecnologias.

Essas mudanças, que se vêm acelerando nas últimas décadas, têm repercussões no mundo do trabalho e se refletem na estruturação da vida objetiva e subjetiva dos

trabalhadores. A velocidade com que se vêm dando essas transformações exige uma permanente adaptação dos indivíduos a novas situações, o que, muitas vezes, gera a necessidade de reconstrução de sua identidade profissional e pessoal. Nesse processo, cada vez mais os indivíduos necessitam fazer transições entre antigas e novas formas de trabalho, para operar com outros saberes, outras concepções e outros métodos nas suas relações no e com o trabalho. Segundo Paiva e Calheiros (2001: 144):

A exposição a novas pessoas e o surgimento de novas relações obriga também a escolhas, adaptações e formas de gestão diferentes do passado. A retração do espaço, ao propiciar a superposição de realidades regidas por lógicas diferentes, expõe os indivíduos constantemente ao desafio da convivência com adversidade e dos riscos de desenraizamentos provisórios sucessivos. O tempo trazido para o presente impõe experiências e vivências que se contrapõem à perenidade que marcou um mundo estável em seus valores, crenças, hábitos, profissões, ocupações, empregos, universo de expectativas e possibilidades.

A educação permanente, ou educação continuada, é entendida, nesse contexto, como fundamental. 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. Por isso, é importante indicar alguns princípios gerais, que norteiam a concepção de educação que orienta nossas ações e convergem com esta nova ressignificação da educação:

- *Da provisoriedade 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 – no caso, a gestão educacional –, 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, com vistas à realização do princípio básico da educação brasileira – a gestão democrática.
- *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 aluno, entre o aluno e o professor, entre o aluno e outros alunos, entre aluno e pessoas do seu contexto, ou seja: entre o aluno e a realidade micro e macro do seu entorno.
- *Da pesquisa como princípio educativo.* Como sujeito da construção do seu próprio conhecimento, o aluno deve imergir na prática da pesquisa, como forma de diálogo com sua realidade.

No caso dos servidores públicos – função que, durante muito tempo, foi considerada estável, com rotinas padronizadas e exigências previsíveis – é evidente a eclosão de um conjunto de transformações que estão a exigir uma gama de conhecimentos e habilidades vinculados a novas tecnologias e às novas configurações das funções do estado. No que diz respeito aos profissionais da educação, será necessário acrescer a esse quadro mudanças significativas não apenas nos conteúdos da educação, mas, sobretudo, na forma de desenvolvimento das atividades de gestão educacional. A escola pública disseminou-se, e a universalização do atendimento exige complexas operações de gestão de sistemas.

Ao lado disso, no caso do Brasil, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação operaram transformações nas características dos sistemas educacionais, particularmente no que tange à universalização e à municipalização da Educação Fundamental. A partir de 1988, um novo cenário começa a se configurar na educação brasileira, repleto de desafios, novidades, construções e ressignificações. Nesse quadro, fica evidente a necessidade de compreensão do compromisso ético e político que os gestores de sistemas educacionais devem assumir, bem como o domínio de novos instrumentos de planejamento e gestão.

Por isso, a formação do gestor de sistemas educacionais deve contemplar o estudo acerca das mudanças que vêm ocorrendo tanto na dimensão pedagógica como na dimensão política e administrativa da educação brasileira, as quais introduzem novas concepções de sujeito, de mundo, de sociedade e de cultura. Essa formação deve ser definida com base na concepção de escola como espaço de formação de indivíduos e coletividades e de construção social, política e cultural, onde se potencializa sujeito e sociedade para que possam desenvolver novas formas de ser e de conviver na cultura global. Para tanto, é necessário que o gestor supere as limitações e deficiências nos campos técnico, pedagógico e financeiro, que impedem uma atuação mais efetiva na construção de um novo modelo de gestão.

A demanda por uma outra forma de estruturação, funcionamento e gestão de Secretarias Municipais de Educação ou órgãos equivalentes, por sua vez, exige dos gestores novas formas de liderança, compromisso, diálogo, competência, e participação. Assim, o PROGED, está fundamentado em concepções e conceitos necessários à construção de uma base teórico-metodológica que responda às reais necessidades do trabalho desses profissionais. Preparar, pois, os trabalhadores da educação para essas mudanças, particularmente aqueles vinculados ao sistema público, é um desafio que precisa ser enfrentado, até porque o sucesso das inovações depende do grau de assimilação contínua de novos parâmetros e o domínio de novas tecnologias. A idéia de educação contínua se fortalece dentro deste contexto.

Assim, a Educação a Distância (EAD) constitui uma das formas de responder à crescente demanda de requalificação de servidores públicos vinculados ao sistema público de educação, revelando-se uma das formas de democratização do acesso à informação, num processo de educação continuada que deverá se refletir na melhoria da qualidade da gestão educacional e, por conseqüência, dos serviços educacionais. Sobre a EAD, Preti (1996: 23, 27) argumenta que:

Se antes existiam muitas resistências e preconceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política no limiar do milênio acabou encontrando nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma

opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio de novas tecnologias da informação e da comunicação. [...]

A educação a distância [...] deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada na racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais.

Ademais, a opção por Educação a Distância para formação de gestores de educação, no caso do estado da Bahia, torna-se uma opção adequada quando se considera o tamanho do Estado e as enormes carências educacionais, particularmente em municípios do interior. Dos seus 417 municípios, agrupados em 30 Regiões Administrativas, pelo menos 257 estão situados na região semi-árida (Fonte: SEI). A diversidade de municípios, explícita na diferença de arrecadação e no desenvolvimento socioeconômico, dá ao Estado um panorama educacional heterogêneo, marcado por grandes desigualdades.

Essas desigualdades levaram o PROGED a formular uma proposta de Educação a Distância baseada em suporte impresso e eletrônico, de modo a garantir o acesso à formação mesmo a municípios que não dispõem de computadores e Internet e fortalecer uma cultura de Rede naqueles que já têm acesso a essa tecnologia. A primeira turma de tutores oferecida pelo Programa contemplou este duplo aspecto, a partir de uma compreensão ampla de EAD.

Educação a distância como opção para a formação continuada

A crescente busca pela socialização do acesso à educação e a compreensão da formação como processo contínuo, em paralelo aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, vêm potencializando a utilização da Educação a Distância (EAD) como modalidade educacional prioritária para formação continuada de profissionais em diferentes áreas. A apresentação da EAD como alterna-

tiva viável no discurso e nas bases legais que fundamentam as políticas públicas educacionais, associadas a desníveis sociais e econômicos gritantes, vem gerando reflexões em diferentes campos sobre a eficácia e a qualidade dos projetos gestados a partir dessa modalidade.

A expansão da EAD nas últimas décadas tem acompanhado o avanço tecnológico e a proliferação de suportes aplicáveis a essa modalidade educativa. Os anos 70 foram marcados pelo estudo por correspondência (materiais impressos, guia de estudos, exercícios). Em meados da década de 80, surgem as primeiras universidades abertas, com design e implementação sistematizada de cursos à distância, utilizando além do material impresso, transmissão por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo. É na década de 90, com a utilização de redes de conferências por computador e estações de trabalho multimídia que o termo E-Learning ou educação on-line torna-se usual no Brasil.

A virtualidade na educação, como diz Ramos(2000), nasce com as chamadas Universidades Corporativas, instituições voltadas para a educação permanente, com poucas instalações físicas, que operam em sistema virtual, com base no conceito de que o aprendizado deve ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar. O modelo comportamentalista de educação era característico nessas primeiras iniciativas.

A virtualidade não substituiu os suportes anteriormente utilizados, constituindo-se em um elemento agregador. Segundo Aretio (1994), o ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, nas salas de aula, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e uma tutoria que propiciam aprendizagem independente e flexível dos alunos. Hoje, é caracterizado, sobretudo, pela utilização de suportes diversificados.

Dentro desse contexto de reordenação, são muitas as indagações: A Educação a Distância pode garantir uma contribuição qualitativa no processo educacional? O suporte pode ser interpretado como garantia de qualidade? Que singularidades, limites e possibilidades a educação à distância pode oferecer?

Uma educação de qualidade, seja ela presencial ou à distância, passa por aspectos como: a preocupação com um material didático atualizado, a atenção à aprendizagem do aluno através de uma postura integrativa, a construção de meios motivacionais. Atualmente, busca-se, além disso, uma educação que se preocupe não só com o conteúdo mas também com a construção e a adaptação desse conteúdo de acordo com o contexto; com a atenção à diversidade cultural e regional do grupo; com a formação do aprendente enquanto ser social e cidadão; com a formação de indivíduos com um perfil mais adequado ao mundo globalizado atual, um perfil que privilegie a criação, a inovação e a troca (LIMA, 2003). Tudo isso dentro de um processo educativo que seja centrado no aluno, objetivando desenvolver capacidades de autonomia e auto-aprendizagem (BELLONI, 2003).

Com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), a educação a distância (EAD) ganha força, já que o aspecto integracional, inexistente nos primórdios da EAD, passa a ser possível. As TICs vêm, então, enriquecer os programas de EAD e podem torná-los fascinantes e eficientes. No entanto, as TICs, *“não são boas (nem más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado”* (BELLONI, 2003).

A EAD deve ser pensada de forma inovadora, sem repetir os problemas já detectados nos métodos tradicionais de ensino; deve preocupar-se com o respeito às diferenças regionais e com o provimento de estruturas de atendimento personalizado. Segundo Preti e Arruda (2004), a EAD deve buscar ser:

participativa, considerar a prática social do estudante, promover a construção de atitudes críticas e criativas, abrir caminhos para a expressão e comunicação, fundamentar-se na produção do conhecimento, ser lúdica, prazerosa e bela, desenvolver uma atitude investigativa. (...) que não eduque para lidar só com certezas, que eduque ao gozo da vida, ao convívio, apoiando-se na história e na cultura.

É claro que os alunos, iniciantes na utilização dessa tecnologia abordam essa nova maneira de aprender com vontade e motivação, mas, ao mesmo tempo, respeito e

receio. Estão ansiosos para aprender, mas o “medo” da mudança e do novo está tão presente, que qualquer indício que o faça sentir-se alheio a toda essa novidade o fará desistir. Esse é um dos maiores perigos na EAD: o tutor ou professor não tem como perceber os sinais de aprovação ou desaprovação, compreensão ou não compreensão dos alunos, pois ele não os vê. Essa é a verdadeira distância na EAD, e é com ela que devemos nos preocupar. “*Uma metodologia de EAD deve, em geral, buscar reduzir a distância interpessoal, promovendo a interação, aumentar o feedback e garantir a troca de mensagens*” (LEITE e SILVA, 2004). Reduzir a distância através de uma interação intensa e uma atenção especial às entrelinhas de cada mensagem é fundamental.

Outro aspecto relevante para a EAD diz respeito ao planejamento do curso. Rodrigues e Bacia (2004) ressaltam que deve ser pensado um modelo sistêmico, de forma que adaptações devam ser previstas e até desejadas para que o curso se adeqüe o melhor possível às necessidades dos alunos. Assim, é imprescindível uma fase de avaliação do curso, para que as adaptações necessárias sejam identificadas. E, é claro, o feedback dos alunos é fundamental para essa avaliação, de forma que, também nesse sentido, a interação seja incentivada. Litwin (2001) reforça a questão do planejamento sistêmico, alertando que as propostas de um curso à 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*”. Todo esse cuidado com o planejamento, imprescindível para a EAD, parece adequado quando se busca uma educação que coloque o aluno no centro do processo.

Além dos cuidados com o planejamento e do incentivo que deve ser dado à interação em um curso à distância on-line, um outro aspecto fundamental é a chamada aprendizagem colaborativa. Segundo Palloff e Pratt (2002), o ponto central para que se obtenha sucesso num curso de EAD on-line é a construção de uma comunidade de aprendizagem, comunidade essa em que o professor participa em condições de igualdade como qualquer outro membro do grupo. Por meio

dessa comunidade de alunos e tutores é que o conhecimento será transmitido e os significados serão construídos conjuntamente. Assim, as interações entre alunos, entre alunos e tutores ou professores e a colaboração resultante dessas interações são fundamentais ao processo de aprendizagem colaborativa on-line.

As transformações provocadas pela disseminação da EAD não estão restritas ao suporte, mas às possibilidades de reordenação de conceitos-chave na área educacional e das formas e modalidades de interação entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, o acesso desigual à tecnologia, mediado por desigualdades em outras esferas sociais, e os problemas teóricos e práticos que ainda não conseguimos equalizar no campo educacional tendem a alimentar o discurso de que as novas tecnologias poderão sanar distâncias historicamente construídas. Talvez a palavra sanar deva ser substituída pelo verbo contribuir. É preciso que compreendamos, que a tecnologia está carregada do contexto cultural que a gera, não se constituindo em um instrumento neutro. O esforço dialógico prioritário que buscamos é o de possibilitar trocas entre universos diferenciados, tornando a tecnologia um instrumento possível para dizer de si, comunicar ao outro, forjando novas formas culturais de existência.

No PROGED, portanto, a educação a distância considera os princípios já apresentados para a educação continuada, acrescidos de mais dois princípios.

1. 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, torna-se imperiosa a revisão do papel do professor no ensino a distância.

2. Da necessidade de novas competências. Como o acesso à informação é facilitado, além de quantitativamente potencializado pela internet, a questão axial agora é 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. A ser construída através de uma educação capaz de rever e ressignificar seus paradigmas.

Nossa concepção de Tutoria

Nosso segundo passo foi o de situar, nesse contexto, a concepção de tutoria que abraçaríamos para o curso. As funções, atribuições e competências necessárias para o exercício da tutoria decorrem da concepção de tutor que orienta este programa. Acreditamos que o tutor, mais do que um acompanhante funcional para o sistema, exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos cursistas, passando a ser visualizado como um professor que agrega conhecimentos técnicos da tutoria em EAD. A compreensão da proposta pedagógica do curso torna-se, pois, um item fundamental para o desenvolvimento do trabalho do tutor.

Como explica Maggio (LITWIN, 2001 p.106) “... em todos os casos, os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender, e depois melhorar e enriquecer, aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto”.

A partir dessa perspectiva, atribuem-se as seguintes funções para o tutor segundo Mauri Collins e Zane Berge (1996, apud PALLOFF; PRATT, 2002):

- Função pedagógica - diz respeito ao fomento de um ambiente social estimulador da aprendizagem, com a utilização e potencialização de recursos didáticos por meio da mediação tutorial.
- Função gerencial - envolve normas referentes ao agendamento das atividades do curso, ao acompanhamento sistemático dos alunos, ao tempo de resposta e uma avaliação constante de sua prática e da participação dos cursistas. A sugestão de novos procedimentos para o redimensionamento de problemas e tomada de decisões com autonomia são parte da função gerencial.
- Função técnica - diz respeito ao conhecimento técnico do tutor e ao seu potencial didático para compartilhá-lo com os cursistas.

Como desdobramento dessas funções, agrupamos as competências necessárias ao exercício da tutoria em três dimensões: a técnica, a gerencial e a pedagógica. Essas dimensões não se configuram em esferas dissociadas, sendo complementares na prática tutorial.

Competências técnicas:

- Domínio dos recursos tecnológicos utilizados no curso;
- Capacidade de socialização desses saberes com os cursistas;
- Domínio de procedimentos para confecção de relatórios técnicos sobre o desenvolvimento do curso.

Competências gerenciais:

- Habilidade de planejamento em curto e médio prazo;
- Prontidão na formulação de estratégias para o redimensionamento de problemas;
- Autonomia na tomada de decisões.

Competências pedagógicas:

- Domínio do conteúdo de gestão de sistemas e unidades escolares;
- Habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante;
- Disposição para continuar aprendendo;
- Domínio de técnicas motivacionais aplicáveis a EAD;
- Domínio e conhecimento dos recursos didáticos disponíveis;
- Domínio dos critérios e da perspectiva de avaliação embutidos no curso.

A partir desse panorama e dos pressupostos definidos, trabalhamos na constituição e oferecimento da primeira turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD, para viabilização da oferta dos cursos de capacitação na área de Gestão Educacional. A seguir trataremos especificamente das etapas de desenvolvimento desse projeto.

Constituição da turma

Para composição da turma, abrimos uma seleção ampla, divulgada em mídias diferenciadas. Esse movimento assegurou o caráter público do processo e ampliou significativamente nosso leque de opções. As seguintes características foram consideradas na constituição do perfil do público-alvo da turma piloto do curso de formação de tutores:

- Possuir graduação em Pedagogia. 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.
- Ter conhecimentos prévios de informática. Considerando a utilização dos recursos da E-learning para as atividades previstas na modalidade de EAD.
- Ter fluência na escrita. A comunicação na plataforma é mediada principalmente pela escrita, sendo necessário, portanto, que o cursista tenha uma escrita clara e fluente.
- Ter acesso à Internet. Considerando-se que parte da formação ocorreria em ambiente on-line.
- Apresentar interesse em relação à EAD. Esse é um fator motivacional importante, uma vez que essa é a modalidade utilizada tanto na formação dos tutores como no oferecimento de cursos para gestores da área educacional.

Para pelo menos 25% dos cursistas foi exigida, ainda, experiência na área de gestão. Acreditamos que a heterogeneidade da turma se traduziu em um importante elemento motivador de trocas e debates. A vivência desse grupo de cursistas, com experiência em gestão, acabou se configurando em um elemento estratégico para o estabelecimento de uma maior identificação com o público-alvo do curso de gestão educacional.

A seleção dos cursistas foi realizada em duas etapas e contou com a participação de duzentos e quatro (204) candidatos aptos para inscrição. Mais de 300 candidatos não puderam se inscrever devido à incompatibilidade com o perfil solicitado. Acreditamos que essa demanda expressou o interesse e o desejo de educadores de se aproximarem da Educação a Distância e de desenvolverem estudos na área de Gestão Educacional.

Na primeira fase, realizamos análise de currículo e perfil. Os dados de todos os candidatos foram processados e pontuados. Dos 204 inscritos, selecionamos 96 candidatos para a 2a. fase. Na segunda fase, avaliamos a habilidade escrita dos

candidatos considerando as seguintes categorias: atendimento ao tema proposto, conteúdo (natureza do texto, coerência e seqüência lógica) e forma (estrutura do texto e observância das normas gramaticais). A redação dos textos diretamente em microcomputadores fez com que tivéssemos mais clareza do grau de familiaridade dos candidatos com essa ferramenta.

Ao final do processo, foram selecionados 40 cursistas que integraram a primeira turma (turma piloto) do Curso de Formação de Tutores em EAD oferecido pelo PROGED/ISP. Entre os selecionados, tivemos a composição do seguinte perfil percentual relativo à formação: 55,5% com especialização, 37,5% com graduação em Pedagogia, 5% com mestrado em Educação e 2,5% estavam cursando a segunda graduação.

Aspectos metodológicos

As situações de aprendizagem ocorreram em duas modalidades: presencial e a distância. As diferenças que parecem tão marcantes entre as formas diferenciadas de suporte educacional se entrelaçaram em requisitos que permeiam qualquer ambiente e movimento educativo.

A principal preocupação que tivemos foi com a relação educador e educando, que não se dilui na atividade virtual. O tutor, como usualmente é definido, assume o papel de mediador do processo, já apontado nos estudos de Vygotsky. A voz que consiste em instrumentário primário na educação presencial é substituída pelo escrito. A leitura, dentro de sua concepção mais ampla, passa a ser a atividade central do processo.

Nessa análise e interpretação do que chamamos de leitura, privilegiamos a visão de Chartier (1994), que a concebe como uma prática autônoma, geradora de significado. O autor defende uma postura teórica frente às transformações nas práticas da leitura de ampliação e ressignificação, a partir de novos instrumentos, como o computador, que concorrem, mas não anulam a existência de antigas práticas. O advento do computador sugere uma reordenação na relação entre leitor e texto, podendo significar uma maior socialização do conhecimento.

Observamos que, mesmo na leitura via suporte livro, o que está sendo definido como texto comporta não só palavras, mas as percepções despertadas pela diagramação e ilustração. Na elaboração do ambiente de aprendizagem, priorizamos os aspectos relativos não só ao conteúdo, mas à facilidade de navegabilidade e designer. Além das palavras, dos signos, das ilustrações, encontramos, no ambiente virtual, formas de intersecção singulares, como o ambiente colaborativo, local onde ocorrem trocas e contribuições mútuas. No espaço colaborativo, temos um território de autoria conjunta, mutante, onde o conhecimento pode ser infinitamente acrescentado. A utilização de chats e fóruns foi fundamental nesse processo de interação.

Considerando, ainda, as singularidades da EAD, o diálogo, defendido por Freire (1974) como pilar central do movimento educativo, é travestido de uma nova roupagem. Apesar da designação “educação à distância”, todo processo educativo busca a aproximação. É importante perceber que, em um curso de Educação a Distância, não ocorre necessariamente o ignorar o “outro”. Não se trata de uma relação setorizada entre o tutor e o aluno, mas de trocas no grupo. A percepção dessa troca como algo fundamental está explícita na criação de ambientes colaborativos, fóruns de discussão, na relação estabelecida entre os tutores e os alunos, entre os alunos e a equipe de suporte e no pensamento não fragmentado da equipe de produção. A plataforma, o material didático complementar, a linguagem utilizada no curso, os aspectos estéticos da criação do web designer, o conteúdo, a organização do conteúdo vão ao encontro de uma perspectiva de educação pensada de uma forma global, não compartimentada. Esse suporte se refletiu nas relações estabelecidas entre os cursistas, nos debates travados via correspondência virtual.

A organização do curso em 120 horas na modalidade semi-presencial nos deu um panorama da relação dos cursistas com esses diferentes momentos. As atividades presenciais foram realizadas durante os encontros presenciais sob coordenação de especialistas nas temáticas abordadas. Essas situações incluíram as seguintes atividades: discussão teórica, elaboração de exercícios voltados para situações-problema e avaliação. As atividades à distância contaram com o suporte de textos geradores sobre cada temática e suporte tecnológico do ambiente de aprendizagem, voltado especificamente para interação por meio de chats e fóruns.

No relato da maioria dos cursistas, a plataforma virtual revelou-se um melhor espaço de interação do que a sala de aula. Segundo esses alunos, a descentralização oportunizada no espaço on-line potencializa o intercâmbio entre os cursistas, sem a necessidade obrigatória da mediação do tutor ou professor. Se sobre determinados aspectos perde-se ao não ter contato com o conteúdo carregado de nuances da expressão oral, ganha-se, por vezes, em profundidade e na impossibilidade da perda do “dito”, uma vez que esse se faz concreto e preservado no escrito.

Essas reflexões não visam ao estabelecimento de uma comparação entre modalidades educacionais; ao contrário, procuram elucidar a importância da observação das singularidades desses instrumentos para uma avaliação coerente dos processos.

Na primeira etapa do curso, demos ênfase às atividades presenciais voltadas para aprofundamento teórico na área de Gestão Educacional. Foram contemplados, nessa fase, os seguintes temas: o contexto da educação no município, a gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira, financiamento da educação pública municipal, a gestão da rede escolar, a construção do projeto político-pedagógico da escola, a avaliação da aprendizagem na escola, convivência na escola, papel e responsabilidades do gestor de unidade escolar.

As atividades à distância foram inseridas aos poucos, em paralelo aos conteúdos de EAD, intensificando-se na 2ª. fase. Na segunda etapa do curso, contemplamos as seguintes temáticas: Educação a Distância, as singularidades da EAD no ambiente virtual, aspectos metodológicos para a EAD, elaboração de conteúdos de aprendizagem em EAD, o Tutor na EAD, do quadro de giz às práticas de ensino on-line e tutoria e planejamento.

Nas últimas três semanas do curso, utilizamos a simulação de tutoria como um exercício-síntese dos conteúdos abordados na área de gestão e na de EAD. Durante a primeira fase do simulado, a turma foi dividida em duplas. Cada cursista pôde escolher seu par e decidir se assumiria o papel de tutor ou de cursista. Na segunda fase, os componentes de cada dupla inverteram os papéis. Essa vivência

foi fundamental para consolidação das discussões sobre tutoria e aprofundamento dos conteúdos trabalhados na área de gestão. A socialização dessas experiências com o grupo e a avaliação dos parceiros auxiliou nas reflexões sobre avaliação da aprendizagem e compromisso pedagógico.

Conclusões

A falta de intimidade de alguns cursistas com o ambiente virtual foi um dos maiores desafios que tivemos no oferecimento dessa primeira turma. Essa dificuldade, constatada mesmo em pessoas com um grau alto de escolarização, revela a forma incipiente com que a educação digital tem sido disseminada e o perfil heterogêneo da parcela populacional que se enquadra na definição de analfabeto digital. Não se trata, portanto, de um fenômeno resultante apenas de desníveis sociais e econômicos, mas também de uma resistência cultural ao aprendizado e à utilização do computador.

Tentamos redimensionar esses problemas com a introdução de novas formas de acompanhamento, como a retirada de dúvidas técnicas por e-mail e via contato telefônico e através de aulas presenciais que abordavam navegação da plataforma e ambiente virtual. Trata-se de utilizar o suporte presencial como ponte para uma melhor adaptação do aluno ao universo virtual. Trata-se, essencialmente, de combinar instrumentos, de se estabelecerem links pedagógicos e de se construir metodologias que auxiliem e ampliem o potencial educativo do trabalho, objetivo de todo e qualquer movimento educacional, presencial ou não. Esse esforço nos parece etapa fundamental de qualquer processo dialógico. O diálogo implica a percepção do outro, na utilização de signos minimamente próximos que viabilizem a troca entre os sujeitos.

É exatamente o pseudo afastamento presente na EAD que faz com que o processo educativo proposto inicie-se não no ato de troca ou de aprendizado, mas na sensibilização. Trata-se, portanto, de romper com o silêncio e com a apatia ao contato, de fazer com que o *outro* fique sensível à intervenção educativa em um território, a princípio, estranho. O que é sempre um exercício, um esforço em compreender o compreender do *outro*, que implica e defronta-se com nossas pró-

prias impressões e interpretações acerca do *outro*. Acreditamos que talvez essa seja uma das principais diferenças entre o trabalho de educadores que atuam em escolas da rede regular de ensino e os que exercem um trabalho educativo à distância: a *quebra de muros*, a superação das percepções e ideologias que tornam todos invisíveis, inconcretos na virtualidade. O primeiro esforço é o de, por meio dos instrumentos disponíveis, tornar-se visível ao *outro*.

As novas relações estabelecidas à distância, sobretudo nos territórios virtuais, colocam-nos diante de um novo modo de estar próximo e de se relacionar com o outro. Acreditamos que a inauguração de uma cibercultura, que aproxima mundos e olhares diversos em tempo real, vem carregada de desafios, mas, também, de experiências que podem nos levar, para além das referências locais, a construção de territórios ricos em diversidade e olhares. Quanto às angústias que possamos sentir frente a essa reordenação, vale lembrar Morin, que disse certa vez que o grande objetivo do conhecimento não é desvendar o mistério do mundo, e sim dialogar com o mistério do mundo. Afinal, navegar é preciso.

Notas

¹ Regimento do ISP/UFBA, 1974.

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal da Bahia.

Referências

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

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**, Brasília, D.F., Ed. UnB, 1994.

FREIRE, P. Educação ‘versus’ massificação. In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**, 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

LEITE, L. S. e SILVA, C. M. T. d. A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. Disponível em http://www.intelecto.net/ead_textos/ligia-cris.htm . Acessado em novembro/2004.

LIMA, L. J. La sociedad y la reinención de la Universidad. Texto apresentado no Seminário Internacional Universidade XXI, 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br/univxxi/>. Acessado em abril/2004.

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

MOODLE, www.moodle.org , acessado em abril de 2005.

PALLOFF, R. M. e PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, O. e ARRUDA, M. C. C. d. Licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau, através da modalidade de EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma alternativa social e pedagógica. Cuiabá: NEAD/UFMT. Disponível no site www.nead.ufmt.br . Acessado em novembro/2004.

RODRIGUES, R. S. e BACIA, R. M. Modelos de Educação a Distância. Disponível em www.nead.ufmt.br. Acessado em novembro/2004.

De aluna à professora on-line: Considerações sobre uma experiência

Moema Ferreira Soares

moemafs@ufba.br

A primeira experiência como aluna on-line, no curso ‘Comunidades de Aprendizagem e Ensino On-line’, realizado por professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para professores/pesquisadores do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da UFBA, me levou a acreditar que o ensino pela Internet pode ser significativo, a concordar que a educação é um encontro e não faz muita diferença se esse encontro se dá no espaço presencial ou no espaço virtual, que apesar da Internet possuir especificidade própria não exclui a relação, a presença, a conectividade (GOMEZ, 2004). Com o olhar de aluna mas na perspectiva de ser professora on-line, mobilizada pelo desejo de experimentar esses novos cenários virtuais, iniciei minha participação na educação em rede. Sem medo de inovar, de arriscar, de experimentar, enfrentando os desafios propostos e as dificuldades vivenciadas neste novo espaço, fui me dando conta de que a tecnologia, especialmente a Internet, muito pode fazer pela educação.

Viver e refletir sobre a experiência de ser aluna on-line, levantar hipóteses sobre as dificuldades de integração e de interatividade, observar os “silêncios virtuais”, os movimentos de avanço e de recuo do grupo, sentir o esforço necessário para administração do tempo e participação nas atividades propostas, tarefa difícil nos

curso a distância, foi extremamente importante para começar a perceber os limites e potencialidades da EAD. Como afirma Freire (1983), a reflexão sobre a realidade, o levantamento de hipóteses sobre o desafio desta realidade e a busca de soluções é característica do homem que tende a captá-la e a transformá-la em objeto do seu conhecimento.

Esta é a proposta deste artigo, analisar o curso ‘Economia da Saúde a Distância’, a partir da visão de um dos professores que o conceberam, buscando continuar aprendendo, caminhando ao encontro da utilização da interatividade social das redes de computadores e tecnologias da informação para o desenvolvimento de práticas menos individualistas, mais colaborativas.

Como propõe Gomez (2004), orientada pelo professor Paulo Freire, avançar na busca pela educação para além da tecnologia: educar para a solidariedade humana considerando como eixos o sujeito, a mediação pedagógica e o desenho participativo.

A opção por trabalhar com comunidade de aprendizagem

A rápida expansão do aprendizado on-line no ensino superior é incontestável, entretanto, a questão mais importante em torno dos ambientes virtuais de aprendizagem não diz respeito à quantidade mas sim à qualidade do que tem sido realizado. Segundo Lago (2002), até 1996 as opções para o uso educacional da rede estavam limitadas à montagem de home-pages de apresentação de conteúdos e acompanhamento de resultados de disciplinas ou cursos, ao uso de e-mail, de lista de discussão ou de *chats*. Os ambientes virtuais não passavam de lugar de suporte ou de disponibilização de material de ensino. Ainda hoje, algumas experiências demonstram o caráter subutilizado da comunicação para prover a educação. Conforme afirma Santos “se a ambiência comunicacional não rompe com a lógica unidirecional própria da mídia de massa e dos sistemas tradicionais de ensino, pouca ou nenhuma mudança qualitativa será observada na educação” (2003, p. 217). É preciso, portanto, ressignificar o papel do professor em EAD on-line¹ e romper com o paradigma linear que o mantém no papel de transmissor e distribuidor da informação/conhecimento em massa. Na era da informação, na era digital,

a transmissão, emissão separada da recepção, não tem mais força. Como afirma Silva (2003, p. 57), “[...] um novo cenário digital comunicacional ganha centralidade. É a mudança de uma *lógica da distribuição* (transmissão) *para lógica da comunicação* (interatividade). A mensagem não é mais ‘emitida’, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável [...]”. Para Silva, o receptor deve ser convidado a sair da passividade para uma atuação criativa dando sentido a mensagem a partir da sua ação. Assim, o professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite. Provoca, orienta, cria situações de aprendizagem, mobiliza os alunos na experiência do conhecimento.

Atualmente, discute-se muito o conceito ‘Comunidades Virtuais’², usado inicialmente na década de noventa por Rheingold e que vêm ganhando espaço no cenário pedagógico como *locus* de aprendizagem e sociabilidade. A partir da experiência no Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, no curso ‘Comunidades de Aprendizagens e Ensino On-line’, apesar de vivenciar as dificuldades que impediram o grupo de constituir uma comunidade, foi possível perceber o potencial das Comunidades Virtuais enquanto ambientes que permitem interatividade³, comunicação horizontalizada e uma prática reflexiva, características fundamentais que as tornam um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando a construção de conhecimento em rede, logo a aprendizagem.

Concluimos que as comunidades virtuais, por isso chamadas de *comunidades de aprendizagem* ou *comunidade de práxis*, se constituem em uma importante base para o ensino on-line, ressaltando, contudo, que a mediação do professor e o envolvimento ativo do aluno (escrevendo, discutindo, produzindo, ocupando o ciberespaço, sendo autor e não apenas receptor) são fundamentais para formação dessas comunidades. Segundo Gomez, “cabe ao educador em seu trabalho com imagens⁴, entender, mediar e orientar o leitor/autor para que este não fique emaranhado e/ou apenas fascinado diante da tela” (2004, p.89).

O desenvolvimento do projeto pedagógico do curso

O projeto do curso ‘Economia da Saúde a Distância’ deveria ter sido um dos produtos apresentados ao final do curso ‘Comunidades de Aprendizagem e Ensino On-line’, mediado por professores da UNEB e no qual fui aluna. Para minha

surpresa, embora muitos alunos fossem professores da UFBA, tendo como prática cotidiana o planejamento de cursos presenciais, nenhum dos grupos constituídos para a tarefa entregou, ao final do curso, o produto solicitado. A minha reflexão é que a ausência de uma cultura on-line nos levou a nos inscrever no curso subestimando o investimento de tempo necessário. Este fato, aliado ao excesso de atividades paralelas que os alunos desenvolviam, as resistências à tecnologia, as dificuldades para adotar uma postura autônoma frente ao processo, contribuiu para que não avançássemos apesar da ampliação da carga horária planejada e da dilatação do prazo para entrega dos projetos de curso a distância.

O grupo que trabalhava na construção do projeto do curso 'Economia da Saúde a Distância', embora tenha sido o que mais progrediu, apresentou apenas o embrião de uma proposta posteriormente desenvolvida em oficinas pedagógicas realizadas com a equipe de formadores/mediadores que atuaria no curso e com os consultores (anteriormente professores do curso 'Comunidades de aprendizagem e ensino on-line'). A proposição, pelos consultores, de oficinas presenciais para dar continuidade a elaboração do projeto pedagógico nos desafiou a romper com a passividade e partir para a criação assumindo a autoria deste processo de construção coletiva/colaborativa. Porém, a heterogeneidade do grupo, a diversidade de compromissos paralelos, os diferentes níveis de conhecimento sobre a EAD, e as diferentes expectativas em relação a esta nova modalidade de educação tornaram este processo lento e desmotivador para aqueles que tinham ritmos mais rápidos do que os demais envolvidos.

Na conclusão do projeto pedagógico, o curso 'Economia da Saúde a Distância' estava estruturado em 05 módulos (*Conhecendo a proposta do curso e o ambiente TelEduc, Introdução à economia da saúde, Financiamento, Concepção dos custos em saúde e Avaliação econômica em saúde*), com carga horária total de 64 horas, 20 horas presenciais (três encontros) e 44 horas a distância, distribuída em um período aproximado de dois meses.

Consideramos que seria fundamental pelo menos um momento presencial para estabelecer os primeiros vínculos, apresentar e discutir os objetivos do curso, conceitos em relação às tecnologias digitais, educação a distância, papel do professor e do aluno on-line e permitir a interação dos alunos com as ferramentas do ambi-

ente virtual (TelEduc) onde o curso seria realizado. Assim, foram programados dois encontros, em dias consecutivos, presenciais. O primeiro para abertura do curso com a realização de uma mesa redonda com a participação de professores especialistas em EAD e o segundo com uma aula presencial, a ser realizada no laboratório de informática do ISC, na qual a presença dos alunos seria obrigatória e condição para continuidade no curso. Acreditávamos ser esta uma importante oportunidade para observar o nível de interação dos alunos com a Internet, com editores de texto, com ferramentas para comunicação instantânea (teríamos planilhas diários no MSN para atendimento e suporte aos alunos), listas de discussão, fóruns. Esta primeira aula presencial, assim como os demais momentos e atividades do *Módulo I – Conhecendo a Proposta do Curso e o Ambiente TelEduc*, foi planejada com o objetivo principal de iniciar os alunos no seu processo de sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção (GOMEZ, 2004), orientando-os na sua introdução à dinâmica do ambiente que seria utilizado, aos procedimentos administrativos, como cadastro de nomes e senhas, e dirimindo dúvidas técnicas iniciais. A equipe de professores/mediadores considerava, a partir das experiências anteriores, que este momento seria fundamental para conhecer o perfil dos alunos, identificar dificuldades individuais e alunos que precisariam de um acompanhamento mais cuidadoso para superar os obstáculos técnicos iniciais.

A partir do *Módulo II*, os conteúdos disciplinares foram programados para abarcar conceitos básicos em Economia da Saúde enfatizando as ferramentas de planejamento para a tomada de decisão em políticas de saúde. Para cada módulo que compunha o curso foram programados um *Fórum* e um *Bate-papo pedagógico (chat)* para discussão de textos selecionados da bibliografia obrigatória indicada.

Definimos que o curso teria uma clientela de, aproximadamente, 30 alunos, mas que seriam abertas 35 vagas pois contávamos com a possibilidade de cancelamento de inscrições. Seriam oferecidas 25 vagas para gestores municipais de saúde do estado da Bahia e 10 vagas para pesquisadores da UFBA.

As vagas oferecidas para os gestores seriam preenchidas através de indicação da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB) e do Conselho Estadual de Secretários Municipais de Saúde da Bahia (COSEMS). Para os pesquisadores inscritos haveria uma seleção realizada a partir das informações constantes nas fichas de inscrição recebidas.

Ficou decidido que só seriam aceitas as inscrições dos alunos que, além de enviarem a ficha de inscrição por e-mail, comparecessem à primeira aula (presencial) trazendo o termo de compromisso, disponibilizado na Rede, no qual assumiriam a responsabilidade por viabilizar o acesso a computador e conexão com a Internet, requisito básico para sua participação no curso. No termo de compromisso constava também a informação de que os alunos teriam que disponibilizar, no mínimo, duas horas semanais para leituras e participação nas atividades planejadas. Nos preocupávamos, antecipadamente, com a pesada agenda de trabalho de gestores e professores e com a gratuidade do curso como possíveis fatores de abandono e não participação nas atividades programadas.

A escolha do ambiente virtual de aprendizagem

Para Santos (on-line)⁵, AVA pode não ser necessariamente um ambiente que envolva as tecnologias digitais de informação e comunicação pois é possível virtualizar saberes e conhecimentos sem, necessariamente, utilizar mediações tecnológicas presencialmente ou a distância.

Utilizaremos, no entanto, neste trabalho o conceito de AVA como ambientes virtuais mediados por computador/Internet. Aos poucos os AVA mediados por tecnologias digitais foram sendo desenvolvidos e aperfeiçoados. As possibilidades de comunicação *todos-todos* caracterizam e diferem os AVA de outros suportes de educação e comunicação mediados por tecnologias. Segundo Cunha Filho, citado por Lago (2002), existem cinco características que identificam os novos ambientes de aprendizagem: comunicação multidirecional efetiva; registro de conteúdos produzidos pelo grupo; acesso aberto que permite a todos gerenciamento de ritmo de aprendizagem e local de conexão; sociabilidade e inteligência coletiva (interesse do grupo e capacidade tecnológica para construir e compartilhar saber comum).

Os AVA agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação, permitem também o gerenciamento de banco de dados e controle das informações circuladas no e pelo ambiente. Essa característica vem permitindo que um grande número de pessoas residentes em diferentes estados e países, espalhados pelo mundo, possam interagir em tempos e espaços diferentes.

Na definição do ambiente virtual a ser utilizado no curso, embora soubéssemos que seria interessante avaliar as potencialidades e limitações de alguns ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis e refletir mais demoradamente sobre a escolha, levando em consideração o fato de que o TelEduc tinha sido o ambiente utilizado no curso ‘Comunidades de Aprendizagem e Ensino On-line’ que capacitara os professores para o ensino a distância, sendo o único conhecido pela grande maioria dos professores/mediadores do curso, definimos que este seria o ambiente utilizado. Os professores que não haviam sido capacitados e não conheciam o TelEduc participaram de um curso de 08 horas, no laboratório de informática do ISC, com o objetivo de conhecê-lo e de interagir com as ferramentas desse Ambiente.

Não deixamos de considerar, entretanto, que o TelEduc⁶ possui ferramentas que permitem a organização, o gerenciamento e as várias formas de interação e de produção individual e coletiva, de forma síncrona (*Bate-papo*) ou assíncrona (*Correio, Mural, Perfil, Fórum, Atividades, Material de Apoio, Leituras, Diário de Bordo*, entre outras), possibilitando o desenvolvimento de práticas mais construtivistas da EAD o que o torna apropriado à constituição de uma comunidade de aprendizagem.

O curso

O curso teve início com 26 alunos pois quatro inscrições foram canceladas em virtude do não comparecimento à primeira aula presencial, momento em que foram dadas todas as orientações para o acesso às ferramentas on-line e off-line utilizadas durante o curso.

Cada módulo do curso contou com uma equipe de, no mínimo, quatro professores/mediadores. A escolha dos módulos pelos professores/mediadores foi feita a partir da experiência profissional e da identificação com os conteúdos a serem desenvolvidos. Em todos os módulos, além da mediação diária das atividades desenvolvidas no ambiente TelEduc, existiram plantões diários no MSN para suporte aos alunos mas a demanda foi considerada baixa para o número de inscritos.

As atividades programadas incluíram a construção do perfil por cada aluno, leituras de textos, participação nos fóruns e nos bate-papos pedagógicos (foram ofere-

cidos dois horários diferenciados para cada sessão com o objetivo de facilitar a participação dos alunos), entre outras. Para obtenção do certificado de conclusão do curso foi exigido que os alunos preenchessem os seguintes requisitos:

1. Frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento). Por se tratar de um curso a distância a frequência mínima correspondeu a uma média de cinco (05) acessos, por módulo, ao ambiente TelEduc;
2. Desempenho satisfatório nas atividades realizadas (na soma de pontos atribuídos aos fóruns, registros nos diários de bordo, bate-papos e à prova, aplicada, presencialmente, no último dia de aula, o aluno deveria obter média igual ou superior a 7,0).

Os alunos que participaram de todos os módulos e totalizaram a média mínima exigida foram aprovados mesmo não tendo realizado a prova (peso 3,0 na média final). A decisão de fazer uma prova para avaliação dos alunos no último dia de aula foi discutida com o grupo de professores e mantida por falta de consenso. Defendo, entretanto, que a mesma não é necessária em cursos cuja legislação não determina avaliação presencial, sobretudo por considerar que em comunidades de aprendizagem as avaliações individual e coletiva precisam ser processuais e formativas e devem privilegiar os produtos que sejam resultado de construções coletivas. Penso que este aspecto deve ser avaliado e reconsiderado na oferta de novos cursos e que ele reflète a dificuldade de rompermos com o paradigma do ensino presencial-tradicional.

Dos 26 alunos presentes na aula presencial, três abandonaram o curso sem que tenha sido registrado nenhum acesso após esta data e, apesar dos vários *e-mails* enviados, apenas um justificou o abandono em virtude de problemas de saúde na família. O critério de indicação dos nomes dos gestores pela SESAB e pelo COSEMS, a seleção dos pesquisadores e os cuidados tomados pela equipe de professores na divulgação do curso, não evitaram a baixa participação nas atividades e uma evasão de cerca de 40% dos alunos matriculados. Grande parte (60%) dos alunos evadidos residiam em municípios do interior do estado da Bahia, o que nos levou a levantar a hipótese de abandono por dificuldades de conexão, embora o material didático também tenha sido disponibilizado em CD, hipótese que não pode ser confirmada porque os mesmos não responderam à solicitação, enviada por *e-*

mail, de avaliação do curso. Acreditamos que este tipo de evasão pode ser evitado com a utilização de sessões de chat para a seleção dos alunos.

Chamou a nossa atenção o fato de que sete alunos, que vinham registrando acessos e presença nas atividades no início do curso, deixaram de participar das atividades realizadas mas mantiveram acessos frequentes ao ambiente até os últimos dias. Não foi possível identificar o porquê da mudança de atitude mas não caracterizamos a atitude deles como *voyeur*, ou seja, aquele que fica apenas observando o que acontece, presente em muitos alunos de curso on-line mas que, em geral, se apresenta logo nos primeiros encontros.

Além dos *feedbacks* recebidos e solicitados durante o processo realizamos uma avaliação do curso no último dia de aula, também presencial. As sugestões apresentadas pelos alunos foram:

1. Necessidade de maior direcionamento nos chats;
2. Maior esclarecimento quanto à dinâmica dos fóruns de discussão, desconhecida pela maioria dos alunos;
3. Realização de mais um ou dois momentos presenciais programados para o meio do curso;
4. Diminuição da quantidade dos textos indicados (embora a bibliografia tenha sido dividida em *leituras obrigatórias* e *leituras complementares*).

Após a avaliação do curso, consideramos que muitos pontos poderiam ser melhorados. Sabemos hoje que a linguagem hipermediática pode ser aperfeiçoada e que o diálogo com o *web-design*, com o *web-roterista* será cada vez mais fácil, que devemos buscar uma maior distribuição entre as atividades individuais e coletivas, que é necessário desenvolver estratégias que intensifiquem a comunicação horizontalizada de todos para todos. A experiência vivenciada nos levou, ainda, a concluir que a avaliação é uma etapa extremamente importante durante o planejamento do curso. Ao iniciá-lo é necessário que os alunos tomem conhecimento dos critérios de avaliação que serão utilizados e que os mesmos sejam coerentes com a proposta pedagógica do curso.

Assim como a experiência de ser aluna on-line me ajudou a pensar sobre o que motiva as pessoas a interagirem, apesar das diversidades de ritmos, disponibilidades, interesses e da multiplicidade de compromissos e atividades, ser professora on-line me proporcionou a certeza de estarmos mais conscientes e capacitados para o planejamento e a realização de cursos on-line apesar da infinita incompletude do homem e do conhecimento.

Notas

¹ Na definição de Moran (2003, p. 39) a EAD on-line é “o conjunto de ações de ensino aprendizagem desenvolvida por meios telemáticos como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”. Segundo Silva (2003, p. 11), a EAD on-line “é uma exigência da cibercultura, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, isto é: do novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores; [...] novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e, claro, de educação”.

² Rheingold concebe as comunidades virtuais como agregações sociais que surgem na Internet, com uma quantidade suficiente de pessoas motivadas por interesses que vão do conhecimento científico ao conhecimento espontâneo, utilizando esses espaços para trocas intelectuais, sociais, afetivas e culturais que permitem a expressão dos seus sentimentos, estabelecimentos de teias de relacionamentos, mediadas pelo computador, conectadas na rede (ALVES et al, 2004).

³ Aqui compreendida como possibilidade de trocas que não se limitam a transferência de conhecimentos mas que permitem a contribuição ativa dos sujeitos envolvidos e a construção coletiva do conhecimento.

⁴ Aqui entendida em seu sentido mais amplo que inclui inclusive textos.

⁵ SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias livres, plurais e gratuitas. Disponível em: <<http://www.uneb.br/Educação/ResumoResvista18.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2004.

⁶ Ambiente gratuito desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação - Nied da Unicamp (<http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>).

Referências

ALVES, L.; NOVA, C. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância. In: **Internet e educação a distância**. Salvador, BA: EDUFBA, 2002. 388 p. p. 41 - 54.

ALVES, L.R.G.; FRAGA, G.A.R.; SILVA, J.M.L. Artigo apresentado na Conferência eLES'04, Aveiro, Portugal, out./2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMEZ, M. V. **Educação em Rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 – (Guia da escola cidadã; v. 11).

LAGO, A. F. O papel dos canais de comunicação na educação a distância. In: **Internet e educação a distância**. Salvador, BA: EDUFBA, 2002. 388 p. 83 - 92.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. 512 p.39 - 50.

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, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. 512 p. 217 - 230.

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

SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

Educação a Distância: uma alternativa para a UFBA?

Nicia Cristina Rocha Riccio
nicia@ufba.br

Introdução

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) a Educação a Distância (EAD) ganha um grande impulso. Antes vista com preconceito pela grande maioria da comunidade acadêmica, hoje a EAD, fazendo uso da internet (e por isso conhecida como EAD on-line) ressurgue como uma oportunidade de atingir um público maior e diferenciado. Além disso, a EAD on-line de qualidade caracteriza-se por uma visão metodológica baseada na interação e na construção do conhecimento de forma colaborativa, entendendo que o lugar do aprendente é no centro do processo de aprendizagem, e não na periferia, como vê a educação tradicional. No contexto da cibercultura, a EAD on-line é uma demanda da sociedade; é um caminho a ser percorrido por toda instituição de ensino.

A UFBA já começou a trilhar esse caminho (embora ainda timidamente) através de iniciativas isoladas de algumas de suas unidades; passando por cursos de extensão, atividades on-line para apoio a disciplinas presenciais e cursos de especialização. A cultura da educação on-line, no entanto, ainda não foi criada na instituição. É fundamental que alunos e professores, de forma generalizada, criem o hábito de

utilizar a Internet fora da sala de aula, preferencialmente como uma atividade curricular. Desta forma, criaremos mais rapidamente a cultura on-line dentro da instituição e poderemos caminhar em busca da construção de uma UFBA também virtual.

Este texto tem por objetivo lançar um olhar para a Educação a Distância (EAD) como alternativa metodológica no contexto da Universidade Federal da Bahia. Abordaremos aqui características gerais da EAD, enfocando suas potencialidades dentro de uma instituição de ensino superior, assim como seus grandes desafios, em especial no que diz respeito à situação atual da UFBA frente às novas tecnologias de informação e comunicação.

Conceituando a EAD

Diversos são os autores que trazem uma conceituação para a educação a distância. Consensualmente, é uma modalidade de educação onde o conceito de “sala de aula” deixa de ser real para tornar-se virtual. Isso com relação a uma não convergência de espaço/tempo dentro do grupo (professores e aprendentes). Alguns questionamentos também são feitos com relação ao próprio termo distância, já que a mesma (se compreendida de forma abstrata) pode ser ainda maior em cursos tradicionais presenciais.

O termo educação aberta e a distância também tem sido usado na tentativa de associar a modalidade a distância com as necessidades do mundo atual globalizado. Nesse caminho, a ênfase deve ser dada na maior autonomia do estudante, na flexibilidade e na abertura do sistema. Um olhar mais cuidadoso ao processo de aprendizagem, e não só ao processo de ensino (BELLONI, 2003).

No entanto, o termo Educação a Distância (EAD) ainda é o mais utilizado no Brasil atualmente, tanto pela comunidade acadêmica como pela população em geral. Mas isso não quer dizer que a EAD esteja sendo pensada de forma divergente dos aspectos relativos a uma aprendizagem aberta. Pelo contrário: uma educação de qualidade, seja ela presencial ou a distância, passa por aspectos como: a

preocupação com um material didático atualizado; a atenção à aprendizagem do aluno através de uma postura integrativa; a construção de meios motivacionais; uma educação que se preocupe não só com o conteúdo mas também com a construção e adaptação deste conteúdo de acordo com o contexto, com a atenção à diversidade cultural e regional do grupo, com a formação do aprendente enquanto ser social e cidadão, com a formação de indivíduos com um perfil mais adequado ao mundo globalizado atual, um perfil que privilegie a criação, a inovação e a troca (LIMA, 2003). Tudo isso dentro de um processo educativo que seja centrado no aluno, objetivando desenvolver capacidades de autonomia e auto-aprendizagem (BELLONI, 2003).

A EAD, então, deve ser pensada desta forma inovadora, buscando construir no aprendente posturas críticas e criativas, desenvolvendo uma atitude investigativa e fundamentada na produção de conhecimento (PRETI e ARRUDA, 2004).

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, é inevitável que grandes mudanças aconteçam nos ambientes de ensino (UCB, 2005). A internet hoje é entendida como fonte fundamental de busca de informações, e a participação dela nos processos formais de ensino/aprendizagem é imprescindível. A EAD ganha vida com as possibilidades da rede; a interação encontra sua solução na rede; no contexto da globalização a internet atua como uma conexão com o outro, na busca de parcerias e construções coletivas de conhecimento.

A EAD na UFBA hoje

A UFBA já começou a trilhar o caminho em direção a uma UFBA também virtual através de iniciativas isoladas de algumas de suas unidades. A cultura da educação on-line, no entanto, ainda não foi criada na instituição, e a maior dificuldade hoje na UFBA é que cada um desses grupos responsáveis por essas iniciativas isoladas, não conversam entre si. Cada um deles desenvolve seus projetos individualmente e, provavelmente, enfrentando e vencendo os mesmos desafios também individualmente. Além disso, cada grupo carece de suporte técnico adequado e do apoio multidisciplinar imprescindível na EAD. Essas iniciativas, no entanto, vêm com-

provar que a UFBA não é exceção, e já está no processo inevitável de fazer parte do mundo virtual das instituições de ensino, juntamente com centenas de instituições no Brasil e no mundo que já investem pesadamente nesta promissora modalidade de ensino.

Potencialidades e desafios da EAD na UFBA

Investir na EAD na UFBA pode ser visto como um caminho já inicialmente percorrido e sem volta. Participar do processo de democratização da educação que a EAD pode propiciar através da ampliação do acesso a conteúdos e da flexibilização do espaço/tempo, é, indiscutivelmente, papel de toda instituição de ensino (UCB,2005). Além do mais, não incorporar as TICs no processo de ensino-aprendizagem da instituição, é manter-se à parte do mundo hoje caracterizado pela sociedade da informação e do conhecimento. A melhor maneira de fazer esse investimento é criando o Núcleo de EAD da UFBA, com uma equipe multidisciplinar, que dará apoio às iniciativas já existentes (inclusive às atividades on-line para cursos presenciais) e promoverá outras iniciativas.

Uma das maiores vantagens de institucionalizar a EAD na UFBA passa pela melhoria que isso trará na qualidade dos cursos presenciais. Segundo Belloni (2003), as realizações no campo da EAD serão um grande impulso para a melhoria do ensino presencial, já que as inovações metodológicas e tecnológicas necessárias à EAD estarão sendo vividas pelos mesmos professores da educação presencial, que, inevitavelmente, levarão os aspectos positivos para a sala de aula presencial, renovando os processos pedagógicos. Essa renovação chega a bom tempo, já que os alunos estão cansados das metodologias tradicionais da sala de aula presencial, principalmente quando outras possibilidades já se apresentam com a internet, as redes, a multimídia, já presentes na vida cotidiana, e inexplicavelmente distantes das salas de aula presenciais (MORAN, 2004).

A implantação de um núcleo de EAD na UFBA, poderá, então, estar atuando não só no apoio a programas à distância como também na transição de uma metodologia tradicional para uma outra interativa e motivadora, possivelmente caminhando para

modelos de educação semipresencial, flexibilizando em 20% a carga horária total dos cursos (como prevê a portaria 2.253 do MEC).

O grande desafio é como fazer essa transição. Temos na UFBA um corpo docente não totalmente familiarizado com as novas tecnologias, e antes da etapa de motivação discente, temos que passar pela etapa da motivação docente. No entanto, as experiências mostram que essa é uma dificuldade inicial, e que os docentes facilmente se convencem de que esse novo caminho é um melhor caminho. Para isso é necessário um plano institucional de capacitação docente, com diretrizes e metas claras e objetivas. Moran (2005) traz duas maneiras diferentes de iniciar a trilhar esse caminho: o do voluntarismo e o do planejamento pontual. No voluntarismo *“a instituição deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades virtuais e somente aqueles mais motivados o fazem”* (MORAN,2005). No planejamento pontual, as instituições optam por colocar no virtual as situações-problema (reprovação, recuperação, alunos com dificuldades) e disponibilizam on-line os conteúdos e as atividades, e o professor atua como orientador.

Na UFBA podemos optar pelo voluntarismo (um caminho mais aplicável a instituições públicas); criando, no entanto, mecanismos de motivação do tipo treinamentos nas tecnologias e em ambientes virtuais de aprendizagem, treinamento em metodologias para EAD, equipe de apoio para adaptação do material ao ambiente on-line, equipes de monitoria para suporte on-line. Outra boa estratégia é começar a colocar disciplinas comuns a vários cursos, a distância; assim o material pode ser discutido coletivamente com vários professores e disponibilizado on-line, juntamente com propostas de atividades de pesquisa, produção e discussão para os alunos. Uma outra idéia interessante, utilizada pela Faculdade Sumaré (MORAN, 2005) é o treinamento dos alunos em disciplina curricular de informática básica, ministrada no primeiro semestre de cada curso.

Um importante aspecto que não pode ser negligenciado é a questão dos laboratórios para acesso dos alunos e equipamentos para os professores. Na realidade da UFBA, embora tenhamos uma infraestrutura de rede suficiente para iniciar a institucionalização da EAD, ainda existem situações críticas de acesso a equipa-

mentos de informática, em diversas unidades, para discentes e também para docentes. No entanto, a elaboração de projetos em busca de recursos para aquisição de equipamentos e pagamento de bolsas é uma prática cada vez mais comum e incentivada pelo MEC e pelas agências financiadoras.

Considerações finais

Com a globalização e o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, a participação da educação neste novo contexto torna-se inevitável, e o papel das instituições de ensino é fundamental. A Educação a Distância, em especial, sofre um grande e positivo impacto com as novas possibilidades trazidas pelas TICs, e passa a ser vista de maneira renovada e menos preconceituosa. Além disso, o repensar na EAD traz também um repensar no ensino presencial, e como efeito colateral, pode-se alcançar uma bela melhoria de qualidade neste último. Trilhar este caminho é inevitável. À UFBA resta encarar as dificuldades como desafios a serem vencidos e buscar, nas experiências de outras instituições, na ampla bibliografia sobre o tema e em suas próprias experiências e especificidades, a melhor maneira de construir uma UFBA também virtual.

Referências

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

LIMA, L. J. La sociedad y la reinención de la Universidad. Texto apresentado no Seminário Internacional Universidade XXI. 2003 Disponível em <http://www.mec.gov.br/univxxi/> Acesso em 01 abr. 2004.

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004. Disponível em www.abed.org.br. Acesso em 01 ago. 2005.

MORAN, J. M.. A ampliação dos vinte por cento a distância. 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005. Disponível em www.abed.org.br. Acesso em 28 set. 2005.

PRETI, O. e ARRUDA, M. C. C. d. Licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau, através da modalidade de EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma alternativa social e pedagógica. Cuiabá: NEAD/UFMT. Disponível em www.nead.ufmt.br . Acesso em 01 nov. 2004.

UCB - Universidade Católica de Brasília. Centro Católica Virtual/Educação a Distância. Curso de pós-graduação lato sensu em educação a distância. UEA - Conceituação e Contextualização Histórica. Disponível em http://www.catolicavirtual.br/conteudos/ead_asp/uea1/proposicoes.asp . Acesso em 24 set. 2005. Acesso ao conteúdo com login e senha.

Relato da Experiência Avaliativa do NAVE/ISP/UFBA: Avaliação dos Cursos Superiores Ministrados a Distância no Ambiente da UNIREDE

Bohumila Araújo
mila@ufba.br

Robert E. Verhine
verhine@ufba.br

Introdução

O presente relato descreve a experiência do Núcleo de Avaliação-NAVE/ISP/UFBA, focalizando a avaliação dos cursos superiores ministrados a distância, modalidade que se está tornando cada vez mais presente e mais importante na medida em que a EAD representa uma das tendências mais marcantes da educação do terceiro milênio. Em julho de 2000 foi criado o Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), localizado no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A tarefa do NAVE era desenvolver as atividades de avaliação tanto no âmbito da UFBA como no âmbito do Estado e dos municípios, conforme convênios e solicitações pleiteadas de acordo com as normas vigentes. Já em outubro de 2000, o NAVE/ISP concorreu com um projeto para a implantação, na Universidade Federal da Bahia, do Pólo de Avaliação da Universidade Virtual Pública do Brasil

(UniRede). O projeto que previa a criação de um sistema institucionalizado de avaliação dos cursos superiores a distância, oferecidos pelo consórcio da UniRede, foi aprovado e passou a ser implementado a partir de março de 2001.

Passados quatro anos, é possível observar que durante a sua atuação no âmbito da UniRede, o NAVE tem acumulado experiências significativas em termos de metodologia de avaliação de cursos de nível superior a distância, tendo desenvolvido várias experiências práticas. Para dar uma visão geral do tema abordado, o trabalho apresenta o contexto de criação da UniRede e os objetivos e formas de atuação da Assessoria de Avaliação da UniRede abrigada no Núcleo. É mostrada, ainda, a metodologia criada para avaliação de projetos e cursos, as subseqüentes ações desenvolvidas para a sua legitimação técnica e política, bem como o relato das primeiras experiências avaliativas do Núcleo. Na conclusão, discute-se o papel de avaliação na EAD.

Raízes e perspectivas da UniRede

No marco das políticas de globalização do início do século XXI, o NAVE e a Assessoria de Avaliação da UniRede desenvolveram no período de 2001 a 2004, atividades que visavam a melhoria da qualidade dos cursos superiores a distância, destacando-se a sua preocupação com as mudanças na estrutura de produção do conhecimento como diferencial da qualidade e produtividade, representando grandes desafios no campo da educação. A questão da democratização do acesso ao ensino superior é, sem dúvida, um dos principais desafios a ser enfrentado para superar atrasos econômicos e sociais no mundo contemporâneo. Segundo dados do Censo Escolar-Sinopse 2000, havia no Brasil mais de um milhão de professores das séries iniciais (1a a 4a séries), dos quais quase 80% não possuíam formação de nível superior. É interessante lembrar, neste contexto, a exigência legal imposta pela LDB que determina que “até o final da década de educação só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87, parágrafo 4). Percebe-se claramente que existe um quadro crescente de demanda por educação superior e educação continuada. Diante da oferta insuficiente de atender a demanda e diante da disponibilidade de novos

processos educacionais, baseados nas novas tecnologias de aprendizagem, a Educação a Distância se apresenta como uma saída viável para a ampliação do acesso a universidades públicas. O Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9394/96, define Educação a Distância como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, sendo veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

A EAD tende a atuar positivamente, não só na ampliação de vagas e na democratização do acesso ao ensino, mas também na flexibilidade de desenvolvimento dos cursos em geral, permitindo aos alunos/aprendentes escolher horários de estudo e tempo de dedicação conforme as necessidades de cada um. Vale ainda acrescentar que a EAD não entra em conflito com a educação presencial, atuando como mais uma alternativa para solucionar a discrepância entre a oferta e a demanda de vagas e para casos específicos de pessoas que desejam estudar nas universidades públicas e gratuitas sem se afastar das suas atividades.

Diante desse quadro, várias universidades públicas e os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia articularam o nascimento de uma rede de cooperação técnica, para criar condições ao desenvolvimento do ensino superior a distância, através de meios interativos no processo de ensino-aprendizagem. Em 23 de agosto de 2000, foi assinado por sessenta e duas universidades públicas brasileiras o Termo de Adesão ao projeto UniRede, criando a Universidade Virtual Pública do Brasil. Segundo o Termo de Adesão, o seu objetivo é “potencializar o acesso ao ensino público universitário, bem como contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura, em todos os seus níveis e modalidades praticadas nessas IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior)”.

A UniRede entrou em operação em agosto de 2000, oferecendo seu primeiro curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, numa parceria com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Através de 18 núcleos que na época congregavam 25 universidades públicas, e sob a coordenação da Universi-

dade de Brasília, a primeira edição desse curso matriculou 35 mil professores de escolas do ensino médio e fundamental. Na seqüência, foram sendo oferecidos outros cursos, tais como “Formação em Educação a Distância” e “Constituições Brasileiras” e vários tipos de licenciaturas.

Visando um maior dinamismo e interação no desenvolvimento das atividades requisitadas pela rede, em março de 2002, após uma experiência inicial com a constituição de sete Pólos, decidiu-se reduzir o número de pólos, modificando, ao mesmo tempo, a denominação de Pólo para Assessoria. De 2002 a 2003, as Assessorias que formavam a estrutura da UniRede eram as seguintes: Administração e Comunicação, coordenada pela Universidade de Brasília (UnB), Avaliação, coordenada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Assessoria Didático-pedagógica, coordenada pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Desde 2003 até o momento presente, a UniRede, que hoje em dia conta com setenta e uma universidades públicas, está passando por uma reformulação, já que se percebeu a importância da sua vinculação ao MEC. O processo de reestruturação consiste basicamente na institucionalização do consórcio, ou seja, criação de uma pessoa jurídica para respaldar programas e ações, e na criação de consórcios regionais.

O objetivo principal dessas redes regionais é descentralizar as estratégias de EAD e adequá-las às mais variadas realidades do país. A UniRede não oferece cursos, é uma entidade que gerencia e articula projetos e cursos de várias instituições quando se trata da modalidade a distância. No site do MEC é possível encontrar um vasto conteúdo sobre as ações do ministério na área da EAD, como, por exemplo, informações sobre os núcleos do curso “A TV na Escola e os Desafios de hoje”, da UniRede. Na página da Secretaria de Educação a Distância-SEED/MEC estão localizados principais programas e ações do governo federal na área de EAD, assim como legislação específica desta modalidade de ensino e instituições cadastradas para oferecer cursos superiores em EAD.

Está sendo estruturada, neste contexto, a Universidade Aberta do Brasil-UAB, que, por enquanto envolve as IES públicas, sendo prevista a implantação de um

curso piloto para março de 2006. A elaboração do projeto da UAB contou com a cooperação da UniRede e da ANDIFES, sendo hoje em dia discutida e definida pelo MEC e pelas empresas estatais como Petrobrás, Banco do Brasil, Eletronorte, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, etc. Está previsto que até o fim de 2005 deve sair o Decreto-Lei regularizando a configuração jurídica da UAB. No início de 2006 será aberto edital para prefeituras se candidatarem a fazer parte da Universidade Aberta do Brasil, a rede de cursos a distância ministrada pelas universidades federais. A meta do governo é ter 500 pólos de educação a distância funcionando em 2007.

As atividades do NAVE e da Assessoria de Avaliação da UniRede

Se as palavras mágicas da EAD são a flexibilidade e a democratização do acesso ao ensino superior, as palavras problemas são o custo e a qualidade dos cursos ministrados. E exatamente aqui entra a avaliação, como uma arma poderosa para combater o preconceito existente contra a Educação a Distância, vendo-a como algo inferior à educação presencial.

Constata-se que as diretrizes legais de EAD no Brasil centralizam, na atividade de avaliação, a garantia de que os cursos a distância possuirão a qualidade desejada. O conteúdo da Portaria MEC/301, de 7 de abril de 1998, reforça ainda mais essa idéia, quando institui o processo avaliativo para o credenciamento de instituições e oferta de cursos de graduação e de educação profissional tecnológica a distância. As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos. Diante da preocupação com a qualidade do ensino a distância no sentido de equipará-la, gradualmente, à educação presencial, tornou-se fundamental uma atitude pró-ativa da UniRede. Esse foi o motivo que conduziu à criação do Pólo de Avaliação, transformado posteriormente em Assessoria de Avaliação da UniRede e, hoje em dia, simplesmente o Núcleo de Avaliação do ISP/UFBA. Terminou a ligação do NAVE com a UniRede, mas o objetivo inicial que visava desencadear um processo permanente de avaliação dos programas e projetos em EAD na procura da

garantia de um contínuo aperfeiçoamento dos cursos oferecidos pelas universidades nesta modalidade, este objetivo, esta idéia continua viva em novo contexto e sob diferentes condições.

As atividades da Assessoria de Avaliação da UniRede (antigo Pólo de Avaliação) iniciaram em março de 2001, com a chegada de duas bolsistas do CNPq/DTI. Uma era responsável pela articulação da Assessoria com as instituições integrantes da Universidade Virtual Pública do Brasil e os segmentos correlatos com a EAD e a avaliação em geral no Estado da Bahia. A segunda bolsista desenvolveu atividades na vertente ligada com a especificação e implantação do Projeto de avaliação de cursos superiores a distância, mediante os trabalhos ligados com a proposta de uma estrutura informatizada.

Para atingir o seu objetivo, a Assessoria de Avaliação se organizou para seguir duas linhas básicas de ação. A primeira é denominada de Avaliação Institucionalizada e propõe a realização de análises sistemáticas de cursos e projetos tanto da UniRede como das outras instituições de nível superior.

A segunda, denominada de Avaliação Pontual, representa um esforço da Assessoria para examinar e compreender os diversos processos inerentes à promoção de cursos a distância, executando análises mais aprofundadas de projetos e programas específicos.

A avaliação institucionalizada é feita por meio de procedimentos institucionalizados de avaliação dos cursos em andamento e do seu resultado final, oferecendo dados sistematizados para a realização de uma auto-análise institucional do trabalho desenvolvido. Deve privilegiar, entre outras metas, a construção de núcleos de avaliação em cada universidade participante do esquema de EAD, atuando de forma a oferecer subsídios à sua implantação e desenvolvimento. Esse tipo de avaliação ainda não foi executado pela Assessoria de Avaliação da UniRede, embora a metodologia para sua implantação já tenha sido desenvolvida.

A avaliação pontual está inserida na ação de entender de forma aprofundada a dinâmica operacional (qualidade, eficiência e cobertura) de cursos específicos pro-

movidos sobretudo pela UniRede. É desenvolvida por meio de procedimentos montados especialmente para a realidade estudada, visando o maior conhecimento e registro de experiências pontuais que possam fornecer bases para a realização de novas ações não somente do consórcio UniRede, mas das instituições de nível superior em geral. A Assessoria de Avaliação, abrigada pelo NAVE, executou a sua primeira experiência nesse tipo de avaliação no início de 2002, analisando os cursos de licenciatura oferecidos por UFPR, MFMT, UDESC e UECE.

Metodologia

Segundo José Dias Sobrinho, a avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública e, por isso, é política e ética (DIAS SOBRINHO, 2002). Também Maria Lúcia Neder afirma que a avaliação, como prática educativa, deve ser compreendida sempre como uma atividade política, cuja principal função é a de propiciar subsídios para tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações em determinado contexto educacional (NEDER, 1996). Nesse sentido, a equipe da Assessoria de Avaliação, inspirada na dimensão política da função avaliativa, tentou construir modelos adequados para o momento presente da EAD no Brasil, e, especialmente, no Estado da Bahia.

Em termos conceituais, a avaliação institucional no âmbito da UniRede foi estruturada em três tipos de avaliação, formando, cada uma delas, um Ciclo Avaliativo específico. Os ciclos estão classificados em: (1) projeto, que avalia a relevância e qualidade dos projetos de cursos a serem oferecidos pela UniRede a partir da definição de critérios legitimados técnica e politicamente, pela avaliação de especialistas; (2) processo, que avalia o desempenho dos cursos em processo, permitindo as devidas correções enquanto estão acontecendo (a partir de avaliações subjetivas, feitas por aprendentes e tutores, a partir de critérios pré-estabelecidos); (3) produto, que avalia o resultado final do curso oferecido, a partir da

análise de dados objetivos relacionados aos resultados do curso, tais como evasão, aprovação e reprovação, etc.

O Ciclo Avaliativo é uma estrutura por meio do qual a Assessoria de Avaliação pode desenvolver avaliações somativas e formativas de cursos e projetos a distância, oferecidos tanto pelas universidades participantes do consórcio da UniRede como das outras instituições de nível superior. Cada um dos Ciclos é constituído por quatro componentes. O primeiro componente é a análise situacional que representa assim o ponto de partida para o processo de avaliação. O segundo componente é a identificação de problemas a serem resolvidos e/ou sucessos a serem mantidos. Seguindo o ciclo, encontra-se o terceiro componente que é a identificação de soluções. O segundo e o terceiro componentes resumem o princípio da avaliação para planejar e evoluir, impulsionando o processo de crítica e autocrítica. Este processo deve ser desencadeado pelos relatórios construídos pela Assessoria de Avaliação da UniRede que devem seguir para o quarto componente do Ciclo: o Ciclo auto-avaliativo a ser realizado nas universidades participantes. As universidades promotoras dos cursos e projetos avaliados devem receber o relatório de avaliação para analisar o seu conteúdo e agregar tantos elementos internos quantos acharem por necessário e pertinente. Esse Ciclo propõe a criação de equipes institucionais, sediadas em cada uma das universidades participantes do esquema da EAD, por meio das quais seria possível estabelecer as devidas interlocuções.

A partir das auto-avaliações das equipes institucionais será possível montar e executar planos de ação para a correção/adequação dos cursos oferecidos, ou alteração de projetos, cabendo à Assessoria de Avaliação, em conjunto com as representações competentes, sempre em colaboração com a Secretaria da Educação a Distância do MEC, instituir diretrizes gerais para o processo de avaliação e fornecer os relatórios necessários à estruturação de suas análises e ações. Os resultados dos planos de ações ou alterações dos projetos serão amplamente divulgados e discutidos e farão parte de uma nova análise situacional, ao recomençar o novo Ciclo Avaliativo.

Quanto à avaliação pontual, é possível observar que tem como foco uma análise da dinâmica operacional do curso avaliado, formando uma base de conhecimento

aprofundado com a finalidade de aperfeiçoar o curso e formar subsídios para a construção de novas experiências dentro do contexto da EAD e dos novos consórcios regionais. A Avaliação pontual é desenvolvida a partir das seguintes análises: avaliação da qualidade, avaliação da cobertura e avaliação de eficiência.

A avaliação da qualidade envolve a observação de aspectos relacionados à pertinência dos conteúdos, ao sistema de seleção e orientação de tutores e aprendentes, ao sistema de avaliação da aprendizagem, à adequação do material didático, à percepção do curso por tutores e cursistas e à respectiva aprendizagem.

A avaliação da cobertura envolve a observação de aspectos ligados ao número e perfil dos cursistas em relação aos objetivos do curso, à distribuição geográfica e socioeconômica da cobertura, à relação demanda/oferta e às estratégias utilizadas para o acesso ao curso.

A avaliação da eficiência compreende a observação sobre o fluxo de cursistas (aprovação, reprovação, evasão), a logística de oferta do curso (estrutura tecnológica e tutoria, orientação e supervisão acadêmica, distribuição do material didático) e a viabilidade econômica (relação custos-benefícios e rentabilidade).

Legitimação técnica e política do processo de avaliação

Antes de iniciar a construção de indicadores e padrões de qualidade, a equipe da Assessoria de Avaliação fez um intensivo levantamento bibliográficos em relação aos temas educação a distância, avaliação dos cursos, dimensões, indicadores e padrões de qualidade. Foram também estudadas as leis, decretos e diretrizes referentes à EAD constantes das páginas do MEC, CAPES e outras instituições nacionais e internacionais.

A criação e definição das variáveis e indicadores tiveram uma abordagem macro para não limitar o campo de ação do trabalho, ou seja, pretendeu-se utilizar os

indicadores para avaliar cursos de graduação, extensão, aperfeiçoamento ou especialização em EAD. Na sua elaboração foram considerados, entre outras fontes, os itens da Secretaria de Educação a Distância-SEED/MEC e as experiências da CAPES na avaliação de programas de graduação e pós-graduação, bem como toda a legislação vigente sobre a EAD disponível na internet.

Para legitimar tecnicamente os indicadores elaborados pela equipe da Assessoria de Avaliação, foi organizada, em outubro de 2001, uma oficina de pré-validação dos indicadores de qualidade dos cursos superiores ministrados na modalidade de distância, com a participação dos professores, técnicos e pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Anísio Teixeira (IAT) e da Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX. Após a análise coletiva das dimensões e indicadores, realizada durante os três dias da oficina em dois grupos de trabalho, o Comitê da Pré-Validação chegou à conclusão de que todas as dimensões e indicadores propostos pela Assessoria de Avaliação estavam em perfeita consonância com os itens básicos de avaliação de cursos superiores a distância definidos pelo SEED/MEC, sendo, portanto, pertinentes. A seguir, a equipe da Assessoria de Avaliação enviou os resultados da pré-validação para todos os participantes da oficina, a fim de obter comentários finais de cada um, com base no estudo mais detalhado. O retorno do material, contendo variedade de sugestões e acréscimos decorrentes de diversos universos subjetivos, foi o ponto de partida para a construção de um documento consolidado que foi enviado para o Comitê Gestor da UniRede, a partir do qual se deu início ao processo de legitimação política do processo de avaliação.

Paralelamente a isto, a Assessoria de Avaliação continuou atuando na dimensão técnica, com o intuito de sistematizar os ciclos avaliativos de projetos e de cursos da EAD, facilitar o gerenciamento de todas as informações, minimizar custos e otimizar o tempo que se levaria para obter todos os dados necessários, por meio de três conjuntos de formulários eletrônicos (Avaliação de Projetos de Cursos Superiores a Distância, Avaliação de Processo dos Cursos Superiores a Distância e Avaliação de Produto dos Cursos Superiores a Distância). Todos os três conjuntos de formulários eletrônicos têm por base os indicadores legitimados tecnicamente, possuindo as seguintes dimensões: pedagógica; material didático; orienta-

ção acadêmica; condições físicas e operacionais; modalidade de comunicação estabelecida; impacto social.

Em cada dimensão dos formulários, pode-se avaliar o projeto ou o curso por meio da escala “Muito Bom”, “Bom”, “Regular”, “Fraco” e “Não se aplica”. Essa escala permite que cada dimensão seja caracterizada por uma “tendência predominante”, baseada na média avaliativa de cada indicador que compõe as dimensões. Os indicadores utilizados nas respectivas dimensões podem variar de acordo com o Ciclo Avaliativo: Projeto, Processo e Produto.

Na base do Quadro Resumo da Avaliação em cada dimensão deve ser emitido o Parecer contendo justificativas da avaliação, compreendendo uma análise global que deve sublinhar aspectos positivos, negativos e sugestões, indicando, ao mesmo tempo, o grau de recomendação: A – recomendado sem ressalvas; B – recomendado com ressalvas; C – diligência (mediante cumprimento das observações listadas); D – não recomendado.

No contexto de legitimação das ferramentas de avaliação, a Assessoria de Avaliação, em ação conjunta com a Sociedade Brasileira de Educação Comparada e com o apoio da Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX, promoveu, nos dias 29 e 30 de novembro de 2001, a Reunião da SBEC, com o tema “Tendências Nacionais e Internacionais na Avaliação Educacional do Terceiro Milênio”. Em março de 2002, toda a equipe da Assessoria de Avaliação participou do I Congresso de Educação Superior a Distância, realizado em Petrópolis, na sede do Laboratório Nacional de Computação Científica-LNCC, onde, além de apresentar os resultados das atividades desenvolvidas pela equipe, houve também excelente oportunidade de contato com outros segmentos da EAD. A pedido da Universidade Federal da Bahia, o NAVE/ISP organizou, em abril de 2002, a oficina denominada “A Troca de Experiências do Ensino Superior a Distância”, cujo principal objetivo foi mapear as experiências e iniciativas na área da EAD no Estado da Bahia, com destaque para as licenciaturas.

Como resultado das atividades desenvolvidas, a Assessoria de Avaliação propôs o processo de avaliação feito pela rede, onde o avaliador, de posse do CPF, de uma

senha e de um login, poderia acessar a relação onde constariam todos os formulários a ele destinados. Já foram elaborados os modelos de formulários eletrônicos e do roteiro avaliativo, ressaltando que o que vale para a educação presencial vale também para a educação a distância, isto é, trata-se de construir um modelo de avaliação ou vários modelos de avaliação em que o seu sentido fundamental fique presente: melhorar o funcionamento do sistema educativo (BARRIGA, 2002).

A experiência de avaliação

No início de 2002, atendendo o pedido do Comitê Gestor da UniRede, a Assessoria de Avaliação aceitou o desafio de realizar a avaliação de quatro cursos oferecidos de forma independente pelas universidades consorciadas e que, após avaliação, poderiam vir a ser oferecidos sob a bandeira da UniRede. Como os cursos já estavam em andamento e tendo em vista que a avaliação institucionalizada estava ainda em construção, optou-se pela avaliação pontual.

Os cursos avaliados foram os de Licenciatura Plena em Educação Básica, da Universidade Federal de Mato Grosso; Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena, com Habilitações em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério da Educação Infantil, da Universidade Federal do Paraná, o Curso de Graduação em Pedagogia na Modalidade Licenciatura Plena, Universidade do Estado de Santa Catarina; e o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental da Universidade Estadual do Ceará. Para realizar a avaliação pontual, a Assessoria elaborou o Roteiro Avaliativo que enfocou questões sobre a qualidade, cobertura e eficiência dos cursos e montou uma equipe de especialistas responsáveis pela avaliação “in loco”.

Para montar a equipe de especialistas com experiência em EAD e em Avaliação, a Assessoria procurou as pessoas ideais na Plataforma Lattes. Os especialistas selecionados visitaram os cursos de licenciatura, aplicaram Roteiro Avaliativo, analisaram a estrutura física de apoio dos cursos e o material didático, além das informações coletadas através das entrevistas, questionários e outros documentos pertinentes. De posse dos pareceres, a Assessoria e o NAVE convidaram o coor-

denador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação (CAEd-LAME) da Universidade Federal de Juiz de Fora para integrar o Comitê Consultivo da Assessoria e do NAVE, com o objetivo de analisar, em conjunto, os pareceres recebidos. O Relatório Final da Avaliação Pontual foi encaminhado ao Comitê Gestor em Brasília, que, em reunião com os representantes das universidades consorciadas e representantes das demais Assessorias da UniRede, divulgou o resultado que tinha comprovado a viabilidade e um enorme potencial dos cursos superiores a distância. Esta avaliação, além de demonstrar a importância de se realizar periodicamente, mostrou também o quanto é complexa, plurirreferencial, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e, às vezes, contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública.

Nos fins de 2002 e no início de 2003, a Assessoria procedeu, a pedido da coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música, da UFBA, a avaliação do Curso “Batuta – Educação à Distância para Músicos de Filarmônicas”, criado em 2002, pela Profa. Regina Cajazeira, doutoranda em Educação Musical. Foi elaborado um roteiro de avaliação específico para o curso em questão a fim de contemplar os seus aspectos constitutivos, permitindo uma análise articulada e o eventual desencadeamento de mudanças positivas na concepção do curso, realizado na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Bahiano.

Conclusão

As atividades realizadas até agora pela equipe da Assessoria, localizada no NAVE/ISP da Universidade Federal da Bahia, têm tido como objetivo elaborar instrumentos de avaliação e especificar o processo avaliativo quanto a metodologias, rotinas e relatórios, elaboração dos formulários eletrônicos e criação do embrião do banco de dados referenciais à EAD. O material da Assessoria da UniRede já foi utilizado pelas bolsistas do NEAD/UFMT e, mais tarde, a representante da equipe de Assessoria participou da elaboração do Programa Prodência (Programa destinado à formação de professores do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, sem que se afastem dos seus municípios e sem que interrompam a sua atividade pedagógica). Os modelos dos formulários eletrônicos, preparados para

os ciclos Projeto, Processo e Produto, representam o primeiro passo para sistematizar o processo de avaliação dos projetos e dos cursos superiores na modalidade de distância. Esta estrutura informatizada da avaliação deve ser vista como parte de um processo que está exigindo um novo modo de pensar e rupturas com as formas tradicionais do ensinar e do aprender. A sua implantação visa a consolidação da EAD e o amplo emprego de novas tecnologias, sendo necessário assegurar no futuro recursos financeiros para a realização das avaliações periódicas, estabelecendo um calendário anual para esse tipo de atividades.

O papel de avaliação na EAD é questionar, entre outros aspectos, também a ideologia empresarial e a cultura globalizada que se preocupam sobretudo com os benefícios materiais, com a eficácia administrativa e rendimentos acadêmicos quantitativos, deixando em segundo plano a solidariedade, cooperação, cidadania, justiça, paz e tolerância, substituindo estes valores éticos pelos valores economicistas, como lucratividade, competitividade, eficiência e utilidade, comparando-os, às vezes, ao conceito da qualidade. Como ressalta Dias Sobrinho “a competência técnica precisa ser um aspecto da competência ética, da competência humana, entendida como o exercício autônomo e solidário das diversas dimensões da existência e que requer, dentre outras marcas, uma relação permanente e sempre renovável com a produção e reprodução de saberes necessários para a intervenção criativa e crítica na realidade, capacidade de construir e interpretar os sentidos nos horizontes locais e universais” (DIAS SOBRINHO, 2002). A complexidade do tema exige a maior flexibilidade possível sem prejuízo da firmeza dos critérios de valores, formando uma avaliação que poderá quebrar os preconceitos mais arraigados contra a EAD, colocando-a lado a lado da educação presencial no que se refere à qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL-ABT. Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <http://abt-br.org.br/portal> Acesso: 30/09/2005.

BARRIGA, A. D. A Avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas. In: **Avaliação**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.7, n.2. Campinas: UNICAMP, 2002.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Superior. **Decreto nº2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art.80 da LDB (Lei nº9.394/96). Dispõe sobre cursos superiores a distância. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/credenc> Acesso: 20/03/2003.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Superior. **Decreto nº2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº2.494. Dispõe sobre cursos superiores a distância. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/credenc> Acesso: 15/05/2003.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº301**, de 7 de abril de 1998. Normaliza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/credenc> Acesso:15/05/2003.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Superior. **Regulamentação da EAD no Brasil**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm> Acesso:30/09/2005.

BRASIL. MEC/Secretaria de Ensino a Distância. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm> Acesso: 15/05/2003.

BRITO, G. d. S. e PURIFICAÇÃO, I. d. **Educação: Professor e novas tecnologias em busca de uma conexão real**. Curitiba, Protexito, 2003.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6a ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Quase mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. In: **Avaliação**. Revista da Rede de

Avaliação Institucional da Educação Superior, v.7, n.1, Campinas: UNICAMP, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, e RISTOFF, D.I. (Orgs.) **Avaliação Democrática – Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

NEDER, M.L. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT/NEAD/IE, 1996.

PORTAL de Informações da SBC. Diretrizes da Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <http://www.soc.org.br> Acesso: 30/09/2005.

SEAD-Sistema de Educação a Distância da UFRJ. Criação da Rede de Ensino a Distância das IFES-REDIFES. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/sead/redifes.html> Acesso: 30/09/2005.

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: 10/03/2001.

O Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica-PROGED e a Educação a Distância

Cristiane Santos Brito

cristianeufba@yahoo.com.br

Daelcio Ferreira Campos Mendonça

daelcio@yahoo.com.br

Evilásio Chaves Jr.

evilasiojr@hotmail.com

O Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED) tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico, através do aperfeiçoamento da gestão educacional pública dos municípios. Este programa está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio de um convênio, com vigência de quatro anos, com a UFBA.

Em 2004, este convênio possibilitou a criação do PROGED, na Bahia, executado pelo ISP que se constitui como um dos três Centros de Referência em Formação Continuada de Gestores da Educação, reconhecidos pelo MEC. Na UFBA, esse programa é ministrado e coordenado pelo ISP, órgão formulador da proposta encaminhada e aprovada pelo MEC, em cumprimento às normas do Edital n. 01/2003 –

SEIF/MEC, de 11/11/2003. Os outros dois centros são coordenados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O PROGED está integrado à Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (REDE), na área de gestão e avaliação educacional. Este programa pretende suprir as necessidades educacionais dos contextos em que os sistemas e unidades educacionais estão inseridos, bem como desenvolver tecnologias que sustentem a melhoria da qualidade do atendimento educacional.

Para tanto, são promovidos 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. Estas ações e produtos são desenvolvidos por meio de parcerias, priorizando a modalidade Educação a Distância (EAD).

AÇÕES – O PROGED é constituído por quatro ações específicas:

- **Ação 1** – Desenvolve programas de formação continuada de gestores para as redes de educação básica, à distância e semipresenciais. Entre os seus produtos estão a elaboração e o oferecimento de cursos para formação continuada de gestores de Sistemas Educacionais (equipes de Secretarias de Educação) e para formação continuada de gestores de Unidades Escolares (Diretores de Escolas).
- **Ação 2** – Realiza cursos de formação de tutores em EAD para capacitar facilitadores que apliquem os Cursos referidos na Ação anterior.
- **Ação 3** – Desenvolve tecnologia educacional e assessoria, bem como gestão de redes e unidades de educação pública. Para tanto, produz um modelo básico de estrutura, funcionamento e gestão de secretarias municipais de educação e um modelo básico de estrutura, funcionamento e gestão de unidades escolares de Educação Básica.

- **Ação 4** – Estabelece articulações com os demais Centros de Gestão e Avaliação da REDE, instituições de ensino superior e outras organizações, visando ofertar programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

ISP

O Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) é um órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundado em 1964. O seu atendimento é voltado para as demandas internas e externas à UFBA, organizações públicas e privadas, em nível nacional e local.

Entre suas principais atividades figuram a prestação de consultoria e o desenvolvimento de projetos nas áreas de Modernização Administrativa, Recursos Humanos, Pesquisa e Avaliação. Para tanto são realizados diagnósticos, condução do processo de mudança organizacional, informatização de processos e rotinas, bem como treinamento, plano de cargos e salários, planejamento e organização de eventos como seminários e workshops. Além disso, o ISP desenvolve projetos de pesquisa nas áreas de administração, psicologia e educação, assim como projetos de avaliação institucional e desempenho, referentes às educações básica e superior.

I Seminário “EAD na UFBA: Troca de Experiências”

O I Seminário “EAD na UFBA: Troca de Experiências” foi realizado pelo PROGED em 1º de abril de 2005. O objetivo do evento foi promover um encontro entre as Unidades da UFBA com experiência na área de EAD, para permutar os conhecimentos. Entre os temas abordados pelos palestrantes, destacaram-se as práticas de EAD na UFBA, as tecnologias da informação e os novos caminhos para o ensino público.

Entre os palestrantes, representantes de Unidades da UFBA, figuraram: Nelson Pretto (Faculdade de Educação), João Dias (Escola de Administração), Cláudio Cardoso (Faculdade de Comunicação), Othon Jambeiro (Instituto de Ciências da Informação), Christina Paim Cardoso (Escola de Arquitetura), André Lemos (Fa-

culdade de Comunicação), Marco Antônio Fernandes (Instituto de Matemática), Claudete Alves (Centro de Processamento de Dados), Luciana Pacheco (Centro de Processamento de Dados), Patrícia Rosa da Silva (PROGED), Fernando Saldanha (ISP), Nícia Riccio (Centro de Processamento de Dados) e Katia Siqueira de Freitas (PROGED).

O formato metodológico de um curso de EAD se diferencia do formato de um curso presencial. De acordo com o Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da LDB, “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Com a instalação do Comitê Gestor do Programa de Formação de Professores do Governo do Estado da Bahia, sob a coordenação do Instituto Anísio Teixeira (IAT), em 14 de maio de 2003, houve um avanço para legitimar os cursos de EAD, sobretudo de Licenciaturas, oferecidos no Estado. Tal medida adequava as universidades baianas a esse modelo de ensino e definia as diretrizes para realizar a formação de professores das escolas públicas por meio da implementação de sistemas de EAD nas sete universidades baianas – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Salvador (UNIFACS) e pelos representantes do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

As Experiências de EAD na UFBA relatadas no Seminário

Faculdade de Educação (FACED) – A Faculdade de Educação foi apresentada pelo seu diretor Nelson Pretto. A FACED foi uma das pioneiras em EAD na UFBA, através da criação de uma disciplina no curso de Pedagogia e, anteriormente, a criação de um curso de especialização em alfabetização a distância

pelos professores Fernando Floriano e Katia Siqueira de Freitas e outros que contribuíram para o desenvolvimento dessa linha. A FACED abriga vários projetos, dentre os quais:

- Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA).
- Grupos de trabalhos para discutir EAD.
- Projeto para o resgate do uso do rádio.
- Política de migração para o software livre.
- Tabuleiro Digital.
- Biblioteca Virtual.
- Projeto Irecê Avante – Projeto de tecnologias de informações para formação de professores de Irecê e Salvador.

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FARQ) – A Faculdade de Arquitetura foi representada pela chefe do departamento Geometrias da Representação Christina A. Paim Cardoso. O Curso de Geometrias de Representação foi uma experiência da FARQ em EAD. Este curso era dividido em módulos de aplicação aleatória, isto é, poderiam ser cursados em qualquer ordem. O curso foi planejado para ser apenas a distância, contudo, tornou-se semipresencial devido à demanda dos cursistas: era comum a abordagem dos alunos aos professores no corredor da Faculdade, para tirar dúvidas.

Através dessa experiência, a Faculdade de Arquitetura observou três pontos fundamentais para o sucesso dos Cursos em EAD: apresentação clara do conteúdo, a utilização de metodologia dinâmica que motive o aluno integralmente e um bom suporte técnico. Embora a Faculdade tenha interesse em voltar a realizar cursos em EAD, o site do referido curso está desativado por falta de suporte técnico.

Faculdade de Comunicação (FACOM) – Os professores da Faculdade de Comunicação André Lemos (André Lemos falou sobre novas tecnologias, cibercultura e processo educativo (redes, blogs, tecnologias sem fio, etc. – não falou sobre Sala de Aula) e Cláudio Cardoso relataram as experiências do Curso “Sala de Aula”. O curso era vinculado ao Grupo de Pesquisa em Comunicação e Cultura no Ciberespaço, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cibercultura.

O objetivo da Sala de Aula era “utilizar o potencial do ciberespaço como instrumento pedagógico, proporcionando ao público, cursos de curta e média durações através da Internet”. O curso, iniciado em 1998, era voltado para Mestres e Doutores e o conteúdo era pautado nas áreas da Comunicação e da Cultura Contemporâneas.

A primeira turma do “Sala de Aula” formou 53 alunos. O ambiente virtual do “Sala de Aula” era composto por Secretaria (orientações gerais e burocráticas sobre o curso), Salas Virtuais, Fórum (espaço para publicação de textos de tutores e alunos, atividades, dever de casa e discussão), Cantina (espaço utilizado para interação social) e Biblioteca (com acervo de 400 artigos, links, bookmarks e glossários relevantes ao curso). Além disso, o certificado era emitido pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA.

As pesquisas desenvolvidas pela FACOM constataram que o papel da Cibercultura é decisivo na sociedade contemporânea, vide os exemplos:

- Evolução eletrônica: blogs, redes, GPS, wi-fi, celulares “tele-tudo”;
- Utilização de mensagens de texto (SMS) para poemas e romances;
- *Yellow Arrow* – Consiste num sistema via celular utilizado para apropriação do espaço urbano. Os códigos são distribuídos em locais públicos, através de setas indicativas, para que sejam recebidas mensagens SMS contendo textos, fotos e vídeos.

Contudo, os estudos demonstraram que o avanço das tecnologias não será a solução definitiva para a educação e a democracia, não obstante, ele pode revolucioná-las.

Com a imersão de André Lemos, Cláudio Cardoso e Marcos Palácios em outros projetos, o “Sala de Aula” foi encerrado, pois não houve quem desse prosseguimento ao projeto na Faculdade de Comunicação. O site permanece no ar sob endereço http://www.facom.ufba.br/sala_de_aula/index.html

Othon Jambeiro do Instituto de Ciências da Informação (ICI) relatou a tentativa de institucionalização da EAD na UFBA nos anos 1998-2002. Segundo Jambeiro, a UFBA tinha uma cultura de educação presencial, além disso, existia uma ausên-

cia de recursos, como a falta de computadores, tanto por parte da instituição quanto dos alunos, a resistência ao uso de tecnologias e a carência de leis que respaldasse essa metodologia de ensino. Todos esses fatores dificultaram o sucesso dessa experiência.

Escola de Administração (EADM) – O professor João Dias relatou que a Escola de Administração mantinha um curso de graduação na modalidade EAD, hoje extinto.

O curso foi extinto em virtude de algumas dificuldades encontradas: falta de infraestrutura tecnológica, rede telemática inadequada, equipamentos danificados e sem manutenção, problemas de recursos humanos (como a alta-rotatividade de estagiários), cultura de informática escassa, avaliação on-line inadequada e a falta de recursos financeiros.

O Curso enfatizava a importância do *chat* aplicado e incentivava a criação de blogs de alunos e grupos de discussão *on-line*, além de fornecer cd-roms contendo o material didático.

Instituto de Matemática (IMAT) – O Professor Marco Antônio relatou que o IMAT está se desenvolvendo na área de EAD. O Instituto de Matemática tem realizado contatos para estabelecer parceria ou consórcio entre o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e a UFBA.

O modelo implantado pelo Cederj consiste na união de seis universidades públicas do Rio de Janeiro em um consórcio, subdivididos em pólos autocoordenados, para oferecer cursos em EAD. São elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Neste consórcio, cada universidade é responsável por um curso ou sistema educacional e os pólos constituídos pela parte burocrática (certificação, avaliação etc.). Este sistema é centrado em tutoria, a distância e presencial, e no desenvolvimento de plataformas e materiais didáticos. A transmissão das aulas se dá de forma on-

line, CDs gravados, além de material didático impresso. Cada coordenação de disciplina possui tutores e a comunicação com os cursistas é realizada por e-mail, *chat*, telefone e cartas.

Para implantar a plataforma do consórcio entre as citadas Universidades Fluminenses e o IMAT, o Professor Fernandes informou que a UFBA já possui estrutura física montada, na sala 105 do Pavilhão de Aula da Federação (PAF I).

Outras experiências

Claudete Alves (CPD) e Luciana Pacheco (CPD) fizeram um relato de experiência de desenvolvimento de uma ferramenta para EAD. Katia Siqueira de Freitas e Patrícia Rosa da Silva expuseram dados básicos sobre o PROGED, respectivamente sobre a Ação 04 e Ação 02. Fernando Saldanha e Nícia Riccio informaram os participantes sobre os Cursos do PROGED e sobre a plataforma Moodle. Um dos participantes, Dr. Roberto Aparici Marino, Professor Visitante, fez um extenso relato sobre as experiências da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) em Madrid, Espanha.

Avaliação dos participantes do Seminário

A tabela, a seguir apresentada, resume os dados da avaliação dos participantes do evento ocorrido em 1º de abril de 2005, no ISP/UFBA.

Gráfico	Itens	Excelente	Bom	A melhorar
1	Abertura do seminário	70%	30%	-
2	Condições físicas do local	56%	44%	4%
3	Condições dos recursos tecnológicos	85%	15%	-
4	Palestrantes	59%	41%	-
5	Objetivo proposto	70%	26%	4%
6	Carga horária	7%	63%	30%
7	Conteúdo	41%	59%	-
8	Organização do evento	74%	22%	4%
9	Auto-avaliação do participante	44%	52%	4%

Fonte: Formulário de Avaliação, elaborado pela Ação 4 do PROGED/2005

Os palestrantes do Seminário ressaltaram a importância da articulação entre as instituições que promovem EAD para trocar experiências e aprimorar essa modalidade de ensino, diante da possibilidade de difusão e democratização do conhecimento. Para Verhine, 2001 (apud BRITO, 2004) um dos principais desafios na busca pela qualidade na EAD “está na articulação das instituições envolvidas”. Na avaliação do encontro vários participantes felicitaram “a iniciativa do PROGED/UFBA pela criação desse espaço de socialização de experiências”. Ainda nessa perspectiva um outro participante elogiou “a iniciativa em tratar de um assunto de extrema importância, como também em articular o encontro entre os vários grupos atuantes e interessados na área da EAD”.

Na avaliação, ilustrada no quadro acima, os participantes do Seminário explicitaram que o evento foi positivo. As variáveis excelente e bom foram majoritárias. Apenas o item referente à carga horária disponível para discussão teve um percentual baixo na variável excelente e apresentou um índice relevante na variável regular. Os dados revelam a necessidade de se discutir e aprofundar experiências em EAD. Assim, seminários abordando esta temática se apresentam como possibilidade para refletir sobre as práticas realizadas com a finalidade de aperfeiçoar as novas técnicas e metodologias nessa modalidade de ensino.

Perfil
dos
Autores

Perfil dos Autores

Alessandra de Assis Picanço (alessand@ufba.br), é pedagoga e professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Leciona as disciplinas Didática Geral e Educação e Tecnologias Contemporâneas. Faz o curso de Doutorado em Educação na Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA, com o projeto de tese “*Desafios da universidade pública para a formação dos professores da educação básica na sociedade da informação*”. Mestre em Educação pela FACED/UFBA com a dissertação “*Educação a distância e outros nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia*” (2001).

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela, 40.110-100 Salvador, BA, faced@ufba.br

Ana Maria de Carvalho Luz (amluz@hotmail.com), Mestre em Educação pela UFBA. Professora aposentada da UFBA, ministrou cursos de graduação e pós-graduação no Instituto de Letras e na Faculdade de Educação da UFBA. Foi professora de Língua Portuguesa dos Cursos de Letras e Chefe do Depto. de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da UCSAL. Atuou na Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado da Bahia como Professora do Ensino Médio e Diretora da Divisão de Ensino Superior do Depto. de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal. Foi Chefe do Depto. Educação II da FACED, foi também Representante da FACED no Conselho de Coordenação da UFBA. Fez Assessoria

a Colegiados de Cursos para avaliação e reformulação de currículos de cursos de graduação. Durante vários anos exerceu o cargo de Coordenadora de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. Tem produzido vários textos didáticos, é autora de capítulos de livros e artigos em revistas especializadas. Hoje em dia atua como Coordenadora do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal-PRADEM e como Coordenadora da Ação 1 do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica-PROGED.

Endereço: Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP, Av. Adhemar de Barros, s/n, Campus Universitário de Ondina, Pav. 4, 40.170-110 Salvador, BA.

André Lemos (alemos@ufba.br), é professor adjunto IV da Faculdade de Comunicação da UFBA, Doutor em Sociologia pela Université René Descartes, Paris V, Sorbonne. Diretor do Centro Internacional de Estudos Avançados e Pesquisa em Cibercultura, Ciberpesquisa, consultor da Fapesp, CNPq e CAPES. Autor de diversos artigos nacionais e internacionais sobre cibercultura e dos livros *Cibercidade II* (e-papers, RJ, 2005), *“Cibercidades”* (e-papers, RJ, 2004), *“Olhares sobre a Cibercultura”* (Sulina, 2003), *“Cultura das Redes”* (Edufba, 2002), *“Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea”* (Sulina, 2002, 2004) e *“Janelas do ciberespaço”* (Sulina, 2000). Atualmente desenvolve pesquisa sobre o tema *“Cibercidades”* com apoio do CNPq (pesquisador nível 1). É membro do júri internacional do prêmio Best of Blogs (BoB), da *“Deutsche Welle”*, Alemanha e do *“International Advisory Board”* do Prêmio *“Ars Electronica”*, para a área de *“Digital Communities”*, Áustria. Foi editor da revista científica *“Textos de Comunicação e Cultura Contemporânea”* da Facom/UFBA de 1997-1999. Atualmente é editor assistente da revista *Contemporânea* (Facom/UFBA), editor das revistas eletrônicas *404nOtF0und* (do Ciberpesquisa) (www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und) e *Cibercultura* (do Itaú Cultural) (<http://www.itaucultural.org.br>) e dos blogs *“Carnet de Notes”* (<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos>), *“Observatório das Cibercidades”* (<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/cibercidades/disciplinas/>), *“Cibercast”* (<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/cibercast>) e *“Comunicação e Tecnologia”* (<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/tecnologia/>). Foi Chefe do Departamento de Comunicação da Facom/UFBA em 1997, Diretor substituto da Facom/UFBA em

1998 e coordenador do Programa de Pós-Graduação de Comunicação e Cultura Contemporâneas de 1997 a 2000. Foi presidente da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – COMPÓS - de 2003 a 2005.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Comunicação, Rua Barão de Geremoabo, s/n, Ondina, 40.170-290 Salvador, BA.

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. Autora de dois 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. Em 2003 foi eleita Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, Região Nordeste.

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, 40.170-110 Salvador, BA.

Christina Araújo Paim Cardoso (crispaim@ufba.br), Doutorado em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU-Universidade Federal da Bahia), é Professor Adjunto IV da Faculdade de Arquitetura da UFBA. Atua nas áreas de Representação Gráfica, Projeto Auxiliado por Computador e Educação a Distância. Já foi Chefe do Departamento das Geometrias de Representação, Vice-Coordenadora do Colegiado do Curso de Arquitetura e Urbanismo, tendo participado da Comissão de Reestruturação Curricular deste curso. Tem diversas pesquisas nas áreas de atuação, com trabalhos publicados em Anais de Congressos e publicações especializadas. Possui também dois livros publicados na área de Representação Gráfica. Atualmente exerce o cargo de Coordenadora do Colegiado de Arquitetura e Urbanismo da UFBA.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Arquitetura, Departamento das Geometrias de Representação, Rua Caetano Moura, 121, Federação, 40.210-350 Salvador, BA, arqufba@ufba.br

Claudio Cardoso (ccardoso@ufba.br), é Doutor em Comunicação pela UFBA (1999), professor do programa de pós-graduação da Escola de Administração da UFBA, diretor executivo da Câmara de Comércio Americano na Bahia, criador e apresentador do programa Mundo Melhor, Rede Bahia, e sócio-diretor da Clicom, empresa especializada no desenvolvimento de soluções integradas de informação e comunicação, atual detentora do prêmio Bahia Inovação 2004 da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia, com clientes como a Petrobrás, a Agência Nacional do Petróleo, as Organizações Odebrecht, a Construtora OAS, o Carrefour, a Caraíba Metais, o Sebrae Nacional, a Anpad, a Coelba e o Hospital Aliança, dentre outros.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Comunicação, Rua Barão de Geremoabo, s/n Ondina, 40.170-290 Salvador, BA, facom@ufba.br; Escola de Administração, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, 40.110-100 Salvador, BA, escadm@ufba.br

Cristiane Santos Brito (cristianeufba@yahoo.com.br), pedagoga, formada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Técnica em Turismo com especialização em eventos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET). Trabalha no Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE) e no Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED), desenvolvidos no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP/UFBA. Atua também como docente em Educação de Jovens e Adultos.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP, Av. Adhemar de Barros s/n, Pav. 4, Campus Universitário de Ondina, 40.170-110 Salvador, BA.

Daelcio Ferreira Campos Mendonça (daelcio@yahoo.com.br), pedagogo, formado pela UFBA. Pós-graduando em Neuropsicologia, IBPEX. Ex-estagiário do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE). Bolsista do Programa de Formação Continuada para 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, Pav. 4, Campus Universitário de Ondina, 40.170-110 Salvador, BA.

Evilásio Chaves Santos Júnior (evilasiojr@hotmail.com), Bacharel em Comunicação Social, Universidade Salvador-UNIFACS, especializando em Relações Públicas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, graduando em Jornalismo, Universidade Federal da Bahia-UFBA. Ex-bolsista de especialização do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica-PROGED. Supervisor do Programa Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP, Av. Adhemar de Barros, s/n, Pav. 4, Campus Universitário de Ondina, 40.170-110 Salvador, BA.

Katia Siqueira de Freitas (katiasf@ufba.br), Pós-Doutorado (PSU/USA), Doutorado em Educational Administration (The Pennsylvania State University), Mestrado em Currículo, é professora aposentada da UFBA e pesquisadora que atua na Faculdade de Educação da UFBA e no ISP/UFBA, sobretudo nas áreas de avaliação e gestão escolar. Já foi Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, foi Coordenadora do Ensino Superior no estado da Bahia SEC/BA e C&T/BA, foi vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação da FACED/UFBA. É editora de três revistas especializadas na área de Educação. Publicou grande número de artigos e vários livros. É coordenadora do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação-PGP/LIDERE, apoiado desde 1995 pela Fundação Ford e do Programa Escola Efetiva financiado pela FINEP entre 2003 e 2005. Desde 2004 coordena também a Ação

4 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, Pav. 4 Campus Universitário de Ondina, Pav., 4, 40.170-110 Salvador, BA.

Maria Carolina Santos de Souza (mcarol@unifacs.br), Mestre em Ciência da Informação pela UFBA/ICI, Bacharel em Ciência da Computação pela UNIFACS. Professora dos cursos de graduação em Sistemas de Informação e Análise de Sistemas da UNIFACS. Professora da Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da UNIFACS (2004 -2006). Pesquisadora e Coordenadora do Suporte Técnico e Iniciação Científica do Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância (NUPPEAD-UNIFACS). Colaboradora da REDEPECT (UFBA).

Endereço: Universidade Salvador-UNIFACS, Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância-NUPPEAD, Rua dos Colibris, 18 – Loteamento Jardim Bolandeira, Imbuí, 41.370-410 Salvador, BA, nuppead@unifacs.br

Moema Ferreira Soares (moemafs@ufba.br), graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia-UFBA; especialista em Saúde Coletiva pela UFBA e em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Amparo/SP, coordenadora administrativa do Programa Economia da Saúde-ISC/UFBA, coordenadora pedagógica do curso de Economia da Saúde a Distância-ISC/UFBA, Mestranda em Educação e Contemporaneidade na Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Endereço: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, Rua Padre Feijó, 29, Canela, 40.110-170 Salvador, BA.

Nelson De Luca Preto, (preto@ufba.br, nelson@preto.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 em revistas especializadas e vários livros. 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). Atualmente exerce o cargo de Diretor da Faculdade de Educação da UFBA.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, 40.110-100 Salvador, BA, faced@ufba.br

Nicia Cristina Rocha Riccio (nicia@ufba.br), Bacharel em Processamento de Dados pela UFBA (1986), Mestre em Informática pela UFBA (1995) e Especialista em Inteligência Competitiva pela UFBA (2002). Trabalha como Analista de Sistemas da UFBA desde 1987; em 2004 começou a atuar na área de EAD. Atualmente, cursa a Especialização em EAD pela Universidade Católica de Brasília e é aluna especial do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

Endereço: Universidade Federal da Bahia, Centro de Processamento de Dados-CPD, Av. Adhemar de Barros, s/n, Ondina, Campus Universitário de Ondina, 40.170-110 Salvador, BA.

Marcos Palacios (palacios@ufba.br, palacios49@uol.com.br), é jornalista profissional e Ph.D. em Sociologia pela University of Liverpool, Inglaterra. Nascido em São Paulo, em 1949, estudou no Colégio de Aplicação da USP e iniciou sua vida profissional como jornalista, tendo participado da equipe fundadora do Jornal Tribuna da Bahia, nos anos 70. Começou sua carreira acadêmica como docente na University College of Swansea, na Grã Bretanha, em 1980, tendo trabalhado posteriormente no Centro de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (UFPA), antes de se transferir para a Universidade Federal da Bahia, em 1986. Foi coordenador de vários programas de pós-graduação nas áreas de Sociologia do Desenvolvimento e Comunicação Social, tendo sido um dos idealizadores do Centro de Estudos em Cibercultura da Faculdade de Comunicação (FACOM) da UFBA e do Projeto Sala de Aula de Educação a Distância. Atualmente, conjun-

tamente com o Prof. Elias Machado, coordena o Grupo de Pesquisa em Jornalismo Online da FACOM, onde é Professor Titular de Jornalismo.

Endereço: Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Comunicação, Rua Barão de Geremoabo, s/n, Ondina, 40.170-290 Salvador, BA.

Patrícia Rosa da Silva (prosadasilva@yahoo.com.br), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestranda em Educação e Contemporaneidade na Linha de Pesquisa I – Processos civilizatórios, memória e pluralidade cultural - da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordena, atualmente, o Núcleo de Articulação e Informação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM/ISP - e o Curso de Formação de Tutores em EAD do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica - PROGED/ISP – na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

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, 40.170-110 Salvador, BA.

Robert Evan Verhine (verhine@ufba.br), Doutorado em Educação (Universitat Hamburg, Alemanha), é Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da UFBA. Atua nas áreas de Economia de Educação e Educação Comparada, especializando nas Políticas de Gestão, Financiamento e Avaliação de Educação. Já foi presidente do Comitê Assessor para a área de Educação do CNPq, consultor para diversas entidades, tanto nacionais como internacionais, membro do Conselho Estadual de Educação e Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Atualmente exerce o cargo de Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público-ISP, órgão suplementar da UFBA, sendo também o Representante da Área de Educação junto à CAPES. Autor de vários livros e inúmeros artigos nas revistas especializadas nacionais e internacionais.

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, 40.170-110 Salvador, BA.

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-UFBA, Faculdade de Educação, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, 40.110-100 Salvador, BA, faced@ufba.br

Impressão e acabamento:

GRÁFICA E EDITORA ESPERANÇA LTDA

Rua Alegria do Castro Neves, 23 - Sto Agostinho - Brotas - Salvador - Bahia
CEP: 40255-240 - Tel/Fax: (71) 3381-4610