



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE
Associação entre UFRGS/UFSM/FURG

CÉSAR COSTA MACHADO

TESE

**CONVERSAS SOBRE A GESTÃO DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS: CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS**

Rio Grande, junho de 2017.

Ficha catalográfica

M149c Machado, César Costa.
Conversas sobre gestão do ensino mediado por tecnologias digitais:
controvérsias e desafios / César Costa Machado. – 2017.
224 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da
Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2017.
Orientadora: Dr^a. Débora Pereira Laurino.

1. Ensino superior 2. Ensino mediado pelas tecnologias digitais da
informação e comunicação 3. Experiência docente 4. Gestão da educação
I. Laurino, Débora Pereira II. Título.

CDU 378:004

CESAR COSTA MACHADO

TESE

**CONVERSAS SOBRE A GESTÃO DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS: CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa: Educação a Distância e Tecnologia

Orientadora: Prof^a. Débora Pereira Laurino

Rio Grande, junho de 2017.

Que vivan los estudiantes,
jardín de nuestra alegría,
son aves que no se asustan
de animal ni policía.
Y no le asustan las balas
ni el ladrar de la jauría.
Caramba y zamba la cosa,
¡Qué viva la astronomía!

Me gustan los estudiantes
que rugen como los vientos
cuando les meten al oído
sotanas y regimientos.
Pajarillos libertarios
igual que los elementos.
Caramba y zamba la cosa,
¡Qué viva los experimentos!

Me gustan los estudiantes
porque levantan el pecho
cuando les dicen harina
sabiéndose que es afrecho.
Y no hacen el sordomudo
cuando se presente el hecho.
Caramba y zamba la cosa,
¡El código del derecho!

Me gustan los estudiantes
porque son la levadura
del pan que saldrá del horno
con toda su sabrosura
para la boca del pobre
que come con amargura.
Caramba y zamba la cosa,
¡Viva la literatura!

Me gustan los estudiantes
que marchan sobre las ruinas,
con las banderas en alto
pa' toda la estudiantina
Son químicos y doctores.
cirujanos y dentistas.
Caramba y zamba la cosa,
¡Vivan los especialistas!

Me gustan los estudiantes
que con muy clara elocuencia
a la bolsa negra sacra
le bajó las indulgencias.
Porque, hasta cuándo nos
dura
señores, la penitencia
Caramba y zamba la cosa,
qué viva toda la ciencia!
Caramba y zamba la cosa,
¡Qué viva toda la ciencia!

Me Gustan Los Estudiantes

Mercedes Sosa

Compositor: Violeta Parra

Dedico este trabalho a todos que lutam por uma educação pública,
gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pois com orgulho agradeço a essa Instituição que me proporcionou, com total qualidade, a formação em nível de doutoramento.

A minha orientadora, Professora Débora Pereira Laurino, o meu profundo muito obrigado pela lição do conviver, baseado na seriedade, carinho e amizade que me propiciou o desenvolvimento cognitivo que me fez chegar até aqui.

Agradeço a Professora Sheyla Costa Rodrigues, pela amizade, seriedade e acolhimento. Por ter contribuído, pelo prazer do ensinar em redes de conversação, para o resultado de um trabalho que emerge da paixão pelo explicar.

A Professora, devotada e amiga, Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, por ter colaborado incansavelmente na elaboração do projeto de pesquisa e no aperfeiçoamento do escrever.

Ao Professor, Luis Otoni Meireles Ribeiro, pela cooperação, conversas e inspiração para essa tese.

A colega e amiga Ivane Duvoisin, pela competência em corrigir cuidadosamente a tese contribuindo para a sua melhoria.

Ao grupo de pesquisa, Educação a Distância e Tecnologia, pelo prazer do conviver e pela evolução enquanto pessoa e pesquisador.

Aos que estiveram incondicionalmente ao meu lado durante a caminhada:

Ao meu Pai, Aldemar Leonardi Machado (em oração)

A minha Mãe, Yara Costa Machado (em oração)

A minha irmã, Anete Machado Bertoni

Ao meu filho, Bruno Machado

A minha namorada, Eunice Taguchi

Fraco é quem fraco se imagina, olha ao alto o que alto se destina; a confiança em si mesmo é a trajetória que leva aos altos cimos da Vitória. Nem sempre o que mais corre a meta alcança, nem mais longe o mais forte o disco lança; mas o que, certo de si, vai firme e em frente, com a decisão firmada em sua mente!

Parte do poema “A Vitória da Vida” de Amado Nervo

RESUMO

Esta tese, apresentada fundamentalmente na forma de artigos, investiga como os gestores e os docentes compreendem, no conversar, os processos de gestão relacionados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos espaços do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Administrar o Ensino Mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação requer do gestor uma formação complexa e permanente em áreas do conhecimento inexploráveis, pertencentes a territórios exteriores daqueles percorridos e delimitados durante sua formação acadêmica e profissional. Acreditamos que a dinamicidade da gestão dos processos administrativos e pedagógicos orientados por tecnologias digitais solicitam do Gestor da Educação outras compreensões. Entendemos, para isso, ser do gestor a responsabilidade de iniciativas que visem melhorar os processos administrativos e pedagógicos, com retorno social, objetivando resultados que impactem no aprender com as tecnologias da informação e comunicação e fazendo com que os professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e pessoal da administração revisem suas concepções e possam atuar colaborativamente. A rede de conversação é composta pelos coletivos constituídos por servidores públicos federais ativos ou aposentados, na grande maioria professores, qualificados como professores autores de material instrucional digital, gestores e ex-gestores e professores escolhidos por terem desempenhado alguma função administrativa e reconhecidos pelos seus saberes perante a comunidade acadêmica. A investigação possui abordagem qualitativa, os registros foram obtidos por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas e a metodologia de análise adotada é o Discurso do Sujeito Coletivo, por permitir a compreensão coletivizada das conversas visando dar sentido aos significados das vozes dos colaboradores. Os conceitos que se interlaçam aos discursos e sustentam esta pesquisa provêm da rede de conversações estabelecida com os autores Humberto Maturana, Maurice Tardiff, Philippe Perrenoud, Naura Ferreira e Vitor Paro. Encontramos em nossa pesquisa, práticas administrativas e pedagógicas desordenadas, fundamentadas na contrariedade, no desconhecimento e nas divergências. Observamos a inapropriação sistemática e um planejamento indefinido para ações que envolvem a modalidade de ensino a distância e suas variações de modelo, o isolamento entre departamentos e pessoas, a sobrecarga de atividades, a falta de comprometimento de servidores e o conseqüente “retrabalho”. Notamos a falta de verificação e avaliação dos impactos do ensino mediados pelas tecnologias digitais na Instituição que transcenda o paradigma da presencialidade. Face ao exposto, fundamentamos a tese de que uma gestão da educação alicerçada nos princípios da cogestão e nas redes de conversação potencializa a tomada de consciência nos processos decisórios que envolvem o EMTDIC, qualificando os processos administrativos e o incremento da autonomia institucional.

Palavras-chave: Ensino superior; Ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação; Experiência Docente; Gestão da Educação.

ABSTRACT

This thesis, presented mainly in the form of articles, investigates how managers and teachers understand, in the conversation, the management processes related to Teaching Mediated by Digital Technologies of Information and Communication in the spaces of the Federal Institute of Education Science and Technology. Administering Teaching Mediated by Digital Technologies of Information and Communication requires the manager to have a complex and permanent formation in unexplored areas of knowledge, belonging to outside territories of those traversed and delimited during his academic and professional training. We believe that the dynamism of the management of the administrative and pedagogical processes guided by digital technologies asks the Manager of Education for other understandings. For this, we believe that the manager should be responsible for initiatives aimed at improving administrative and pedagogical processes, with social return, aiming at results that impact on learning with information and communication technologies and making teachers, directors, pedagogical advisors, education specialists and management personnel to review their conceptions and to work collaboratively. The conversation network is composed of groups consisting of active or retired federal public servants, mostly teachers, qualified as teachers of digital instructional material, managers and former managers and teachers chosen for having performed some administrative function and recognized by their knowledge in front of the academic community. The research has a qualitative approach, the records were obtained through open and semistructured interviews and the methodology of analysis adopted is the Discourse of the Collective Subject, for allowing the collective understanding of the conversations in order to give meaning to the meanings of the collaborators' voices. The concepts that interlace with the discourses and support this research come from the network of talks established with the authors Humberto Maturana, Maurice Tardiff, Philippe Perrenoud, Naura Ferreira and Vitor Paro. We found in our research, administrative and pedagogical practices disordered, based on the opposition, the lack of knowledge and the differences. We observe systematic misappropriation and indefinite planning for actions involving the distance learning modality and its model variations, the isolation between departments and people, the overload of activities, the lack of commitment of servers and the consequent "rework". We note the lack of verification and evaluation of the impacts of teaching mediated by digital technologies in the Institution that transcends the paradigm of presentiality. In view of the above, we base the thesis that an education management based on the principles of co-management and conversation networks will improve the awareness in the decision-making processes that involve the Administering Teaching Mediated by Digital Technologies of Information, qualifying administrative processes and increasing institutional autonomy.

Keywords: Education Management; Education mediated by digital information and communication technologies; Higher education; Teaching Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tríade dos coletivos de análise	39
Figura 2 – Processo de análise dos excertos.....	43
Figura 3 – Organização em tabelas e formação dos discursos	43
Figura 4 – O metadiscurso como fator de ligação dos coletivos.....	45
Capítulo 6	
Figura 1 – Laboratório de Produção Mecânica (tornos universais)	55
Figura 2 - Estrutura organizacional do IFSul	55
Capítulo 7	
Figura 1 – O IFSul hoje	67
Capítulo 8	
Figura 1 - Câmpus e polos de Educação a Distância.....	84
Capítulo 9	
Figura 1 – Distribuição geográfica dos centros de tutoria em Moçambique.....	114
Capítulo 10	
Figura 1 – Tríade dos coletivos	131
Capítulo 11	
Figura 1 – Domínios para o enatuar	149

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo 6

Gráfico 1 - Distribuição das instituições de ensino técnico.....	51
Gráfico 2 - Oferta regular total + Bolsa Formação Pronatec.....	52
Gráfico 3 - Oferta regular total + Bolsa Formação Pronatec por modalidade.....	53

LISTA DE QUADROS

Capítulo 7

Quadro 1 - DSC - Formação do professor.....	71
Quadro 2 - Excerto do DSC - Formação do professor	73
Quadro 3 - Excerto do DSC - Formação do professor	75
Quadro 4 - Excerto do DSC - Formação do professor	75

Capítulo 8

Quadro 1 - DSC – Processo de capacitação	92
Quadro 2 – DSC - Produção de material digital.....	98

Capítulo 9

Quadro 1 - DSC da situação e vivências no EMTDIC em Moçambique.....	111
Quadro 2 - DSC das experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil	112

Capítulo 10

Quadro 1 – Metadiscorso Gestão do EMTDIC	134
---	-----

Capítulo 11

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2011)	150
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização dos excertos para a elaboração dos discursos	41
Tabela 2 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Professor Autor.....	43
Tabela 3 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Professor reflexivo	43
Tabela 4 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Gestor EaD	44
Tabela 5 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Gestor Mantenedor	44
Tabela 6 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Professores moçambicanos	44
Tabela 7 – Identificação dos metadiscursos elaborados	44
Capítulo 8	
Tabela 1 - Organização para a elaboração dos discursos	90
Tabela 2 - Distribuição do nível acadêmico dos professores	96

LISTA DE SIGLAS

AC – Ancoragem

APA - *American Psychological Association*

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BM - Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Coordenadoria de Educação a Distância

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFET-RS - Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CEND – Centro de Ensino a Distância

CERTIFIC - Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CPTE - Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais

DED – Diretoria de Educação a Distância

DNA - Ácido Desoxirribonucleico

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

EAF – Escola Agrotécnica Federal

EaD - Educação a Distância

EaDTEC - Ensino a Distância e Tecnologia

EAO - Escola de Artes e Ofícios

ECH - Expressões-Chaves

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMTDIC - Ensino Mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

EPT – Educação Profissional Técnica

e-TEC – Escola Técnica Aberta do Brasil

ETF – Escola Técnica Federal

ETFPel - Escola Técnica Federal de Pelotas

ETP - Escola Técnica de Pelotas

FIC - Formação Inicial e Continuada
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTML - *Hyper Text Markup Language*
IC - Ideias Centrais
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
IF – Instituto Federal de Educação
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IGC - Índice Geral de Cursos
INCM - Instituto Nacional das Comunicações de Moçambique
INE - Instituto Nacional de Estatística
INED - Instituto Nacional de Educação a Distância
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MINED - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEAD - Núcleo de Educação a Distância
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Trabalho
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGEC - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RA – Registro Acadêmico
SEED - Secretaria de Educação a Distância
Semesp - Sindicato das mantenedoras de ensino superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNE - Sistema Nacional de Educação
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
TSI - Tecnologia e Sistemas para Internet

TSIaD - Tecnologia em Sistema para Internet a Distância

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

UEM - Universidade Eduardo Mondlaine

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

Unesco - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UP - Universidade Pedagógica

WWW - *World Wide Web*

XHA - *eXtensible Hyper-Automaton*

USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA TESE	18
2	EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM	22
3	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	30
4	ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: VARIAÇÕES E DENOMINAÇÕES.....	32
5	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	35
6	O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL- RIO-GRANDENSE (IFSul): APANHADO HISTÓRICO E ESPAÇOS DA PESQUISA	47
7	PREDISPOSIÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES NO CONVERSAR.....	61
8	GESTOR APRENDENTE NO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	80
9	EXPERIÊNCIAS EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: CORRELAÇÕES NA GESTÃO DO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	105
10	PERSPECTIVAS GESTORAS NO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	123
11	COGESTÃO: AÇÕES COOPERATIVAS ENATUADAS NA GESTÃO.....	146
12	CONVERSAS FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	173
	APÊNDICE 1	
	EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO- GRANDENSE: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATOS DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED.....	179
	APÊNDICE 2	
	DISCURSOS E METADISCURSOS.....	190
	ANEXO	
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	225

1 APRESENTAÇÃO DA TESE

A Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) vem sendo desenvolvida desde 1999, quando um grupo de professores iniciou seus estudos de pós-graduação em Educação a Distância, na Universidade de Brasília (UnB). Este grupo fundou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e, a partir daí, várias ações foram iniciadas: capacitação de docentes e técnicos administrativos, criação do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, incorporação das políticas públicas vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a oferta dos Cursos Superiores e de pós-graduação *lato sensu*, bem como a oferta, via Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC), de cursos técnicos regulares, na modalidade a distância.

Desde esse período observamos o uso crescente de recursos midiáticos digitais como apoio às aulas presenciais, oriundos de iniciativas individuais ou de pequenos grupos de professores.

Especificamente podemos salientar a procura e utilização de objetos de aprendizagem, interesse na criação de vídeoaulas, massificação do uso de projetores multimídia com meios especializados de edição de *slides*, utilização dos recursos da Internet para a troca de material e solução de dúvidas. Nessa esteira, podemos afirmar a participação de profissionais em projetos de fomento na área das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ou nos cursos de pós-graduação a distância como alunos ou na atuação como professores-autores¹, tutores ou coordenadores de curso. Observamos, também, o interesse na utilização da plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponibilizada pela Instituição e a procura por capacitação em nível de pós-graduação em temas relacionados com as TDIC.

Em função dos ambientes financeiro e estrutural favoráveis, a expansão do Ensino Mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (EMTDIC)² tem levado a outras reflexões que vão além da centralidade no conteúdo e na preocupação pela capacitação. Assim, entendemos serem desafios motivadores encontrar formas eficientes na gestão dos

¹ Os autores são profissionais que desenvolvem os conteúdos, selecionando e reunindo os materiais, organizando e propondo dinâmicas, estratégias e recursos pedagógicos a serem desenvolvidos, Anjos (2012).

² Utilizaremos a sigla EMTDIC, conforme será explicado no capítulo 3, para abarcar as concepções existentes e as variações de nomenclatura relacionados ao ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitem a não presencialidade como metodologia ou modelo de ensino, incluindo o Ensino a Distância (EaD) e ensino semipresencial.

processos administrativos que envolvem o uso da tecnologia nas práticas pedagógicas que superem o paradigma da presencialidade, bem como as práticas tradicionais de administração.

Para isso estudamos as compreensões de gestores acerca de seus saberes, sua visão de mundo, as relações políticas e sociais, no aprofundamento epistemológico, para o delineamento de políticas de inserção do EMTDIC em um IF, na adequação ou criação de processos administrativos congruentes com uma realidade em que as relações humanas são potencializadas pelas TDIC.

Pretendemos, assim, oferecer acultramento numa reflexão acadêmico-científica para que a gestão atue favoravelmente numa comunidade aprendente interconectada.

Apresentamos a tese no formato de capítulos, sendo que os capítulos que mostram os resultados da pesquisa equivalem aos artigos produzidos durante sua realização. Ressaltamos que os temas abordados nos diferentes artigos estão entrelaçados pelas conversas, assim sendo, não se estancam, dessa forma, são recorrentes ao explicar das questões de pesquisa postas no capítulo 2.

Os artigos foram submetidos para a publicação em livros e/ou periódicos, com a finalidade de divulgar à comunidade acadêmico-científica os resultados da pesquisa. Essa estrutura, fundamentada em artigos, está baseada na experiência pregressa do pesquisador, pois possibilita a compreensão sistematizada da pesquisa a partir dos avanços teórico-cognitivos ao longo do tempo.

Para compor o estudo, a tese foi estruturada em 12 capítulos.

No capítulo 1, **Apresentação da Tese**, explica-se ao leitor as motivações que levaram à elaboração deste estudo, bem como a constituição da tese visando responder os problemas de pesquisa.

No capítulo 2, **Experiências que me constituem**, relato a minha trajetória nos caminhos confluentes que corroboram para a constituição do pesquisador através das experiências nas áreas da tecnologia digital, formação de professores e gestão acadêmica e administrativa, para que o leitor possa compreender o meu interesse nesta pesquisa.

No capítulo 3, **Trajatória da pesquisa**, apresentamos a trajetória que nos levou a definir o problema e os objetivos da pesquisa.

No capítulo 4, **Ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação: variações e denominações**, procuramos abarcar em uma sigla as denominações existentes sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação que permitam superar o paradigma da presencialidade.

No capítulo 5, **Escolhas metodológicas**, explicamos como a linguagem fundamenta esta pesquisa, a nossa concepção sobre o pesquisar, a importância do escrever e as nossas percepções acerca da interpretação dos registros obtidos, bem como o tipo da pesquisa adotado. Definimos o foco dos colaboradores desta investigação e justificamos o Discurso do Sujeito Coletivo como metodologia de análise dos registros, explicando sua utilização no contexto das entrevistas transcritas.

No capítulo 6, **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul): apanhado histórico e espaços da pesquisa**, no formato de artigo, apresentamos os espaços onde a pesquisa se desenvolveu. O artigo descreve a importância da Educação Técnica Profissionalizante (ETP) e sua evolução histórica ao longo de 105 anos, bem como a criação e expansão do IFSul através de políticas que priorizam uma formação que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva do desenvolvimento de cidadãos plenos. Este trabalho relata uma das mais importantes características dessa instituição de ensino, a verticalização, ou seja, a possibilidade oferecida ao aluno de transitar do ensino técnico aos cursos de pós-graduação, com docentes atuando nos diferentes níveis, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios.

No capítulo 7, **Predisposição ao uso das tecnologias no contexto dos institutos federais: reflexões no conversar**, no formato de artigo, foram discutidos os aspectos culturais, políticos, técnicos e pedagógicos que agregam e influenciam na constituição dos saberes experienciais do profissional atuante na EPT, no tocante à tendência ao uso de tecnologias como recurso do ensinar. Estudamos a formação do professor para a atuação em um amplo espectro de modalidades de ensino, níveis e adiantamentos, e, por fim, os desafios impostos quanto à utilização das TDIC como recurso mediador.

No capítulo 8, **Gestor aprendente no ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação**, no formato de artigo, estudamos a compreensão dos gestores envolvidos com o EMTDIC em um ambiente no qual as relações que envolvem o ensinar são potencializadas pelas TDIC. Compreendemos a complexidade que envolve a atuação gestora no trato com o EMTDIC e como impacta nos processos administrativos e pedagógicos da instituição, mostrando a necessidade de readequação de concepções e condutas.

No capítulo 9, **Experiências em Moçambique e no Brasil: correlações na gestão do ensino mediado pelas tecnologias digitais**, no formato de artigo, estudamos as convergências do EMTDIC em Maputo, capital de Moçambique. O estudo, originado de uma experiência paralela à investigação, verificou inquietações semelhantes, contraditórias e comuns, mas com

suas devidas idiossincrasias. Ressaltamos a importância do governo moçambicano atribuída ao EMTDIC no objetivo de democratizar o acesso à educação superior.

No capítulo 10, **Perspectivas gestoras no ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação**, no formato de artigo, debatemos cientificamente a não congruência entre as compreensões e ações administrativas para dinâmica que o EMTDIC requer. Procuramos compreender o perfil gestor predominante e a importância da incorporação do EMTDIC como fator de promoção da autonomia e pertencimento ao fazer institucional. Estudamos que a gestão participativa e cooperativa é uma cultura a ser incorporada, pois o tradicional baseia-se no isolamento e na burocracia.

No capítulo 11, **Cogestão: ações cooperativas enatuadas na gestão**, procuramos aprofundar o estudo da complexidade gestora debatendo, a partir de três domínios cognitivos: técnico ou profissional, epistemológico e político, a possibilidade da cogestão.

No capítulo 12, **Conversas finais**, contextualizamos e refletimos sobre os temas relevantes da trajetória desta pesquisa, como a importância da metodologia adotada, a compreensão sobre uma Gestão da Educação democrática e horizontal, a relevância do trabalho, possíveis desdobramentos e contribuições para o contexto científico e acadêmico, sugestões para pesquisas futuras, a tese que defendemos, e, por fim, a importância, para o professor, de fazer pesquisa.

Procuramos manter a formatação original dos artigos, inclusive obedecendo as normas para citações e referências da *American Psychological Association* (APA).

2 EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM

As experiências que vivi e que descreverei neste capítulo me constituem como pesquisador, mas, sobretudo, como professor e pai, formando diariamente o homem que procura entender o ciclo da vida e que procura ser melhor do que no dia anterior. Creio que a verdadeira sabedoria acontece no aprender com as experiências.

Nesse sentido, Maturana (2014) explica que o fenômeno da cognição depende sempre das circunstâncias das interações vividas pelo humano que delas participa. Na vida diária aprendemos quando aceitamos as ações, nossas ou dos outros, como adequadas ou não. Sendo assim, o mesmo autor afirma:

Quando falamos de conhecimento em qualquer domínio particular é constitutivamente o que consideramos como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas naquele domínio, avaliadas de acordo com nosso próprio critério de aceitabilidade para o que constitui uma ação adequada nele. (p. 127)

O gosto pela tecnologia sempre esteve presente em minha vida e a inserção efetiva dessa no meu cotidiano estimulou a criatividade e influenciou projetos em meu domínio profissional. A aproximação da tecnologia digital deu-se a partir de 1985 quando ganhei o primeiro computador. Empenhei-me em usar esse equipamento para uma “ação intencional efetiva” (Maturana, 2014), pois agindo dessa forma a tecnologia leva a expansão progressiva de nossas habilidades operacionais em todos os domínios nos quais há conhecimento e compreensão de suas coerências estruturais. Sendo assim, logo realizei cursos de programação de computadores, criava algoritmos para a resolução de problemas matemáticos e imaginava novas tarefas que poderia realizar com o equipamento.

A formação na área das Ciências Exatas data de 1983, quando ingressei no Curso Técnico em Eletrônica na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel); na sequência, em 1987, no Curso de Engenharia Elétrica – Habilitação Eletrotécnica. Após o curso de graduação, fui convidado para ministrar aulas na Universidade Católica de Pelotas (UCPel) no curso de Tecnologia em Processamentos de Dados, quando tive a oportunidade de cursar Pós-Graduação em Ciência da Computação em um convênio UCPel / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 1997 como docente da antiga ETFPel, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), tive a oportunidade de 1999 de prosseguir no mesmo programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação e concluir a formação acadêmica em nível de Mestrado.

De alguma forma, a aproximação, embora instrumentalmente, do Ensino a Distância (EaD) aconteceu com a pesquisa intitulada: “XHA: *eXtensible Hyper-Automaton*” (Machado, 2002) que objetivava estudar as possibilidades de flexibilização do sistema *Hyper-Automaton* além dos rígidos formatos utilizados naquela época pelo uso do *Hyper Text Markup Language* (HTML), visando eliminar uma série de limitações no processamento de páginas entre softwares incompatíveis e aplicações proprietárias, o que poderia tornar alguns conteúdos instrucionais digitais ilegíveis em alguns navegadores *World Wide Web* (WWW).

Outra experiência relevante foi a participação no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Técnico IFSul, em 2002, que proporcionou conhecimentos iniciais teóricos e práticos para a docência no nível técnico, pois até então criticava fortemente a “prática do abandono docente”, claramente colocada na citação seguinte:

[...] na situação de convite, o critério, entre outros, recai sobre a conhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionado à disciplina que começará a lecionar. Nesse caso, o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente. (PIMENTA, 2008, p.143)

Em 2007 iniciei a minha aproximação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicada ao Ensino a Distância (EaD), pois a tecnologia já era de meu domínio experiencial. Concordo, assim, com Gomes (2000) quando este afirma ser natural do homem construir modelos mentais sobre o que raciocina, para explorar as diversas possibilidades com as quais poderá se defrontar.

As tecnologias da comunicação e informação, que Lévy (2010) denomina de “tecnologias da inteligência”, devido ao papel que desempenham de instrumentos e recursos que subsidiam a cognição, oferecem grande possibilidade de ajuda para o desenvolvimento do raciocínio. Com as “novas tecnologias” surgem outras possibilidades de uma potencialização ainda maior de nossa capacidade criativa. Porém, o homem continua e possivelmente continuará utilizando os recursos da oralidade e da escrita, articulados aos da informática, já que tais recursos não representam etapas estanques da existência. As técnicas se articulam em intensidades variáveis, de acordo com o momento e as circunstâncias da geração do conhecimento.

O convite para atuar como conteudista da disciplina de Hardware de Computadores no curso de Tecnologia em Sistema para Internet a Distância (TSIaD), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi a primeira experiência na área das TDIC. Conteudista era a denominação, atribuída, na época, ao professor que produziria o material digital para

determinada disciplina/módulo/componente curricular. Tal nomenclatura é discutida em Anjos (2012), onde o autor afirma que o trabalho de criação de material instrucional para a EaD remete o professor à condição de criador de um processo, professor autor, corroborada nas citações abaixo:

Professor CONTEUDISTA ou professor AUTOR? Ao se referirem ao professor que escreve texto didático na EaD, algumas instituições têm utilizado o termo conteudista. Assentado na perspectiva de que o professor não é mero produtor de conteúdo, cabendo-lhe, mais que tudo, por meio do texto, a função de ensinar, de formar, chamá-lo de conteudista é reforçar a ideia de que a ele compete a tarefa de despejar conteúdo, reservando à estudante aquela de reproduzi-lo. Não lhe empobrecemos a função. Afinal, a atuação docente vai além, muito além, de transferir conteúdo! Por isso, preferimos nos referir ao professor que escreve texto didático como AUTOR. Em seu sentido etimológico, é aquele que cria, que produz algo seu, que inova e rompe com o estabelecido. Mais que tudo, é aquele que provoca o leitor, que o estimula à reflexão, ao diálogo com o autor, convidando-o para, juntos, atribuírem novos significados, novas feições ao texto. (PRETI, 2010, p.10)

Ao mesmo tempo em que usa o termo conteudista na RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 8 de 30 de abril de 2010, utiliza o termo autor para responsabilizar o professor que cumpre este trabalho, através do Termo Modelo de Cessão de Direitos Autorais [...] utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (ANJOS, 2012, p.32)

Assim sendo, o processo de criação do material a mim determinado tornou-se um desafio marcante, que foi superado através da assimilação de uma carga intensa de trabalho, interatividade e pesquisa.

No transcurso dessa atividade era preferência atribuída ao professor autor ser conduzido à função de professor formador para a disciplina à qual havia elaborado o material digital. Tal procedimento visava ao engendramento da autoria com a docência pelo reconhecimento dos saberes dos conteúdos elaborados e pela facilidade em apoiar os tutores da disciplina no transcorrer das atividades.

No ano de 2008 iniciei a participação como tutor no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação que, conforme o Ministério da Educação³:

Mídias na Educação é um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica.

A atuação na tutoria proporcionou a aproximação com a área das Ciências Humanas, de forma que a interatividade e os quatro encontros presenciais, permitiram-me conhecer a realidade dos professores pertencentes à rede Pública Estadual e Municipal de Ensino, as quais contrastam em infraestrutura física e tecnológica, apoio à capacitação, plano de carreira e

³ http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12333&option=com_content&view=article

remuneração em comparação às condições presentes nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, do qual faço parte.

Deparei-me com professores que, apesar de terem uma considerável carga horária de trabalho, que poderia alcançar um total de 60ha, ainda reagrupavam forças para se capacitarem em busca de atualização profissional, e, conseqüentemente, de um modesto reconhecimento pecuniário.

A dedicação no trabalho e a observação de prazos rendeu-me o convite em 2009, para coordenar o Ciclo Intermediário desse programa e no ano de 2010, fui conduzido ao cargo de Coordenador do Curso de Especialização em Mídias na Educação. Juntamente com os professores e tutores do curso elaboramos um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), devidamente sustentado nas instâncias superiores, que superava a formação fragmentada por meio de um único itinerário formativo.

A condição de Coordenador de Curso propiciou uma relação direta com Prefeitos e Secretários Municipais de Educação nas cidades possuidoras de polos de apoio presenciais. Tinha como objetivo promover as articulações administrativas necessárias para prestar um ensino público na modalidade a distância que oferecesse aos professores a oportunidade de discutir sobre tecnologia e educação, mostrando aos agentes públicos que essa era uma oportunidade de possibilitar um incremento na formação profissional dos professores daquela comunidade.

Outro aspecto relevante foi a atuação na esfera administrativa e a conseqüente interação com vários departamentos do IFSul, o que ocasionou o estabelecimento de tensões nas relações de trabalho que buscavam agilidade, otimização de processos, superação de paradigmas administrativos, qualidade na execução de tarefas, tratamento equânime aos alunos da modalidade presencial e o aprofundamento das compreensões das estruturas que dão suporte ao ensinar na complexidade dos departamentos no âmbito da gestão pública.

Com ênfase nas atividades pedagógicas, considero que o Coordenador de Curso é um mediador entre a proposta curricular do curso e os processos que permitem que esse currículo se desenvolva, pois o mesmo articula com os professores e a gestão local maneiras de concretizar as ações descritas no PPC.

Nas atividades desenvolvidas junto aos professores e na atuação direta com os alunos desenvolvíamos ações especiais, visando evitar a evasão durante o curso, baseadas no conversar e nas motivações dos estudantes, buscando integrá-las às especificidades do curso.

Maturana (2014) embasa nossas ações no pressuposto teórico de que a linguagem proporciona o desenvolvimento da inteligência, assim como o desenvolvimento social, na

forma de aceitar o outro como o legítimo outro na convivência. Somente poderemos evoluir ao estarmos juntos no linguajar⁴, no entendimento e no desenvolvimento harmonioso de forma que a ideia do compartilhar e do cooperar permitem o estabelecimento de ambientes saudáveis de desenvolvimento social e cognitivo em uma “objetividade entre parênteses”. Ou seja, em uma objetividade que pressupõe determinado domínio de compreensão e de maneira de agir e que não aceita uma verdade única, independente do contexto em que o fenômeno está sendo estudado. Para o mesmo autor, todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações. Em outras palavras, dizemos que o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar.

A participação no Mídias, comumente chamado, aproximou-me novamente da pesquisa na qualidade de Coordenador e Orientador, concomitantemente, pois considero que a pesquisa vai

[...] muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, 2014, p.17)

Enquanto ciência, nossa percepção vai ao encontro do que afirma Maturana (2014), pois vemos a pesquisa como um campo complexo de amplo debate, com capacidade de gerar perturbações significativas, permitindo reflexões em torno das relações existentes entre razão, emoção e cotidiano, além de ser necessariamente um domínio de afirmações operacionais socialmente aceitas, validadas por um procedimento que especifica o observador que as gera como observador padrão.

Assim, a relação entre a formação de professores e a pesquisa torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um forte vínculo entre a compreensão de uma realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam a sua realização.

Concordo com André (2011, p. 125), por isso aposto “numa investigação educativa que não seja investigação sobre a educação, e sim para a educação, ou seja, uma investigação participativa realizada por aqueles cujas práticas constituem, precisamente, a educação”.

⁴ Maturana utiliza o termo “linguajar” e não “linguagem”, reconceitualizando esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com um a “faculdade” própria da espécie, como tradicionalmente se faz (MATURANA, 2009).

O tipo de pesquisa desenvolvida pelos estudantes, no Mídias, para o trabalho de conclusão caracterizou-se como pesquisa-ação, pois a intenção era produzir, problematizar e analisar uma ação docente. Uma das características deste tipo de pesquisa é que, através dela se procura intervir na prática de modo inovador no decorrer do próprio processo da pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT,1985, p.14)

Antes de iniciar a orientação, todos foram convidados a participar de uma conversa sobre as características do curso, realidade dos alunos, problematizar as diferentes concepções sobre o orientar. Ficou acordado que a escrita seria em formato de artigo científico com padrões metodológicos pré-estabelecidos e a apresentação seria em forma de *banner*, também obedecendo a critérios de formatação acordados.

Não podemos deixar de observar que a pesquisa educacional precisa levar em consideração a necessidade de estabelecer uma consciência crítica em relação aos problemas epistemológicos, visando reflexionar sobre os critérios de cientificidade. Isso exige domínio metodológico da pesquisa em educação para que o olhar epistemológico não esteja desconectado da realidade investigativa em contexto. (PEREIRA; DIAS; LEMOS, 2012, p. 25)

Como coordenador, solicitava a troca de experiências no conversar entre os estudantes e os professores, enfatizando que o mais importante do que a conclusão do artigo era o caminho, a experiência trocada, a busca constante pelo amadurecimento profissional e compreensão do uso das mídias nos processos do ensinar e aprender.

O resultado alcançado foi poder em ver a alegria estampada no rosto do professor ao concluir seu trabalho de conclusão de curso, o que se tornou o fator motivacional para seguirmos adiante, pois o objetivo primaz não era transformá-los em pesquisadores, mas deixar a mensagem subliminar que “educar vale a pena”!

A curiosidade, a reflexão necessária, o desejo de compreender e aprofundar as experiências vividas despertaram-me inquietações. A vontade de continuar a trajetória como pesquisador e orientador levou-me a iniciar sem uma metodologia definida, mas dentro de padrões próprios e aceitáveis de organização, o estudo sobre a formação de professores e as tecnologias, isso ocorreu antes mesmo do ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Somente dessa forma, conforme Maturana (2014), nós nos tornamos cientistas durante o operar sob a paixão do

explicar, quando constituímos a ciência como um domínio particular de explicações, sendo rigorosos em nosso empenho de sermos sempre impecáveis na aplicação do critério de validação, ao gerarmos explicações que chamamos de explicações científicas.

Além do mais, o mesmo autor corrobora afirmando que nós cientistas lidamos na ciência com a explicação e compreensão de nossa experiência humana (a vida humana), e não com a explicação e compreensão da natureza ou realidade como se estas fossem domínios objetivos de existência independentes do que fazemos.

Assim como Cunha (2012), acredito no processo de pesquisa como parte das atividades do educador, localizando seu fazer pedagógico dentro do contexto social onde ele atua. O pesquisador assume um papel de não neutralidade, de sujeito de pesquisa dentro do contexto investigado, significando que quanto mais inserido no meio, mais oportunidades terá para dispor de dados relevantes.

Enquanto participava de seminários e grupos de pesquisa com a decisão firmada em fazer parte do PPGEC, procurava conhecer, por meio do conversar, os membros da comunidade acadêmica do IFSul, professores e técnicos administrativos, envolvidos direta e/ou indiretamente com a Educação a Distância ou semipresencial, e que participaram do edital N° 015/2010/CAPES/DED que prevê o fomento da produção de material instrucional para o ensino em nível de graduação na modalidade EaD/UAB.

Em março de 2013, orgulhoso e ciente da responsabilidade enquanto pesquisador, ingressei no PPGEC. Com conhecimentos teóricos iniciais e apoio permanente da orientadora, Professora Débora P. Laurino, tive a felicidade de receber incentivo à pesquisa, aprovação, apresentação e publicação, no mesmo ano do artigo *Experiência Docente na Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: Uma investigação a Partir de Relatos dos Professores Envolvidos no Edital N° 015/2010/CAPES/DED no II SEMINÁRIO DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, publicado nos anais do II Seminário Diálogos em Educação a Distância e XIII Encontro para Ações em EaD na FURG.

A caminhada, as aulas, o empenho em assimilar os conhecimentos através da leitura, discussões, participação em eventos, intercâmbios e a troca de experiências no grupo ao qual pertencem, EaDTEC (Ensino a Distância e Tecnologia), resultou na evolução do domínio cognitivo enquanto pessoa e pesquisador, tendo por consequência os seguintes trabalhos:

Publicados

MACHADO, César C.; ROSTAS, Márcia H. S. G.; LAURINO, Débora P. Experiência Docente na Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: Uma investigação a Partir de Relatos dos Professores Envolvidos no Edital N° 015/2010/CAPES/DED. In: **II SEMINÁRIO DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 2., 2013, Rio Grande. Anais do II Seminário Diálogos em Educação a Distância e XIII Encontro para ações em EaD na FURG. Rio Grande: FURG, 2013. v. 1, p. 133 - 142.

ROSTAS, Márcia H. S. G.; MACHADO, César C.; RIBEIRO, Claudia C. Foros de Discussão: O Ambiente Virtual de Aprendizagem e o Processo de Ensino. In: **V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEIOS, ATORES E PROCESSOS**, 5., 2013, Belo Horizonte. **Anais do V Seminário Internacional de Educação a Distância**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. v. 1, p. 515 - 521.

MACHADO, César C.; LAURINO, Débora P. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: apanhado histórico e espaços da pesquisa. In: TAUCHEN, Gionara; BORGES, Daniele Simões (Org.). **Docência e Políticas na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2014. p. 91-102.

MACHADO, César C.; LAURINO, Débora P. Predisposição ao uso das tecnologias no contexto dos Institutos Federais: reflexões no conversar. **Prisma.com**, Aveiro, v. 28, n. 1, p.111-132, out. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/3515>>. Acesso em: 05 out. 2015.

MACHADO, César C.; LAURINO, Débora P. Gestor aprendiz no ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. **Thema**, Pelotas, v. 14, n. 2, p.105-121, 23 maio 2017. Quadrimestral.

Pesquisador convicto, por pesquisar os espaços da convivência profissional e que contribuem na constituição das minhas experiências de vida e do meu emocionar, utilizo Maturana (2014, p.138) ao afirmar que

[...] se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção.

Por fim, Maturana (2014) e Damásio (2000) ajudam a compreender que as emoções do pesquisador potencializadas por um estudo de imersão no próprio espaço participam na geração das afirmações e explicações de forma legítima nas circunstâncias do explicar científico, porque estão vinculadas ao domínio de emoções às quais estamos envolvidos no momento, o que não compromete a seriedade do estudo pelo fato do processo de validação estar conciliado com a razão.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Nesse capítulo procuramos evidenciar os caminhos percorridos pelo pesquisador até definir o problema e os objetivos da pesquisa.

A pesquisa iniciou em 2012, antes mesmo do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC), baseada na inquietude de conhecer as relações do ensinar e os aspectos emergentes vinculados a produção do material instrucional pelos professores voltados ao ensino mediado pelas TDIC no âmbito do projeto vinculado ao edital N° 015/2010/CAPES/DED, denominado Projeto de Estruturação e Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos Cursos de Graduação Presenciais, comumente conhecido como “Projeto TICs” pela comunidade acadêmica do IFSul. Como propósito complementar, desejávamos analisar como o material elaborado no âmbito de tal projeto iria ser utilizado nas práticas dos professores nos espaços do IFSul.

Foi nessa fase inicial que o artigo “Experiência docente na educação a distância no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: uma investigação a partir de relatos dos professores envolvidos no edital n° 015/2010/CAPES/DED”, citado no capítulo anterior foi produzido; o mesmo está apresentado no apêndice 1.

Com o transcorrer do tempo, algumas mudanças ocorreram em função da assincronia das atividades previstas no cronograma e o transcurso dos acontecimentos próprios da gestão pública. Em função da lenta implantação do sistema semipresencial no âmbito do “projeto TICs”, somado com as compreensões e a imersão gradual nos discursos dos colaboradores da pesquisa, nas leituras realizadas, nas disciplinas cursadas no PPGEC e nas discussões realizadas no grupo de pesquisa EaD-Tec, acabamos por redirecionar o foco da pesquisa para os processos de gestão.

Assim sendo, desejamos saber: **Como os gestores e os docentes compreendem, no conversar, os processos de gestão relacionados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais?**

O estudo passou a focar os processos de gestão relacionados ao EMTDIC nos espaços do IFSul. O Edital 015/2010 fomentou o “projeto das Tics” que previa em suas metas “criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da **gestão** universitária” (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso), desta maneira, não nos afastamos do escopo da pesquisa, apenas focamos nos processos de gestão. Desse modo, temos por objetivo **compreender e explicar como os gestores e professores dos cursos superiores do IFSul entendem os processos de gestão relacionados**

ao ensino mediado por tecnologia digitais e estudar modos de gestão associado ao uso das tecnologias digitais no ensinar com o propósito de ressignificá-los.

Os questionamentos a seguir colaboram para o aprofundamento das compreensões e orientam nas abordagens e estratégias para a organização do texto que contém os artigos produzidos ao longo da pesquisa:

- Como se constitui historicamente o espaço de observação da pesquisa, o IFSul?
- Como os professores compreendem a formação com vistas a utilização das TDIC nos processos pedagógicos?
- Como se constitui o perfil do profissional atuante na formação técnica e tecnológica no que se refere ao uso das TDIC no ensinar?
- Que implicações observamos na dinâmica de trabalho dos professores, da direção da escola e dos técnicos administrativos no que tange a viabilização do uso das tecnologias digitais?
- Como a gestão poderá contribuir para dinamizar os processos administrativos para suportar o EMTDIC?

No entanto, faz-se primeiramente necessário esclarecer as diferentes concepções e nomenclaturas relacionadas as tecnologias digitais que serão utilizadas no decorrer da escrita, bem como apresentar o projeto que impulsionou a investigação. No item 3 esclarecemos as diversas denominações e entendimentos que envolvem a EaD, no ítem 4 fazemos a descrição da metodologia que orientou a pesquisa e nos capítulos subsequentes damos visibilidade aos artigos que trazem as análises resultantes do processo metodológico e que se orientam pelos questionamentos acima citados.

4 ENSINO MEDIADO PELA TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: VARIAÇÕES E DENOMINAÇÕES

Observamos no desenvolver da pesquisa a remissão inevitável a termos utilizados por diversos autores em livros e artigos científicos, figurante nas leis, portarias, projetos de fomento e presentes no senso comum da comunidade acadêmica. Estes descrevem a utilização da tecnologia digital da informação e comunicação como recurso que interfere nas características e nos paradigmas relacionados ao espaço, tempo e presencialidade no ensinar e aprender.

Moore e Kearsley definem Educação a Distância como:

[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (2007, p. 2)

Nunes (1993) afirma que a característica básica da Educação a Distância é o estabelecimento de uma comunicação de mão dupla, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos. Moore e Kearsley (2007) e Nunes (1993), afirmam que existem muitas denominações utilizadas para descrever a Educação a Distância e suas combinações, como: Ensino a Distância, *Distance Learning*, *e-Learning*, *Blended Learning*, Educação *on-line*, Estudo aberto, Educação não tradicional, Estudo externo, Extensão, Estudo por contrato e Estudo experimental.

No Brasil, a Educação a Distância é definida por meio do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 como:

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

Gomes (2004) relata que a clarificação do conceito de Educação a Distância não é tarefa fácil e Keegan (1996) afirma que o mesmo é polissêmico e pode assumir várias interpretações e nem todas são sinônimas. Nunes (1993) prossegue alertando que nenhuma das inúmeras denominações dão conta de descrever com exatidão Educação a Distância; são termos genéricos que, em certas ocasiões, incluem-na, mas não representam somente a modalidade a distância. Esta pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a via dupla de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os

recursos tecnológicos da informação devem estar presentes na estratégia de comunicação. A escolha de determinados recursos vem em razão do tipo de público, custos operacionais e, principalmente, eficácia para a transmissão e recepção de imagens, trocas de arquivos e possibilidades de criação e interação no processo educativo.

De forma geral, de acordo com Paldes (1999), a Educação a Distância pode ser entendida como aquela que ocorre quando professores e alunos estão separados fisicamente, utilizando diversas formas de comunicação para superar esta limitação. Esta ainda, pressupõe a combinação de tecnologias que possibilitem o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, através de métodos de orientação e tutoria à distância contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação.

O termo Educação a Distância de acordo com Keegan (1996) passou a obter maior aceitação a partir dos anos 80 por descrever as características básicas desta forma de educação que é a separação física entre professor e aluno, ser uma expressão inclusiva, adequada para designar, de forma ampla, os processos de ensinar e aprender, ou seja, de formação, que podem ser desenvolvidos a distância, além disso, para estarmos diante de um contexto de educação a distância temos que ter presente dois elementos primordiais: o subsistema de desenvolvimento de curso (*distance teaching*) e um subsistema de apoio ao estudante (*distance learning*).

O termo educação à distância cobre um amplo espectro de diversas formas de estudo e estratégias educativas, que têm em comum o fato de que elas não se cumprem mediante a tradicional contiguidade física contínua, de professores e alunos em locais especiais para fins educativos; esta nova forma educativa inclui todos os métodos de ensino nos quais, devido à separação existente entre alunos e professores são conduzidas mediante a palavra impressa, e/ou elementos mecânicos ou eletrônicos. (ARETIO, 1996, p. 36)

Ao explicar a importância de pensar o currículo como um todo, planejando a presencialidade e a não presencialidade, no equilíbrio dos conteúdos das disciplinas que poderiam ser ministradas a distância, Moran (2011) oferece mais um termo a ser analisado, “o semipresencial” que:

[...] é uma das tendências mais fortes na educação em todos os níveis, principalmente no superior. Neste último, essa flexibilização na gestão de tempo, espaço e atividades é especialmente necessária, por que ele está ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço, que é o da sala de aula. (p. 99)

O termo também se encontra explícito na Portaria MEC 4059/2004 que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.

§ 1º [...] caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na

autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004)

Nesse universo de nomenclaturas idiossincráticas atribuídas ao ensino mediado pelas TDIC, observamos que as características listadas abaixo são atendidas independentemente do modelo estabelecido, Moore e Kearsley (2007, p. 8):

- Possibilitar o acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento;
- Proporcionar oportunidades para atualizar aptidões;
- Melhorar a redução de custos dos recursos educacionais;
- Apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes;
- Melhorar a capacitação do sistema educacional;
- Nivelar desigualdades entre grupos etários;
- Direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos;
- Proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes;
- Aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento;
- Oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar;
- Agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Para exemplificar, verificamos a seguir um fragmento extraído da fala de um sujeito da pesquisa em que mais um termo emerge para definir a modalidade de um curso ministrado por uma relevante Instituição de Ensino, Universidade de Brasília (UnB). O profissional com suas objeções e justificativas deixa claro a sua opinião:

*Conheci muito de tecnologias pela minha pesquisa, por que fui atrás conversando com pessoas, leituras, eventos, sempre fui uma defensora do EaD. Fiz o meu mestrado numa modalidade de ensino que a UnB até hoje não admite que é no EaD por que não existia o reconhecimento, mas eles denominaram de **Presencial Conectado**, ou seja, naquele momento que era o horário da aula, tínhamos aula mesmo, se havia aula das 8h às 12h, você deveria estar na frente de um computador com câmera e microfone porque havia um software que o professor fazia a sua apresentação por meio de slides ou vídeos e conversava conosco por ali, nos chamava e nós aparecíamos ali, fazia chamada no início, no meio, enviava textos antes. Você tinha que ler, tínhamos a sensação que estávamos no mesmo ambiente de aula que os outros alunos, apresentávamos trabalho nessa plataforma, fazíamos reuniões de grupo e achei bárbaro aquele sistema e desde então tenho trabalhado em prol de defender.*
(PROFESSOR GESTOR EaD, grifo nosso)

Entendemos que as variedades dos termos existentes estão fundamentadas em amplo material teórico, oriundo do meio científico e provenientes de documentos legais, bem como, no uso cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Assim sendo, adotaremos durante as nossas problematizações o termo Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (EMTDIC), por consideramos abrangente, abarcando as concepções estudadas e por se adequar ao propósito dessa pesquisa.

5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para Briggmann, “escrever é organizar o mundo exterior e o interior, pois dar sentido ao mundo é dar-lhe significado. Escrevam, escrevam” (2014, p.8). Ao escrever é que suas ideias irão se tornar claras.

Não podem esperar que tudo esteja claro na cabeça para só depois começar a escrever. Escrever é organizar o caos, começo a dar vida a algo através da linguagem. Afinal, o conhecimento não existe de forma autônoma, ele só existe no momento em que consigo organizá-lo. (BRIGGMANN, 2014, p.8)

Segundo Morin (2001) e Damásio (2000), o conhecimento não é uma reflexão das imagens do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Resultam, no teatro do nosso corpo, a inúmeros ‘erros’ de percepção oriundos do nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao ‘erro’ de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob a forma de palavra, de ideia, de teoria, é a consequência de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, sujeito ao ‘erro’. Este conhecimento, simultâneo ao processo de tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.

Nessa concepção, Maturana e Varela (2001, p.65) afirmam que “os estados de atividade neural que são desencadeados pelas diferentes perturbações em cada pessoa são determinados pela sua estrutura individual, e não pelas características do agente perturbador”.

Os autores ainda acrescentam que a base de tudo está na constante consciência de que o fenômeno do conhecer não pode ser equiparado à existência dos “fatos” ou objetos exteriores, que podemos captar e armazenar em nossa memória. A experiência de qualquer coisa externa é validada de modo especial pela configuração humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição do fenômeno estudado.

Assim sendo, acabamos por criar uma explicação que segundo Maturana e Varela (2001) é sempre:

[...] uma proposição que reformula ou recria as observações de um fenômeno dentro de um sistema de conceitos aceitáveis para um grupo de pessoas que compartilha um critério de validação. (p.70)

Procuramos nesse estudo problematizar e refletir, ação ainda carente nos espaços da educação técnica e tecnológica, utilizando o embasamento epistemológico que visa contribuir,

a qualquer momento, com o aperfeiçoamento das nossas posturas didático-pedagógicas e de gestão, relacionadas ao ensino mediado por tecnologias digitais, porque Morin (2001) afirma que “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformular” (p. 31).

Enquanto ciência, nossa percepção vai ao encontro do que afirma Maturana (2014), pois vemos a pesquisa como um campo complexo de amplo debate com capacidade de gerar perturbações significativas, permitindo reflexões em torno das relações existentes entre razão, emoção e cotidiano, além de ser necessariamente um domínio de afirmações operacionais socialmente aceitas, validadas por um procedimento que especifica o observador que as gera como observador padrão.

Bazzo, Pereira e Bazzo (2014), afirmam que na educação tecnológica, necessitamos criar oportunidades para o pensar sobre ensinar com tecnologias, precisamos superar o paradigma que o conhecimento possa ser utilizado – reproduzido, construído, repassado – sem que a natureza seja examinada, dessa forma estaremos contribuindo para repensar educação e tratá-la como uma ferramenta de desenvolvimento humano no mundo contemporâneo.

Em nossas análises, embasadas pelos mesmos autores, quando reflexionamos e problematizamos em busca da compreensão das questões dessa pesquisa, precisamos levar em consideração, de ter sempre em mente, que a condição humana deve ser a essência do ensino. Precisamos estar conscientes que, ao atuarmos na educação tecnológica, trabalhamos com o reconhecimento da unidade e da complexidade humana, reunimos e organizamos conhecimentos dispersos nas Ciências da Natureza, nas Ciências Exatas, nas Ciências Humanas, na Arte, na Literatura e na Filosofia.

Entendemos, então, que pesquisar é

[...] uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Enquanto uma reflexão sobre nossa experiência com os outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição em particular. (MATURANA, 2014, p. 10)

A fim de compreender e explicar como os gestores e professores dos cursos superiores do IFSul entendem os processos de gestão relacionados ao ensino mediado por tecnologia digitais e estudar modos de gestão associado ao uso das tecnologias digitais no ensinar, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo pois, a abordagem qualitativa, neste trabalho, responde a uma questão particular de pesquisa, que não privilegia a quantificação, mas trabalha

com um universo significativo de signos, motivações, crenças, valores e atitudes, um universo de relações que não pode ser reduzido a indicadores numéricos (MINAYO, 2002).

Além disso, a pesquisa qualitativa se constitui de um conjunto de técnicas que ajudam na reconstrução de uma determinada realidade que está sendo analisada, contribuindo para o entendimento e a análise dos dados obtidos e levando em conta o entorno social e político em que a pesquisa está sendo desenvolvida, bem como a trajetória pessoal do investigado.

As técnicas para os registros que compõem a pesquisa dependem da natureza desta, dos objetivos propostos e das inquietações do pesquisador, ou seja, dependem do que se pretende compreender.

Assim sendo, o fundamento da pesquisa encontra-se no conversar, estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação: um diálogo imaginado em que Maturana e Varela (2001), afirmam que “toda a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, acontece na linguagem, que é a nossa forma de sermos humanos e estarmos no fazer humano” (p. 69).

A linguagem proporciona o desenvolvimento da nossa inteligência, assim como o desenvolvimento social, na forma de aceitar o outro como o legítimo outro na convivência. Somente poderemos evoluir ao estarmos juntos no linguajar, no entendimento e no desenvolvimento harmonioso de forma que a ideia do compartilhar e do cooperar, permitem o estabelecimento de ambientes saudáveis de desenvolvimento social e cognitivo em uma “objetividade entre parênteses” (MATURANA, 2001). Ou seja, em uma objetividade que pressupõe determinado domínio de compreensão e de maneira de agir, e que não aceita uma verdade única, independente do contexto em que o fenômeno está sendo estudado. Assim, conforme nos dizem Maturana e Varela (2001) “a linguagem é o nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema” (p. 69).

Contudo, o nosso foco investigativo está no linguajar dos diversos gestores envolvidos com o EMTDIC no IFSul. As informações registradas e analisadas foram obtidas através de entrevistas abertas e semiestruturadas. Destacamos que a opção pelo uso destes tipos de entrevista e recursos não foi feita de forma aleatória, mas após estudo acerca das vantagens deste instrumento de pesquisa.

A principal vantagem segundo Boni e Quaresma (2005) e Marconi e Lakatos (2010) é que esta forma de obtenção de registros produz flexibilidade, uma vez que permite ao entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido. Ainda oferece a oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz: registro de

ações, gestos, etc; possibilita a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

Na realidade não foi uma simples entrevista, mas uma conversa informal, na qual foi possível um diálogo com ponderação dos pontos vista de cada um e isso se revela num comentário de um dos entrevistados: “...para mim, não foi entrevista, foi uma conversa bem informal, muito mais do meu ponto de vista das coisas.” A frase dita por um professor colaborador da pesquisa deixa claro os fundamentos aqui expostos.

Essa forma de entrevistar, abrangendo um tema e seus desdobramentos, dirigidas ao sujeito de forma individual, é a maneira mais adequada, conforme Lefèvre e Lefèvre (2005), de se obter registros que possam na sequencia ser agregados e conciliados com o pensamento de uma coletividade.

Para a realização das entrevistas baseamo-nos nas estratégias traçadas por Boni e Quaresma em que:

O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras [...]. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 5)

Assim a elaboração das questões que motivam as conversas (entrevistas), de acordo com Marconi e Lakatos (2010) levaram em conta os seguintes parâmetros: averiguação de “fatos”; determinação das opiniões sobre “os fatos”; determinação de sentimentos; descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado e motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

4.1 Coletivos de análise

Os sujeitos da pesquisa foram organizados em grupos denominados por coletivos, também definidos por comunidades profissionais, entendido como um conjunto de indivíduos que trabalham orientados por paradigmas comuns e que possuem um saber social compartilhado (TARDIF, 2011 e BAZZO, PEREIRA e BAZZO, 2014).

Os coletivos analisados compõem uma tríade (Figura 1) nos quais os lados interligam os vértices demonstrando uma relação vinculada na qual a divisibilidade somente possui sentido para fins de análise, pois a totalidade contribui de forma direta ou indireta nos processos relacionados ao EMTDIC no IF.

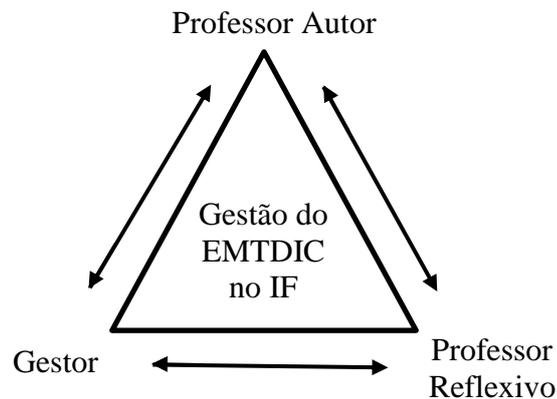


Figura 1 – Tríade dos coletivos de análise

Professor Autor: coletivo composto por dezessete (17) professores envolvidos no processo de elaboração do material instrucional. Investigamos seus posicionamentos diante dos recursos tecnológicos, concepções acerca do Projeto das TIC, as possíveis percepções sobre a gestão em relação as TDIC e capacitação para produção e uso de recursos pedagógicos digitais.

Professor Reflexivo: formado por sete (7) profissionais lotados nos mais diversos cursos técnicos e que desempenharam ou desempenham funções administrativas. Foram escolhidos com base nos seguintes critérios: tempo de atuação na Instituição, reconhecimento pelos pares, reconhecimento acadêmico e administrativo, reconhecimento pela comunidade, liderança sindical e saberes relacionados aos processos administrativos e pedagógicos. Esses professores pertencentes a esse grupo se enquadram na ação contínua do pensar, e todo o pensar é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. Isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações (HYPOLITTO, 1999 e TARDIF, 2011).

Observamos que os professores pertencentes a esse coletivo realizam melhorias em um processo recursivo procurando aperfeiçoar seus processos de ensinar. Os profissionais desse grupo estão em permanente contato com outros, participam de grupos de pesquisa, leem, observam e analisam para atender sempre melhor o aluno e sua prática docente.

Coletivo Gestor: subdivido em dois grupos, Gestor EaD e Mantenedor. Ao adotarmos essa estratégia, vislumbramos a oportunidade de observar possíveis nuances entre as falas, o que possibilitou elaborar discursos com variações de opiniões.

Por conseguinte, caracterizamos o coletivo Gestor como:

Gestor EaD – composto por sete (7) servidores públicos que estão ou estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação e que participam ou participaram dos processos de implantação ou gestão do EMTDIC no Instituto Federal da Educação (IF). Esse grupo é

formado por profissionais cuja experiência os qualifica como identificados com a tecnologia digital, seja na sua formação ou no empenho para que o EMTDIC se fortaleça no Instituto.

Mantenedor – composto por seis (6) servidores públicos que não estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação quando da implantação dos processos que envolvem EMTDIC no IF e que participam dos processos de expansão ou gestão dessa modalidade. Esse grupo é formado por profissionais que, de alguma forma, conduzem suas ações para que o EMTDIC aconteça no Instituto.

Professores Moçambicanos: composto por oito (8) professores do ensino superior, pertencentes à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP) e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED), envolvidos com a gestão e/ou docência do EMTDIC.

4.2 Metodologia de análise e desdobramentos

Escolhemos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para organizar os registros (entrevistas transcritas) por essa permitir a compreensão coletivizada das conversas com os profissionais, uma vez que não queremos analisar o sujeito individual, mas sim um coletivo formado por singularidades.

Nessa direção, os registros possibilitaram analisar diferentes opiniões de forma a extrair Expressões-Chaves (ECH), semelhantes para compor um discurso único na primeira pessoa do singular, visando “dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005, p.16).

Após a transcrição das entrevistas e a realização da leitura atenta, as falas individuais que chamaram a atenção (ECH) foram identificadas e organizadas em grupos de excertos comuns, denominado por Ideias Centrais (IC), através da utilização de planilha eletrônica, devido à fácil sistematização, manipulação e visualização.

É importante dizer que o DSC é uma fala do social e não significa a ausência do pesquisador como instância organizadora e produtora dessa fala, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), os discursos e as correções pontuais no texto, resguardando sua integridade e visando clareza, são elaborados pelo autor.

A metodologia de análise é comum aos quatro coletivos analisados independentemente da quantidade de sujeitos pertencentes.

O que se pode colocar, com segurança, hoje, é que, para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente

qualitativa da variável opinião [...]. Isso por que o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todo o espectro de opiniões presente em uma dada formação social. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 47)

A tabela 1 mostra um exemplo da organização dos registros realizados na planilha eletrônica no editor de texto corrente.

IC	ECH	AC	IC REFINAMENTO
Características de gestão	No momento que acabar a política de bolsas, nós temos que continuar fazendo EaD.	<u>126</u>	Bolsa
	As tecnologias nos proporcionam condições de possibilidades, como nós vamos nos aproveitar, nos apropriar dessas possibilidades aí é que deve estar a questão, como isso vai influenciar na maneira como nós vamos trabalhar é a questão, mas elas estão aí e os órgãos públicos de ensino público não pode ficar atrás por que o ensino privado hoje em dia já se aproveita de várias maneiras dessa tecnologia então o ensino público também não pode ficar atrás.	<u>71 p.24</u>	Tecnologia / Utilização
	Coordenar hoje em dia esse setor dentro do Instituto significa principalmente potencializar o que existe de recurso dentro do Instituto para trabalhar com EaD.	<u>14 p.132</u>	Gestão

Tabela 1 – Organização dos excertos para a elaboração dos discursos

Observamos na tabela 1 a existência das colunas denominadas, respectivamente “AC” e “IC REFINAMENTO”. A primeira possui conteúdo em sua célula em formato de ligação automática para outra planilha contida no mesmo documento, “apontando” para a referência bibliográfica que sustenta o excerto; a segunda, trata-se do que Lefèvre e Lefèvre (2005) qualifica como interações dialéticas, ou seja, uma verificação recursiva da IC e ECH visando a um aprofundamento no seu significado e classificação.

Essas idas e vindas são o que se entende por interação dialética, entre ideias centrais e expressões-chave, sendo essa interação fundamental para a identificação e a descrição do sentido de um ou de um conjunto de depoimentos. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 27)

A figura 2 auxilia na compreensão desse princípio em que análise 1 significa a identificação de primeira análise dos excertos que compõe as ECH e a análise 2 atribui uma especificidade aos excertos visando um maior detalhamento na elaboração dos discursos relacionados a gestão que são realizados nesse processo de interações dialéticas do pesquisador com as entrevistas/registro.

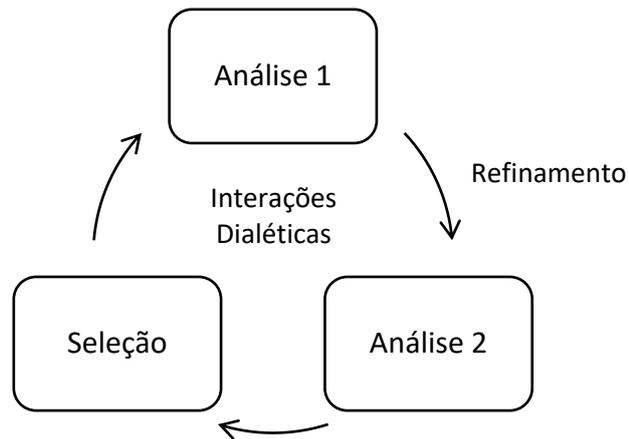


Figura 2 – Processo de análise dos excertos

Logo após, organizamos as ideias centrais em tabelas, conforme a figura 3, através da utilização de um editor de textos, para um novo processo de leitura, seleção e ajustes criteriosos nos textos com o cuidado de não alterar o seu sentido.

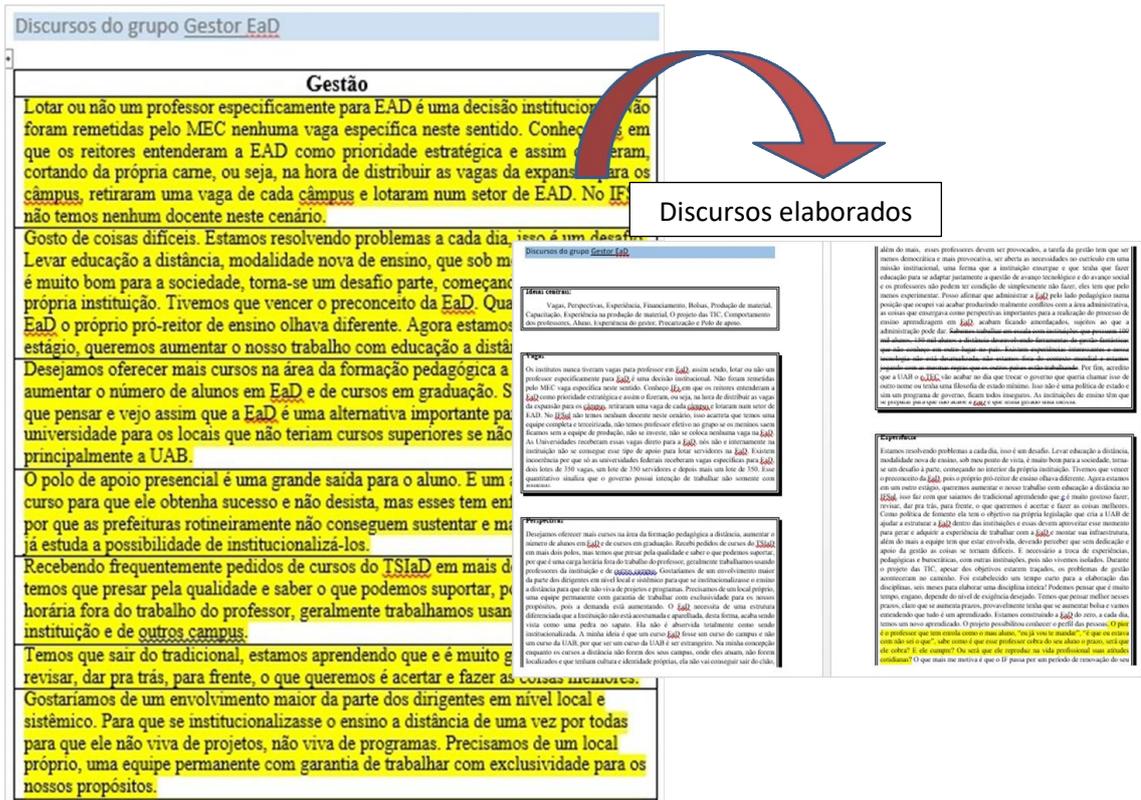


Figura 3 – Organização em tabelas e formação dos discursos

Ao final das etapas foram elaborados 50 discursos, a quantidade de discursos elaborados foi suficiente para relatar e aprofundar os temas emergentes abordados pela coletividade. Para cada um dos coletivos foram criados os seguintes discursos descritos nas tabelas 2, 3, 4, 5 e 6.

Professor Autor		
1. Capacitação	2. Gestão em nível de projeto	3. Gestão sistêmica do IF
4. Semipresencial	5. Autoria de terceiros	6. Experiência negativa no projeto
7. Experiência positiva no projeto	8. TDIC na prática docente	9. Crítica ao aluno

Tabela 2 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Professor Autor

Professor Reflexivo		
10. Formação do professor	11. Semipresencial	12. Comportamento do professor
13. Tecnologia história	14. Utilização da tecnologia	15. Inovação na educação
16. Ensino	17. Currículo	18. Gestão
19. Pesquisa	20. Interdisciplinaridade	21. Incentivo ao aluno

Tabela 3 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Professor reflexivo

Gestor EaD		
22. Vagas	23. Perspectivas	24. Experiência
25. Financiamento	26. Bolsa	27. Produção de material
28. Capacitação	29. Experiência na produção de material	30. O projeto das TIC
31. Comportamento dos professores	32. Aluno	33. Experiência do gestor
34. Precarização	35. Polo de apoio	---

Tabela 4 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Gestor EaD

Gestor Mantenedor		
36. Regulamentação	37. Semipresencial	38. Material Produzido
39. Perfil do professor	40. Procedimentos administrativos	41. Estrutura
42. Troca de experiências administrativas	43. Financiamento	44. Bolsa
45. Capacitação	46. Aluno	---

Tabela 5 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Gestor Mantenedor

Professores moçambicanos		
47. Capacitação	48. Estrutura geral	49. Financiamento
50. Pesquisa		---

Tabela 6 – Identificação dos discursos elaborados para o coletivo Professores Moçambicanos

A variedade e complexidade dos discursos obtidos, permitiu compor: “discursos de discursos”, complementares ou antagônicos, procurando fornecer subsídios para conduzir a pesquisa na direção dos objetivos propostos.

Partindo da totalidade dos discursos elaborados para os coletivos Professor Autor, Professor Reflexivo e Gestor, foi utilizada a mesma metodologia de análise para a elaboração dos metadiscursos.

Ressaltamos que posteriormente a organização desses discursos foram entrevistados dois professores, cuja escolha foi motivada por pertencerem a reitoria do Instituto e estarem investigando temas relacionados a pesquisa. Esses professores foram incluídos no grupo Gestor EaD para a qualificação da confecção dos metadiscursos visando o aprofundamento das reflexões.

O metadiscurso, conforme Carmo-neto (1998), também denominado de “discurso sobre o discurso” e “escrita sobre escrita”, permite mostrar como as diferentes partes do texto se relacionam e como podem ser interpretadas. Tem como função facilitar a comunicação,

sustentar a posição do autor por meio da construção de uma relação coerente, considerando o contexto inserido. O metadiscursos tem como uma de suas características, permitir que o escritor contribua para a construção do sentido do texto e a construção do conhecimento da área afim.

Com o foco nos processos de gestão e com o objetivo de refletir sobre os temas emergentes nos discursos existentes, o metadiscursos foi a alternativa interpretativa textual adotada com fins de, conforme a tríade expressa na figura 4, interligar os lados do triângulo, conectando os coletivos através do redirecionamento mediante a reinterpretção dos discursos emanados dos coletivos existentes.

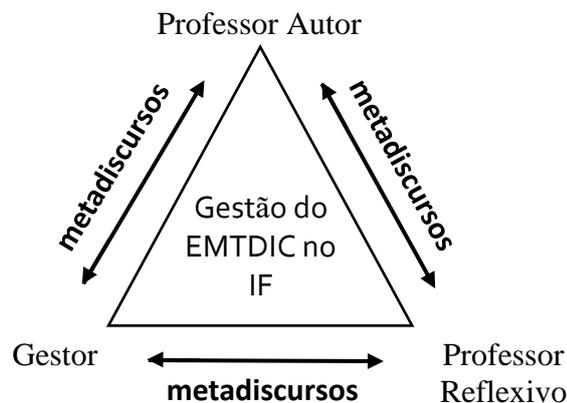


Figura 4 – O metadiscursos como fator de ligação dos coletivos

Os metadiscursos elaborados estão identificados na tabela 7.

Metadiscursos		
1. Gestão de bolsas	2. Gestão financeira	3. Gestão da capacitação
4. Gestão da inovação	5. Gestão da produção de material	6. Gestão da tecnologia
7. Gestão do EMTDIC	8. Gestão dos procedimentos administrativos	9. Gestão da modalidade semipresencial
10. Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil	---	---

Tabela 7 – Identificação dos metadiscursos elaborados

No intuito de relatar e aprofundar os temas abordados pela coletividade, as entrevistas transcritas, discursos e metadiscursos, que fazem parte do diário do pesquisador poderão emergir durante as problematizações em parte ou na totalidade, sempre que auxiliarem nas reflexões argumentativas, pois fazem parte da rede de conversação na qual estamos inseridos.

Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos. (MATURANA, 2014, p.132)

Os discursos da tabela 6, Professores moçambicanos, foram utilizados somente no contexto do capítulo 9, embora auxiliando na compreensão dos objetivos dessa pesquisa, não constituem o espaço empírico pesquisado, portanto, não comporão os metadiscursos.

Todos os discursos e metadiscursos identificados nas tabelas encontram-se na sua integralidade no apêndice 2.

Nos próximos capítulos passamos a apresentar os artigos que compõe a tese.

6. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul): apanhado histórico e espaços da pesquisa

César Costa Machado⁵

Débora Pereira Laurino⁶

6.1 RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar, o processo de criação do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação Ciência e Tecnologia, estendendo os nossos olhares a partir do campus Pelotas, por ser esta unidade de ensino a maior de toda a rede IFSul, nos aspectos humanos e estruturais - foi o berço da rede de ensino técnico federal no Rio Grande do Sul, e, o respeito adquirido ao longo desses anos, durante toda sua evolução, extrapola as fronteiras do nosso Estado. O IFSul é impregnado de uma densa e enriquecedora história que culmina numa configuração atual de nove “campi” espalhados pelo Rio Grande do Sul em uma evolução estrutural sem precedentes que está sendo fomentada em um processo expansionista promovido pelo atual governo federal (BRASIL, 2009). Subjacentemente intencional descrevem-se os espaços e sujeitos da pesquisa do qual me encontro imerso, traçando paralelos, contextualizando as características que me influenciaram e me constituem enquanto professor, pesquisador aluno e pai.

Palavras chave: Ensino profissionalizante, ensino técnico, currículo, IFSul

6.2 INTRODUÇÃO

A Educação Tecnológica está baseada numa concepção ampla e universal de educação, que transcende os conceitos fragmentários, pontuais ou direcionados do ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes de ação e reflexão crítica sobre a ação (BASTOS, 1991).

⁵ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC-FURG); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) campus Pelotas, machado.ifsul@gmail.com

⁶ Doutora, Professora do PPGEC-FURG, deboralaurino@vetorial.net

O marco inicial do ensino profissionalizante no Brasil aconteceu de 1840 a 1859, no período de D. João VI, quando foram criados os “colégios de fábricas”, com o objetivo de tirar “crianças da rua” e ensinar-lhes um ofício, o que caracteriza o início de uma educação assistencialista, voltada para os órfãos e/ou desvalidos da sorte.

Ao longo dos 100 anos de sua história, o ensino profissionalizante foi encarado como um tipo de ensino de “segunda categoria”, discriminado por muitos, neste cenário. Conforme Palitot, Palitot e Givares (2009), a educação profissional que no passado foi uma proposta destinada às classes menos favorecidas, precisou migrar de uma educação assistencialista e marginalizada e romper com a concepção preconceituosa de técnicos que serviriam a uma determinada classe, por um determinado período, executando algumas “tarefas”, por um profissional mais crítico, consciente de seu potencial, capaz de compreender melhor a intensidade das demandas apresentadas ao técnico, colaborando na ligação entre o aprendizado na escola e no seu projeto pessoal e profissional.

Durante a trajetória desta escola profissionalizante no Brasil, houve a influência de fatores ideológicos, sociais, econômicos e políticos que devem ser considerados para um melhor entendimento da evolução deste ensino e dos momentos que desencadearam mudanças sugestivas. Estas influências, evolução e mudanças possibilitam caracterizar esta educação e enfatizar sua importância no cenário brasileiro, segundo Palitot, Palitot e Givares (2009).

De forma contundente, Pacheco (2011) afirma que, para compreender esse novo cenário, é importante lembrar:

[...] as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional.

Fatos significantes que explicam os avanços ou retrocessos históricos do ensino profissional brasileiro e que corroboram com a citação acima são exemplificados através da reorganização legislativa ocorrida em 1971, baseada na Lei nº 5.692, de 11 de agosto do mesmo ano. Foi implantado um modelo profissionalizante e obrigatório no Ensino Médio, devido a um novo quadro econômico mundial que evidenciava nossa dependência tecnológica estrangeira, nossa baixa qualidade de mão de obra e nossos problemas com relação às exportações. Surgiu, então, iniciativa de proporcionar ao estudante uma formação que o capacitasse ao exercício de uma atividade, mas trouxe muitas controvérsias, devido à falta de clareza legal: as estruturas

curriculares eram questionáveis, com formas variadas; também havia o despreparo dos professores, a baixa ou a inexistente infraestrutura.

A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, vem corrigir o fato que, conforme Meireles (2007), acarretou significativas instabilidades e retrocessos: torna opcional a formação profissional, fazendo com que os estabelecimentos de ensino, outrora obrigados a esta modalidade, venham a escolher o tipo de oferta, conforme sua conveniência. No contexto histórico relatado, as Escolas Técnicas, como instituições especializadas, passaram imunes a tais turbulências.

Em nível local, desde 1917, Pelotas foi umas das pioneiras no oferecimento dessa formação com a fundação, da Escola de Artes e Ofícios (EAO) - de iniciativa de líderes locais e recursos próprios. Naquela época todo o apoio dos governos centrais e provinciais era voltado somente às capitais, por isso, o intento foi motivo de orgulho para a comunidade.

“Será um centro de aprendizagem, de labor, e uma vez em seu pleno desenvolvimento, isso é, funcionando todas as suas dependências, a indústria local, e mesmo a do Estado, sentirá os benefícios efeitos decorrentes da assistência desvelada que a sociedade pelotense, em perfeita comunhão de vistas com a administração pública, empresta vigorosamente à promissora casa de trabalho e de instrução”.

Jornal Diário Popular, 28.5.1918

Em 1930, a EAO, em decorrência dos altos custos de manutenção aliado a inseguranças políticas, é doada ao Município de Pelotas. Passou à denominação de Escola Technico-Profissional - tinha as mesmas finalidades, mas com currículos mais adaptados às necessidades de formação para a época, com forte viés na formação integral – foram inseridas disciplinas de cultura geral, tais como: História, Geografia, Educação Física (Gymnastica), Instrução Moral e Cívica e Música (banda).

Segundo Palitot, Palitot e Givares (2009), alguns autores consideram que, em 1909, Nilo Peçanha, ao criar em dez Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices, teria desencadeado o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica (EPT).

A Lei 8.948, de 8 de dezembro institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

No ano de 2008, inicia-se as articulações para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cabe-se salientar, que a transformação estrutural dessas instituições não acontece naturalmente e concomitantemente, todas as mudanças obedecem a fatores ideológicos, políticos e econômicos, muitos dos quais indefinidos.

6.3 ESTRUTURA ATUAL

Hoje, a realidade mostra uma nova concepção sobre o Ensino Técnico vinculado à concepção histórica, agregando formação acadêmica à formação para o trabalho. Também o sentido ontológico é levado em consideração na construção de um currículo que forme cidadãos críticos e sabedores dos princípios da tecnologia a ele concernentes.

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos IF's. (PACHECO, 2011)

As unidades possuem um novo perfil, voltam a ser protagonistas na atuação junto à sociedade, interagem junto ao poder público e nas comunidades locais em um diálogo democrático, onde se estabelece uma relação mais direta e aproximando esses polos, tornam-se reais os interesses e as necessidades de formação daquela matriz econômica e social.

A organização pedagógica verticalizada⁷ é um dos fundamentos dos IF - A verticalização do ensino é consequência de um processo natural e irreversível de qualificação dos seus professores e funcionários, em um ambiente de crescimento infraestrutural notável. As possibilidades de capacitação do seu quadro de funcionários em inúmeros cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de pós-graduação qualificam os servidores de forma semelhante a dos processos de capacitação oferecidos pelas Universidades Federais.

Nessa direção, tem-se como princípio que todos os que interagem com educandos são educadores, cada qual no contexto das suas tarefas, integrados pedagogicamente e em ações acadêmicas na busca pela qualidade do ensino com base em Pacheco (2011).

Pedrosa (2007) expressa, nas considerações de sua pesquisa, uma visão do que se procura explicar, ou seja, transmitir ao leitor a importância desta modalidade de ensino e das instituições que as oferecem.

‘Esse tipo de graduação sempre foi visto por aqui como uma categoria de segunda mão, principalmente por aqueles que têm acesso ao ensino superior,

⁷ Os Institutos fundamentam-se na verticalização do ensino, onde os docentes atuam nos diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2011).

às classes média e média alta'. Esse quadro tem mudado, até pela volta do crescimento econômico, que obriga o país a ter profissionais de todas as áreas. 'Para crescer não basta ter bacharéis. Precisamos de especialistas, técnicos, tecnólogos, enfim, profissionais de todas as graduações e formas de ensino'.

Na esteira do desenvolvimento econômico, impulsionado pela necessidade de reformas na infraestrutura do País, a ampliação da exploração de petróleo, no aumento do poder aquisitivo e na oferta de crédito, a mão de obra especializada a passa ser necessária e requisitada neste contexto produtivo. A resposta governamental vem ao encontro destas perspectivas, através de uma política de governo priorizada numa proposta de ampliação da oferta de vagas nesta modalidade.

A rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas.

O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas. (BRASIL, 2014)

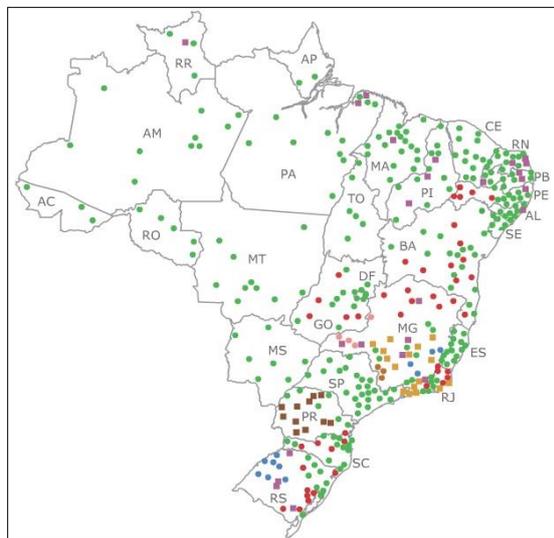


Gráfico 1: Distribuição das instituições de ensino técnico

Fonte: Brasil (2014)

6.4 O PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011. Com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, o programa vem sendo tratado como uma das prioridades do atual governo e tem as seguintes metas segundo Brasil (2014b): expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do Ensino Médio.

PRONATEC trata-se de uma importante ação governamental cujo direcionamento das verbas de fomento, nessa direção, acaba impulsionando a construção de novas escolas técnicas em todo o País, ampliam as infraestruturas das já existentes e permitem ao trabalhador outras oportunidades de formação e ascensão social e profissional, dando surgimento a mão de obra treinada e especializada para um país em crescimento.

Os gráficos 2 e 3 mostram a evolução do crescimento do número de matrículas da rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Eles refletem o momento de investimentos na infraestrutura do País, consequência da recuperação da economia, nos seus vários setores.

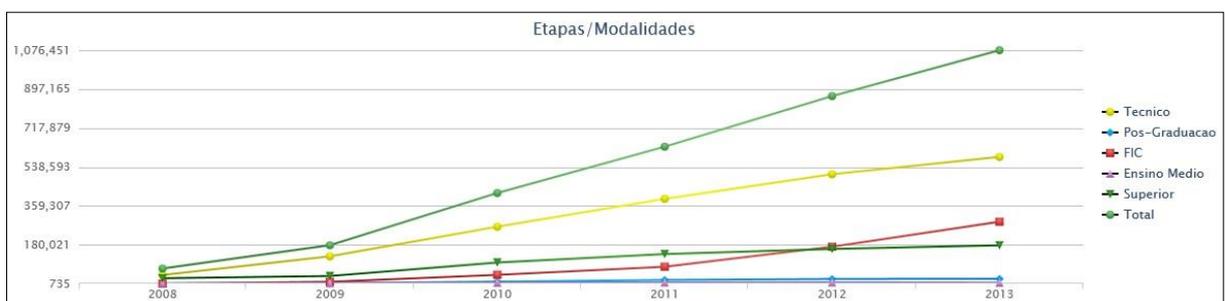


Gráfico 2: Oferta regular total + Bolsa Formação Pronatec / Fonte: Brasil (2013)

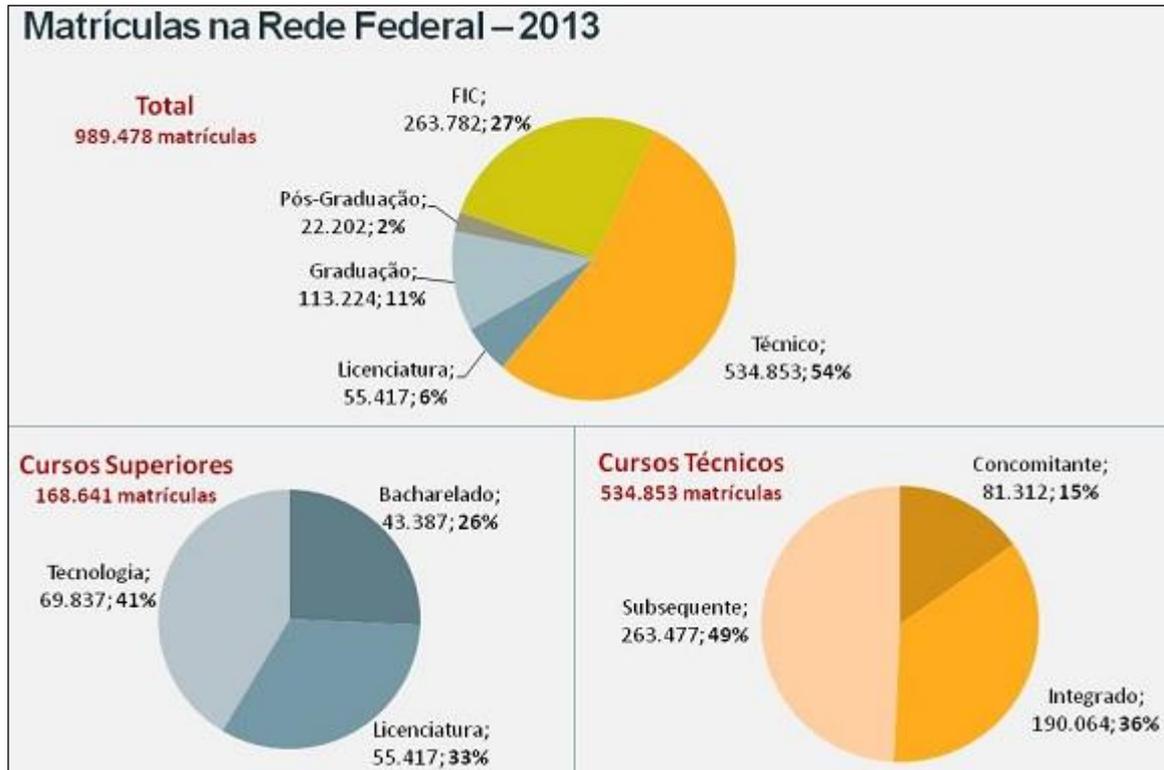


Gráfico 3: Oferta regular total + Bolsa Formação Pronatec por modalidade / Fonte: Brasil (2013)

Conforme dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)⁸ até o final de 2014, estão previstas para entrar em funcionamento 79 novas unidades de Ensino Técnico.

Em termos de convênios e parcerias, verticalização do ensino, formação de mão de obra especializada, formação de professores e no aperfeiçoamento de inúmeras ações, vários desafios estão por vir: parceria SETEC/CAPES: fomento à abertura de mestrados profissionais, em rede de áreas tecnológicas articuladas com as cadeias produtivas, com foco em inovação tecnológica e articulação com a EMBRAPA, nas ofertas na área agropecuária; parceria SETEC/CNPq: fomento a grupos de pesquisa e extensão tecnológica; parceria SETEC/EMBRAPA: fomento aos Polos de Inovação dos Institutos Federais e articulação com a EMBRAPA nos Polos da área agropecuária; regulamentação de convênios e aquisições e contratos das Fundações de Apoio; regulamentação das bolsas nos Institutos Federais; envio de

⁸ Sistema oficial sobre informações de matrículas na rede, em todos os níveis (CERTIFIC, PROEJA, FIC, PRONATEC, técnicos, graduação, pós-graduação) servindo de base para a Matriz Orçamentária e Plano de Metas, além de um importante instrumento para atestar a validade nacional dos diplomas.

docentes e técnicos para estágios no exterior; fortalecimento da oferta de cursos técnicos na iniciativa Bolsa-formação do PRONATEC.

6.5 O IFSul A PARTIR DO CONTEXTO LOCAL

Tendo por base Pelotas (2008), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense carrega em seu “DNA” uma trajetória de quase um século. Sua história começou a ser escrita no início do século XX, através de ações da diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense que, em 7 de julho de 1917 - data do aniversário da cidade de Pelotas - sediou a assembleia de fundação da Escola de Artes e Offícios. Esta escola se caracterizava por ser uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres. O prédio da Escola foi construído, mediante doações da comunidade, em terreno doado pela Intendência Municipal.

As aulas tiveram início em 1930, quando o município assumiu a Escola de Artes e Offícios, instituindo a Escola Technico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico, cujos cursos compreendiam grupos de ofícios divididos em seções: Madeira, Metal, Artes Construtivas e Decorativas, Trabalho de couro e Eletroquímica. João Py Crespo, intendente Municipal da época, foi quem viabilizou o funcionamento da Escola, doando seus vencimentos para essa finalidade, exemplo seguido pelo primeiro diretor, Sylvio Barbedo e pelo primeiro grupo de seus professores, conforme Pelotas (2008).

O Instituto Profissional Técnico funcionou por uma década; foi extinto em 25 de maio de 1940 – o seu prédio demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas.

Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, subscrito pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanena, foi criada a Escola Técnica de Pelotas – ETP – a primeira e única Instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul. O engenheiro pelotense Luiz Simões Lopes foi o responsável pela vinda da Escola para o Município, através de intercessão junto ao Ministério da Educação e ao Presidente da República.

A ETP, inaugurada em 11 de outubro de 1943, com a presença do presidente Getúlio Vargas, começou suas atividades letivas em 1945, com cursos de curta duração (ciclos). No primeiro ciclo do Ensino Industrial, os cursos estabelecidos foram de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação.

O processo de expansão industrial no Brasil foi intensificando nas décadas de 1940 e 1950. A partir da segunda metade dos anos 50, o setor industrial passou a ser o carro-chefe da economia do País. Como as demandas na criação dos Cursos Técnicos eram consequência dos arranjos produtivos, em 1953, foi criado o segundo ciclo de formação industrial que possibilitou o aprofundamento na formação para a educação profissional: foi criado o primeiro curso técnico - Construção de Máquinas e Motores, hoje o tradicional Curso de Mecânica - alicerçados na crescente industrialização, a introdução de máquinas fabris multiplica o rendimento do trabalho e aumenta a produção.

O Curso de Mecânica é destinado à preparação de profissionais para as áreas de projetos, métodos e processos, planejamento, controle de qualidade, montagem, manutenção, usinagem e fabricação mecânica (Figura 1).



Figura 1: Laboratório de Produção Mecânica (tornos universais) ⁹

Em 1959, a partir da lei 3.552/59, a ETP é caracterizada como autarquia Federal, ganhando maior agilidade na gestão, principalmente quanto aos processos de criação de novos cursos, aquisição de materiais e contratação de servidores. Em 1965, a ETP é denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPel.

A “Escola” como ainda é conhecida, possui destacado papel social: é reconhecida por formar profissional e cidadão responsável, patriota e com aptidões físicas. Destacada na formação de técnicos industriais, a ETFPel tornou-se uma Instituição especializada e referência na oferta de educação profissional de nível médio, formando grande número de alunos nas

⁹ <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/~eletromecanica/index2.php/infraestrutura>. Acesso em: 03 mai. 2014.

habilitações de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial “exportando” mão de obra para todo o Território Nacional e para o exterior.

Na década de 60, de acordo com Meirelles (2007):

[...] a Escola Técnica Federal de Pelotas passou a ser considerado o estabelecimento de ensino profissional com o maior número de alunos do Estado do Rio Grande do Sul, registrando mais de 2000 matrículas.

Em 1996, no dia 26 de fevereiro a ETFPel se expande - foi colocada em funcionamento sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada – a UNED, na cidade de Sapucaia do Sul.

Em 1998, a nossa Escola Técnica começa a efetivar sua atuação no nível superior de ensino, com autorização ministerial, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, para implantação de Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de professores da educação profissional.

No ano seguinte, através de Decreto Presidencial não numerado¹⁰, efetivou-se a transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS) o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, abrindo espaço para projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos.

A 13 de outubro de 2006, surge uma nova Unidade - foi inaugurada a Unidade de Ensino de Charqueadas e, em 27 de novembro 2007, vem Unidade de Ensino de Passo Fundo, ofertando, respectivamente, curso técnico integrado de Mecatrônica, técnico integrado em Informática, técnico integrado em Fabricação Mecânica (PROEJA¹¹), técnico em Eletroeletrônica (modalidade subsequente). Hoje, o Campus Charqueadas também oferece o curso superior em Tecnologia e Sistemas para Internet (TSI) e o pós-graduação em nível de especialização em Educação e Contemporaneidade, já o campus Passo Fundo oferece os cursos de nível técnico (na modalidade pós-médio) nas áreas de Edificações, de Informática e de Mecânica e curso superior de Tecnologia na área de Informática.

¹⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1999/_quadro1999.htm. Acesso em: 03 mai. 2014.

¹¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567. Acesso em: 03 mai. 2014.

Vinte e nove de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

O Instituto Federal, caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como oferta a articulação da educação superior, do ensino básico e do tecnológico.

Atualmente, o Instituto é formado por 14 “campi”: Pelotas (1943), Pelotas - Visconde da Graça (1923), Sapucaia do Sul (1996), Charqueadas (2006), Passo Fundo (2007), Camaquã (2010), Venâncio Aires (2010), Bagé (2010), campus avançado Santana do Livramento (2010), Sapiranga (2013). Em implantação, encontram-se os de Gravataí, Lajeado, Jaguarão e Novo Hamburgo.

A Instituição reúne elementos singulares para a definição de sua identidade, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia, em favor da sociedade, conforme sua missão:

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (PELOTAS, 2008)

A figura 2 mostra o organograma em nível de reitoria para uma concepção da estrutura administrativa do IFSul.

A organização do Instituto ancora-se na verticalização do ensino para atender às novas necessidades da sociedade - uma educação ao longo da vida, de formação inicial e continuada, em estreita conexão com a economia. Desta forma, a mudança para IFSul amplia a possibilidade de oferecimento de novos cursos de graduação e pós-graduação. Assim, passam a ser oferecidos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio para quem já cursou o primeiro ano, cursos técnicos sequenciais ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, cursos superiores de graduação (Tecnólogo, Engenharia e Bacharelado) e de pós-graduação. Configura-se uma estrutura baseada nos preceitos do ensino, pesquisa e extensão assemelhando-se a uma Universidade.

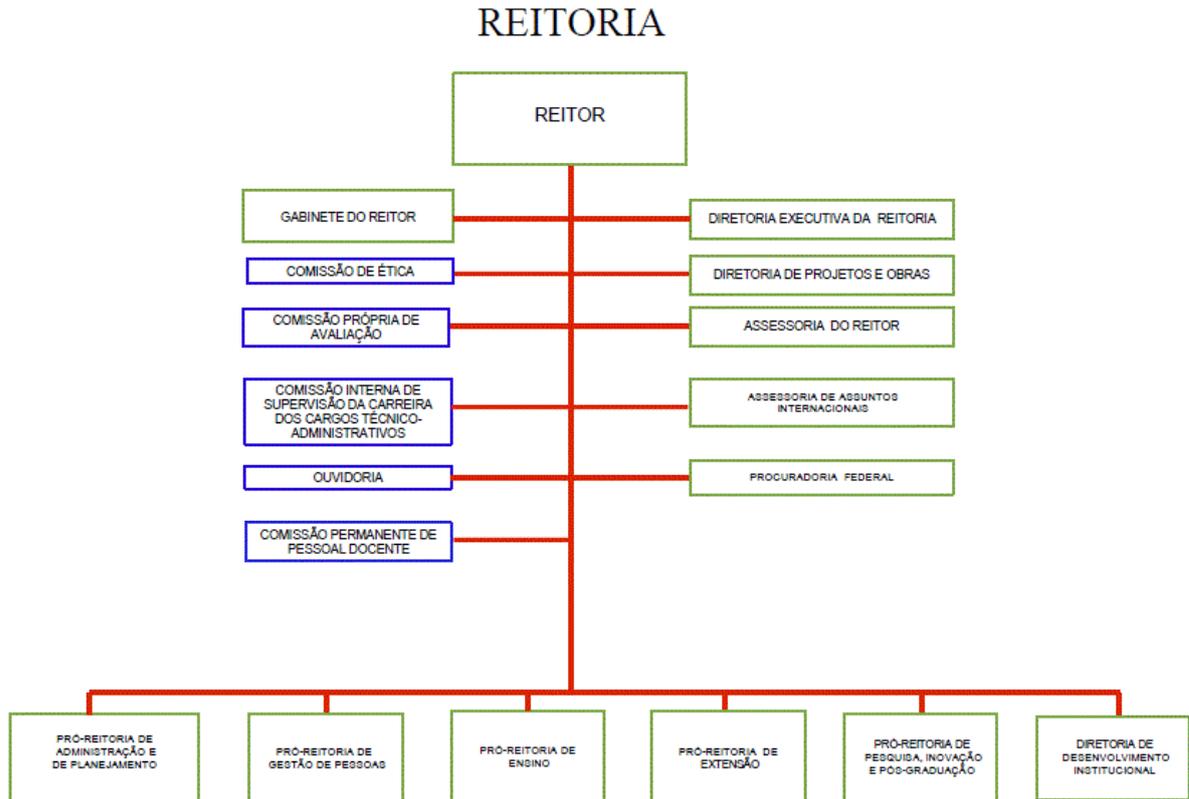


Figura 2: Estrutura organizacional do IFSul
Fonte: Pelotas (2008)

6.5 O TEMPO NÃO PARA

Este texto não encerra a nossa jornada. O espaço é escasso para relatar os muitos fatos e características históricas que nos marcam e tanto influenciam o perfil daqueles que acabam por constituir o IFSul ou dos que passaram por essa instituição de ensino, fazendo parte deste cenário.

Originalmente chamados de Etepanos, somos impregnados por essa história que iniciou em 1917, em um prédio emblemático de Pelotas - a Bibliotheca Pública Pelotense, em uma trajetória que, de alguma forma, moldou e molda nosso perfil, que influencia na forma como nos relacionamos profissionalmente, de como encaramos o ensino, na forma como ensinamos, na preocupação com o sucesso do aluno, no respeito ao patrimônio público e no cuidado com o que dispomos.

O sucesso comprovado até aqui, nessa missão que permanece, objetiva a inserção no mercado de trabalho de um profissional competente e cidadão. São fatos políticos marcantes que nos valorizaram e que, de forma adversa (desmandos ocorridos) contrariaram a lógica do crescimento industrial e social de nosso País, ainda carente, tanto necessita.

Entre essas questões, encontra-se a Educação, particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, que perdeu suas referências numa política baseada no individualismo e na competitividade: marcas da sociedade contemporânea. Tais iniciativas foram consequências de uma submissão às normas dos organismos financeiros que levaram a um processo de sucateamento tendo por base Pacheco (2011).

Para finalizar, Meireles (2007) diz que “A história e a memória das instituições de ensino no Brasil são temas que afligem a maioria daqueles que se dedicam a estudos na área da História da Educação, em face da ausência da cultura desse segmento”. Com base no mesmo autor, a importância do resgate histórico é imprescindível, com o intuito, da compreensão e da valorização do trabalho daqueles que participam do processo de ensinar, é preciso manter as raízes históricas que auxiliaram na formação de nossos alunos, professores e funcionários que, ciclicamente, retornam orgulhosos a esta Instituição.

6.6 REFERÊNCIAS

- BASTOS, João Augusto S. L. **A Educação Técnico-Profissional – Fundamentos. Perspectivas e Prospectiva.** Brasília: SENETE, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.** 2013. Disponível em: <<http://sitesistec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal.** 2014. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 24 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o PRONATEC.** 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 24 abr. 2014b.
- IFSUL, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, **Projeto de estruturação e uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) nos cursos de graduação no IFSUL,** Pelotas-RS, 12 abr. 2010. 25p.
- MEIRELES, Céres Mari da S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história.** Pelotas, RS: Ed. da UFPEL, 2007. 135 p.
- PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011. 120 p.
- PALITOT, Maria de Fátima; PALITOT, Euclides de Souza; GIVARES, Bruno. Mudança de paradigma: Dos “desvalidos” da sorte aos técnicos integrados na contemporaneidade. In: **IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica,** 4., 2009, Belém. Anais... . Belém, PA: Connepi, 2009. p. 1 - 8. Disponível em:

<http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191_1222_279.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

PEDROSA, Renato. **País tem menos de 1% de graduados na área.** 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/brasil_atrasado_ens_tec.htm>. Acesso em: 17 dez. 2013.

PELOTAS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **O Instituto Federal Sul-rio-grandense.** 2008. Disponível em: <<http://www.IFSul.edu.br/>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

7. PREDISPOSIÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: reflexões no conversar

PREDISPOSITION FOR THE USE OF TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF FEDERAL INSTITUTIONS: Conversation reflections

César Costa Machado

Curso Técnico Industrial em Eletrotécnica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL

machado@pelotas.ifsul.edu.br

Praça 20 de Setembro, 455 - Pelotas- RS - Brasil

55-53-2123 1035

Débora Pereira Laurino

Instituto de Matemática, Estatística e Física

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

deboralaurino@furg.br

César Costa Machado – Mestre em Ciência da Computação pela UFRGS/Brasil, graduado em Engenharia Elétrica pela UCPEL/Brasil. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSUL/Brasil. Desenvolve pesquisa em informática na educação, educação a distância e formação de professores.

Débora Pereira Laurino - Doutora em Informática na Educação, mestre em Ciências da Computação, ambos pela UFRGS/Brasil, graduada em Matemática Licenciatura pela FURG. Professora do Ensino Superior. Desenvolve pesquisa em informática na educação, educação a distância e formação de professores.

Resumo: Nesse trabalho, discutimos os fatores emergentes que agregam e influenciam na constituição da experiência do profissional da educação. **O conhecimento do perfil do profissional atuante na formação técnica e tecnológica no que se refere a sua predisposição ao uso das tecnologias** como recurso mediador é o que causa inquietação nesta etapa da pesquisa, sendo o tema gerador deste artigo. Cientes da complexidade do tema, faz-se necessária uma remissão histórica breve da evolução dessas modalidades de ensino, bem como, dos seus impactos na constituição da personalidade do professor ao utilizar as tecnologias disponíveis ao longo dessa história. Para a elaboração do trabalho, foram entrevistados professores, gestores e técnicos administrativos reconhecidos e considerados experientes pela comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e a metodologia de análise adotada foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), por permitir a compreensão coletivizada das conversas com os gestores, professores e servidores administrativos. O DSC consiste em apresentar os resultados sob a forma de um ou vários discursos-síntese, escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade. Como resultado do estudo, o artigo auxiliou na reflexão epistemológica do quanto a herança positivista está consubstanciada em nossas práticas pedagógicas, seja na adaptação ao uso das tecnologias educacionais direcionadas às necessidades da indústria, formação de professores, fragmentação do conhecimento e nos tipos de pesquisa.

Palavras-chave: *Ensino técnico, tecnologia, experiência docente, formação de profissionais da educação.*

Abstract: In this paper, we discuss the emerging factors that aggregate and influence the experience constitution of the professional of education. The knowledge of the professional in technical and technological formation regarding their predisposition to use technology as a mediator is the point of concern at this stage of the research, being the generator theme of this article. Aware of the complexity of the subject, it is necessary a brief historical reference about the evolution of this teaching methods as well as their impact on the formation of the teacher personality when using this technologies available along this story. For the elaboration of this paper, interviews were made with teachers, managers and administrative technicians recognized and considered experienced by the community of the Sul-rio-grandense Federal Institute of Education, Science and Technology. This research has a qualitative approach and the methodology analysis adopted was the Collective Subject Discourse (CSD) for allowing the collectivized understanding of conversations with managers, teachers and administrative staff. The CSD consist in present the results in the form of one or more synthesis discourses, written in the first person of singular, in order to express the thought of the collectivity. As a result of the study, the article helped the epistemological reflection of how the positivist heritage is embodied in our teaching practices, in adapting the use of educational technologies targeted to the needs of industry, teacher formation, knowledge fragmentation and the types of research.

Keywords: *technical education, technology, teaching experience, professional education formation.*

7.1 Introdução

Neste artigo procuramos, pelo conversar, conhecer a predisposição dos profissionais da educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) ao uso da tecnologia e compreender a importância dos seus saberes experienciais na constituição do perfil destes, nessa Instituição.

Educação, Ciência e Tecnologia além de constituir a nomenclatura da Instituição, são as palavras que fundam o ser e o fazer dessa comunidade acadêmica, na forma de representar e reproduzir os preceitos de uma sociedade em desenvolvimento que visa o progresso, alicerçada na ordem comportamental e estrutural que regula a produção industrial.

No encontro entre Ciência e Engenharia, o domínio da tecnologia pelo profissional da educação, torna-se naturalmente a aplicação do conhecimento através de sua transformação no uso das ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados, em outras palavras, a tecnologia se submete aos objetivos educacionais.

Ao mesmo tempo, conforme Brasil (2014), a tecnologia modifica uma realidade a partir da utilização de um conjunto complexo de conhecimentos tecnológicos acumulados, transformando tanto a base técnica como as relações humanas. Estes conhecimentos podem englobar usos e costumes, conhecimentos técnicos e científicos, técnicas, ferramentas, artefatos, utensílios e equipamentos, ações, aportes e suportes novos ou antigos. Como objeto de estudo, a tecnologia pode ser entendida como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos.

É sabido que, nas sociedades pós-industriais, na era da informação e da revolução da alta tecnologia, o deslocamento tecnológico impacta todas as áreas da produção. O valor do conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas (Brasil, 2014).

A alta aceitação pelo mercado de trabalho do egresso do IFSul corrobora o fato de haver uma corporificação entre a educação e a tecnologia em um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente, por meio dos processos de aprendizagem (Tardif, 2011).

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem parte dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (Tardif, 2011, p. 39)

A citação acima ajuda a compreender a forma pela qual os professores utilizam e adaptam-se à modernização tecnológica influenciada no contexto das suas práticas. Tal ação caracteriza esses professores por ser um grupo considerado diferenciado pela sociedade em geral e pelos empresários que reconhecem a qualidade de ensino baseado no potencial de significação dos conhecimentos estudados.

O conversar, segundo Maturana (2014), é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguajar e do emocionar. Baseado nesse conceito, procuramos conhecer os professores e verificar sua predisposição ao uso da tecnologia e a importância dos seus saberes experienciais na constituição do perfil do professor do IFSul, ao longo de uma cobertura temporal que inicia em 1960.

7.2 O IFSul a partir do contexto histórico

Procurando conhecer como a história influenciou nas práticas dos professores, apresentamos nesta seção uma breve contextualização em nível nacional e local, na qual, sob nosso olhar, de maneira direta ou subjetiva auxilia na fundamentação deste artigo.

Em 23 de setembro de 2014, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou 105 anos, mas a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (Fonseca, 1961, p. 68).

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, num total de de 50 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, em uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

Mais tarde, Nilo Peçanha, ao criar em dez Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices, desencadeou a criação dos Centros Federais Tecnológicos - (CEFET) – que, mais tarde, seriam os Institutos Federais (IF).

O Parecer da CNE/CEB de 11/2012 retrata a concepção da Educação Profissional e Tecnológica como a necessidade de considerar que a ciência e a tecnologia são estruturas pertencentes à história e à cultura da sociedade, tanto no âmbito político como no social. O parecer apresenta, ainda, uma Educação Profissional e Tecnológica que vai além de uma concepção política assistencialista ou como simples forma de atender às demandas do mercado, mas passa a ser concebida como uma estratégia de alcance do cidadão à ciência e à tecnologia.

O campus Pelotas, espaço da pesquisa, é a maior de toda a rede IF Sul nos aspectos humanos e estruturais. Foi o berço da rede de ensino técnico federal no Estado Rio Grande do Sul/Brasil, de forma que, o respeito adquirido ao longo desses anos extrapola as fronteiras do nosso estado. O IF Sul é impregnado de uma densa e enriquecedora história que culmina numa configuração de nove campi espalhados pelo nosso estado, denotando uma evolução estrutural sem precedentes que está sendo fomentada em um processo expansionista, promovido pelo atual governo federal, conforme Brasil (2013).

Em nível local, desde 1917, a Cidade de Pelotas foi umas das pioneiras no oferecimento dessa formação com a fundação da Escola de Artes e Ofícios (EAO) - de iniciativa de líderes locais positivistas dotados de recursos próprios. Naquela época, todo o apoio dos governos centrais e provinciais era voltado somente às capitais, por isso, o intento foi motivo de orgulho para a comunidade.

Em 1930, a EAO, em decorrência dos altos custos de manutenção aliado a inseguranças políticas, é doada ao Município de Pelotas. Passou à denominação de Escola Técnico-Profissional - tinha as mesmas finalidades, mas com currículos mais adaptados às necessidades de formação para a época, com forte viés na formação integral – foram inseridas disciplinas de cultura geral, tais como: História, Geografia, Educação Física (Gymnastica), Instrução Moral e Cívica e Música (banda). Em 1942 passa a denominar-se Escola Técnica de Pelotas vinculada à união. Em 1959 é caracterizada como autarquia Federal, passando a se chamar de ETFPEL, destacando-se cada vez mais por formar nos seus oito cursos, profissionais reconhecidos em todas as regiões do país.

Na década de 60, de acordo com Meirelles (2007), a Escola Técnica Federal de Pelotas passou a ser considerada o estabelecimento de ensino profissional com o maior número de alunos do Estado do Rio Grande do Sul, registrando mais de 2000 matrículas.

Em 1996, no dia 26 de fevereiro, a ETFPel se expande - foi colocada em funcionamento sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada – a UNED, na cidade de Sapucaia do Sul.

Em 1998, a Escola Técnica começa a efetivar sua atuação no nível superior de ensino, com autorização ministerial, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, para

implantação de Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado à habilitação de professores da educação profissional.

No ano seguinte, através de Decreto Presidencial, efetivou-se a transformação da ETFPel em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, abrindo espaço para projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos.

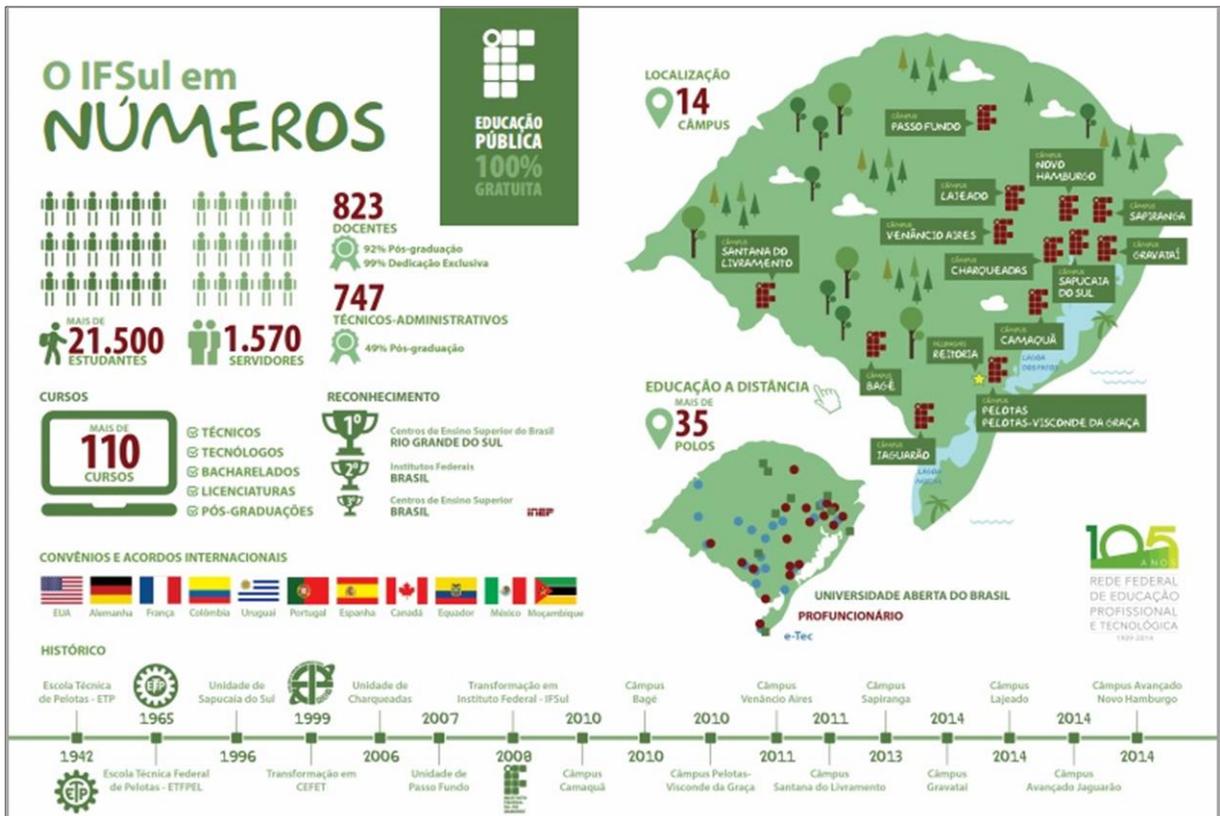
Na data de 29 de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas”, hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, com o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Chamamos a atenção para a importância da figura 1: “O IFSul hoje”, em razão de essa apresentar diversas informações quantitativas e gráficas, denotando a expansão dessa rede de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

Atualmente, o Instituto é formado por 14 “campi”: Pelotas (1943), Pelotas - Visconde da Graça (1923 e vinculado ao IFSul em 2010), Sapucaia do Sul (1996), Charqueadas (2006), Passo Fundo (2007), Camaquã (2010), Venâncio Aires (2010), Bagé (2010), campus avançado Santana do Livramento (2010), Sapiranga (2013). Em implantação, encontram-se os de Gravataí, Lajeado Jaguarão e Novo Hamburgo. Possui 110 cursos: técnicos, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações, com mais de 21500 estudantes e 823 docentes. Além de outras informações relevantes presentes na imagem, oferecemos cursos a distância, baseados em 35 polos espalhados no Estado.

Figura 1 – O IFSul hoje



Fonte: www.ifsul.edu.br

7.3 Influências do positivismo na constituição dos cursos técnicos

Meireles (2007) descreve em sua obra que, os cidadãos públicos pelotenses, pioneiros na criação da Escola, qualificados como: líderes locais ilustres, influentes políticos, maçons, comerciantes, proprietários de empresas manufatureiras e possuidores de considerável poder econômico possuíam influências positivistas reforçado pelo fato de que em Pelotas, como nos demais municípios do Rio Grande do Sul, face à ascensão do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) nos períodos relativos a 1885 - tendo Júlio de Castilhos como grande líder intelectual, os postulados positivistas permeavam todas as discussões, com grande privilégio para a defesa das teses relativas à educação, que era considerada como um dos grandes investimentos sociais.

O positivismo, segundo Pensavento (1982), alicerçado na filosofia de Augusto Conte, designou uma forte corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, houve numerosas e variadas manifestações em todos os países no mundo ocidental, surgindo como defensora da sociedade burguesa em ascensão e do desenvolvimento capitalista. Para conservar

a ordem burguesa, era essencial que se acelerasse o desenvolvimento industrial. Dessa forma, a ordem era a base do progresso; o progresso era a continuidade da ordem. Assim, a visão positivista era progressista e conservadora ao mesmo tempo, ou seja, pretendia conciliar o progresso econômico com a conservação da ordem social.

Para os positivistas, segundo Meireles (2007), a educação tinha um caráter de praticidade, devendo privilegiar o fazer ao especular, e, nesta direção, as propostas de criação de escolas profissionais são coerentes com as posições defendidas pelos positivistas na época.

O positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade, influenciando desde a religião, a conduta moral e social e impondo tal filosofia como a única forma aceitável de fazer ciência, Abbagnano (2012).

De forma contundente, Pacheco (2011) afirma que, para compreender esse novo cenário, é importante lembrar que:

[...] as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. (p. 5)

O processo de expansão industrial no Brasil foi intensificando nas décadas de 1940 e 1950. A partir da segunda metade dos anos 50, o setor industrial passou a ser o carro-chefe da economia do País. Como as demandas na criação dos Cursos Técnicos eram consequência dos arranjos produtivos, em 1953, foi criado o segundo ciclo de formação industrial que possibilitou o aprofundamento na formação para a educação profissional: foi criado em Pelotas, quando era denominada de Escola Técnica de Pelotas (ETP), o primeiro curso técnico - Construção de Máquinas e Motores, hoje o tradicional Curso de Mecânica - alicerçado na crescente industrialização, a introdução de máquinas fabris multiplica o rendimento do trabalho e aumenta a produção.

Foi nessa lógica que se alicerçaram os Institutos Federais, influenciados sim pelo positivismo e impulsionados pela técnica, e pelo desenvolvimento tecnológico. Com a intenção de conhecer o perfil do profissional atuante na formação técnica e tecnológica no que se refere a sua pré-disposição ao uso das tecnologias como recurso mediador, explicamos a seguir a metodologia dessa investigação.

7.4 Escolha metodológica

Partimos do entendimento de André (2001) que a investigação educativa é uma crença e uma necessidade de ruptura com os paradigmas dominantes (o positivista e o interpretativo), apostamos numa investigação educativa que não seja investigação sobre a educação, e sim para a educação, ou seja, “uma investigação participativa realizada por aqueles cujas práticas constituem, precisamente, a educação”.

Enquanto ciência, nossa percepção vai ao encontro do que afirma Maturana (2014), pois vemos a pesquisa como um campo complexo de amplo debate com capacidade de gerar perturbações significativas, permitindo reflexões em torno das relações existentes entre razão, emoção e cotidiano, além de ser necessariamente um domínio de afirmações operacionais socialmente aceitas, validadas por um procedimento que especifica o observador que as gera como observador padrão.

Assim, a relação entre a formação de professores e a pesquisa torna-se imprescindível, o que significa estabelecer um vínculo entre a compreensão da realidade e seu contexto, questionando as razões, as possibilidades e as dificuldades que se colocam à sua realização.

A não valorização de nossa história, segundo Meirelles (2007) faz com que inúmeros registros documentais tenham sido esquecidos, perdidos e degradados pelo tempo, pois afirma:

Tal fato decorre de uma cultura muito própria das instituições de Educação Profissional, as quais, voltadas essencialmente à preparação de jovens para o trabalho, preocupam-se muito com o fazer, sendo suas principais atividades de ensino desenvolvidas em laboratórios, oficinas, através de atividades práticas, num labor que se caracteriza por ser mais máquina, menos cátedra; mais tinta, menos escrita; mais fazer, menos dizer; mais tapapó, menos paletó; mais graxa, menos flash; mais atividade, menos solenidade. (p. 12)

A citação acima impulsionou a forma de organizar os registros deste estudo, de modo que as informações compiladas e analisadas foram obtidas através de entrevistas abertas e semiestruturadas, que chamamos de conversar. Destacamos que a opção por essa forma de obtenção de registros possui como principal vantagem, segundo Boni e Quaresma (2005) e Marconi e Lakatos (2010), proporcionar maior flexibilidade, uma vez que permite ao entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado na busca de ser compreendido, e, ainda, oferece oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz: registro de ações, gestos.

Essa modalidade de abordagem deixa o entrevistado totalmente à vontade no seu próprio ambiente para que no linguajar se estabeleçam relações de aproximação e confiança, tão necessárias para o sucesso da pesquisa.

Sendo assim, os discursos foram obtidos no conversar, alicerçadas em uma relação de amizade construídas com os participantes ao longo desses 17 anos de convívio profissional e social.

Temos como pressuposto teórico que a linguagem proporciona o desenvolvimento da nossa inteligência, assim como o desenvolvimento social, na forma de aceitar o outro como o legítimo outro na convivência. Somente poderemos evoluir no estarmos juntos no linguajar, no entendimento e no desenvolvimento harmonioso de forma que a ideia do compartilhar e do cooperar, permitem o estabelecimento de ambientes saudáveis de desenvolvimento social e cognitivo em uma “objetividade entre parênteses” conforme Maturana (2001). Ou seja, em uma objetividade que pressupõe determinado domínio de compreensão e de maneira de agir, e que não aceita uma verdade única, independente do contexto em que o fenômeno está sendo estudado.

Tomando por base o mesmo autor, todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações. Em outras palavras, dizemos o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar.

Neste trabalho ao buscar o perfil do profissional no que se refere a sua pré-disposição ao uso da tecnologia trazemos os discursos formados por um coletivo de profissionais do IFSul. Denominamos esse coletivo como “Professor Reflexivo” formado por sete profissionais lotados nos mais diversos cursos técnicos e que desempenharam ou desempenham funções administrativas relevantes referentes à pesquisa e que foram escolhidos com base nos seguintes critérios: tempo de atuação na Instituição e reconhecimento pelos pares (1), visão sistêmica pedagógica (1), reconhecimento acadêmico (1), reconhecimento pela comunidade e liderança sindical (1), saberes relacionados aos processos administrativos e sindicais (1), reconhecimento acadêmico e administrativo (2).

Esses profissionais apresentam uma faixa etária que varia entre os 40 e os 70 anos e, em seu tempo de magistério em nível técnico, tecnológico, graduação ou pós-graduação, ou, ainda, em atividade administrativa, encontrando, pois, uma variação entre 17 e 46 anos de serviço. Seis são homens e uma mulher.

De acordo com o perfil dos entrevistados, cobriremos temporalmente 54 anos em relatos do coletivo analisado, sendo que o professor de idade mais avançada iniciou sua vivência no ensino técnico como aluno no ano de 1960. Nossa aposta é que na escolha desse coletivo

facultasse a emergência dos pensamentos presentes no campo analisado e permitisse estudar o compartilhamento dessas ideias entre os sujeitos entrevistados.

Assim, escolhemos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) por essa permitir a compreensão coletivizada das conversas com esses profissionais, uma vez que não queremos analisar o sujeito individual, mas sim um coletivo formado por individualidades.

O que se pode colocar, com segurança, hoje, é que, para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente qualitativa da variável opinião [...]. Isso por que o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todos o espectro de opiniões presente em uma dada formação social. (Lefrève & Lefrève, 2005, p. 47)

Nessa direção, o DSC elaborado proporcionou analisar diferentes opiniões de forma a extrair expressões-chaves semelhantes para compor um discurso único na primeira pessoa do singular, visando “dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (Lefrève & Lefrève, 2005, p.16).

7.5 Problematização do discurso coletivo

As conversas com os 7 profissionais foram organizadas em ideias semelhantes, divididos em dez grupos, a fim de favorecer o encontro de uma recursividade no conversar que fez emergir o discurso coletivo mostrado no quadro 1, ao qual chamamos DSC do grupo Professor Reflexivo.

Quadro 1 – Formação do professor

Era um curso de formação profissional, um projeto americano de preparação de mão de obra, uma orientação programada baseada em tarefas a serem desenvolvidas e avaliação por aptidão, se usava toda a metodologia americana. Havia uma série de atividades já previstas no programa, pois era bem estruturado porque até a quantidade de material era previsto por aluno e assim fui preparado para as atividades práticas com esses conteúdos e comecei a lecionar, bem como, outros ex-alunos, que tinham concluído e foram convidados para trabalhar já como professores. Não havia discussões, era o professor que detinha a experiência por trabalhar na indústria. Ao passar do tempo os professores do ensino técnico eram todos alunos da instituição, de alguma forma remontando essa conduta. A Escola tinha um microensino que era um projeto que dava todas as condições de o professor desenvolver a aula, projeto onde as aulas eram gravadas, a pedagogia acompanhava o desempenho do professor que estava sendo treinado para desenvolver a sua aula da forma mais correta possível. O professor tinha que usar todos os meios disponíveis na época: quadro, retroprojektor, projetor de slides. Hoje, o que uso, é fruto do desenvolvimento do que tínhamos à disposição na época. Tive muita liberdade de fazer o que gostaria,

e essa é uma grande característica da Instituição, desde o tempo da ETFPel, CEFET e depois em IFSul, ainda se mantém essa questão. O docente é valorizado. Consegui acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas do mundo do trabalho, creio que os cursos técnicos têm que ser meio generalistas e tem que dar uma boa base e o estado da arte do que existe dentro da empresa. A carreira é muito complexa, antigamente era Ensino Básico de 1º e 2º grau, quando se transformou em CEFET, começaram os cursos superiores e na transformação para IF, a carreira passou a ser denominada como: Professor de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico, dessa forma, ele atende os Cursos Superiores (tecnologia e bacharelado), Cursos de Pós-Graduação, Cursos de Formação Continuada (FIC) e convênios dos mais diversos; então é um professor multifuncional. Assim, não é possível que se tenha uma licenciatura em Mecânica, Eletrônica, Telecomunicações. Esse professor tem que ser um Engenheiro provavelmente em Eletrônica, em Telecomunicações ou Mecânica e ter formação pedagógica. A formação pedagógica específica para a nossa carreira é muito importante porque não vai ter formação em Mestrado ou em Doutorado que dê condições para o professor trabalhar com esse panorama que é típico dessa Instituição. Além do mais, o professor assume uma outra função, antes era transmissão de conhecimentos, pois achava que podia somente transmitir, agora não, o professor tem que se preocupar com a extensão e pesquisa visando ao desenvolvimento local, então o trabalho do professor fica complexo. Considero que Saviani está correto quando diz que uma escola mais tradicional pode ser mais revolucionária e ser mais importante para a vida de uma pessoa do que uma escola mais dada às inovações. Porque eu te digo isso? Porque a grande dificuldade que se tem hoje é de lidar com essas informações e conseguir construir saberes a partir delas, o tempo é muito acelerado, o espaço onde as coisas se realizam já não se estabelece mais, quer dizer, quais são os limites espaciais do trabalho? Hoje em dia o trabalho faz parte de uma economia mundializada, quer dizer, diminui os fatores locais de produção, então o que diria? Hoje existe muito mais informática, muito mais tecnologias comunicacionais que permitem ter contato com que está sendo feito em todos os lugares do mundo, mas que às vezes, isso se transformar num modismo na sala de aula pode levar os cursos a não conseguirem desenvolver conhecimento de fato.

O DSC do Grupo Professor Reflexivo caracteriza o coletivo de profissionais por desempenhar uma carreira essencialmente voltada para a prática em sala de aula e a reprodução do processo de formação ocorrido na década de setenta.

Tardif (2011) embasa nosso compreender no fato de que a formação desse professor baseia-se, do ponto de vista epistemológico, na relação sujeito/objeto, pois parte do princípio de que um sujeito dotado de um equipamento mental, por exemplo: estruturas cognitivas, representações, mecanismos de processamento de informação, etc.; se posiciona, de um certo modo, diante do objeto ao qual ele extrai e filtra certas informações, a partir das quais ele emite proposições mais ou menos válidas sobre o objeto. Esse modelo é o da ciência empírica da natureza, segundo a concepção positivista-instrumental voltada para discutir instrumentos e práticas operacionais.

Esse modelo de formação foi amplamente utilizado durante o processo de expansão industrial no Brasil e foi intensificando a partir da segunda metade dos anos 50, quando o setor industrial passou a ser o carro-chefe da economia do País.

No DSC do Grupo Professor Reflexivo o profissional expõe que reproduziu por décadas a mesma metodologia de ensino baseada no treinamento, mesmo assim, é notadamente reconhecido academicamente como um profissional exemplo. Tardif (2011) ajuda a compreender tal comportamento, evidenciando que o professor em questão, parcialmente contraria o modelo positivista do pensamento no momento da ação pedagógica, pois o mesmo durante a sua prática, não pensa como um lógico, engenheiro ou cientista. Esse modelo não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

Tecnologicamente falando, o profissional adaptou-se a mudanças ocorridas ao longo do tempo, procurando formas de lidar com o aluno e as tecnologias disponíveis, conforme excerto presente no quadro 2.

Quadro 2 – Excerto do DSC (Formação do professor)

A Escola tinha um microensino que era um projeto que dava todas as condições de o professor desenvolver a aula, projeto onde as aulas eram gravadas, a pedagogia acompanhava o desempenho do professor que estava sendo treinado para desenvolver a sua aula da forma mais correta possível. O professor tinha que usar todos os meios disponíveis na época: quadro, retroprojetor, projetor de slides. Hoje o que uso, é fruto do desenvolvimento do que tínhamos à disposição na época. Tive muita liberdade de fazer o que gostaria, e essa é uma grande característica da Instituição, desde o tempo da ETEFPel, CEFET e depois IFSul, ainda se mantém essa questão. O docente é valorizado. Consegui acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas do mundo do trabalho, creio que os cursos técnicos têm que ser meio generalistas e têm que dar uma boa base ao estado da arte do que existe dentro da empresa.

Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) enfatizam a coerência entre a prática do professor e o uso da tecnologia, pelo fato de que o professor necessita conhecer a tecnologia, pois essa é uma habilidade básica a ser dominada pelo ele, potencializado num espaço de formação voltada ao preparo do aluno para manipulá-la de forma capaz de enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social.

Trata-se de um discurso que constitui uma comunidade de práticas pedagógicas tradicionais, utilizando-se do mesmo autor, o uso dessas tecnologias a caracteriza como “*low-level*”, ou seja, uma assimilação lenta, gradual e adequada à “*evolução pedagógica*”, de forma que se observa uma progressiva e perceptível mudança no objetivo prático e na sua reflexão.

A formação do profissional da educação no IFSul enfrenta um importante dilema: o oferecimento de várias modalidades de ensino nos mais variados níveis de formação. A organização pedagógica verticalizada é um dos fundamentos dos IF, sendo esta consequência

de um processo natural e irreversível. A qualificação dos seus professores e funcionários em um ambiente de crescimento infraestrutural pode ser observada pela formação que estes apresentam. A citação abaixo reiterada do Parecer CNE 11-2012 deixa clara essa necessidade:

Quanto aos alunos, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. (Brasil, 2014, p. 14)

O excerto do discurso, quadro 3, corrobora para que se entenda a complexidade de uma formação pedagógica adequada para esse tipo de profissional, sendo interessante relatar que esse retrata uma situação tão peculiar, ao mesmo tempo, real e desafiadora, pois em um mesmo dia de trabalho o professor poderá lidar com turmas de alunos das mais diferentes modalidades de ensino, nos mais variados níveis de formação e adiantamentos.

Quadro 3 - **Excerto do DSC (Formação do professor)**

A carreira é muito complexa, antigamente era Ensino Básico de 1º e 2º grau, quando se transformou em CEFET, começaram os cursos superiores e na transformação para IF, a carreira passou a ser denominada como: Professor de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico, dessa forma, ele atende os Cursos Superiores (tecnologia e bacharelado), Cursos de Pós-Graduação, Cursos de Formação Continuada (FIC) e convênios dos mais diversos; então é um professor multifuncional. Assim, não é possível que se tenha uma licenciatura em Mecânica, Eletrônica, Telecomunicações. Esse professor tem que ser um Engenheiro provavelmente em Eletrônica, em Telecomunicações ou Mecânica e ter formação pedagógica. A formação pedagógica específica para a nossa carreira é muito importante porque não vai haver formação em Mestrado ou em Doutorado que dê condições para o professor trabalhar com esse panorama que é típico dessa Instituição, além do mais, o professor assume uma outra função, antes era transmissão de conhecimentos, pois achava que podia somente transmitir; agora não, o professor tem que se preocupar com a extensão e pesquisa visando ao desenvolvimento local, então o trabalho do professor fica complexo.

A Educação Profissional Técnica requer, conforme Brasil (2014), deslocar-se para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais.

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da

constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador.

Além desses dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do professor da Educação Profissional os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional em que atua. Não se trata, portanto, de apenas garantir o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares, os quais podem, muito bem, ser adquiridos em cursos de graduação, tanto no bacharelado quanto na tecnologia, ou até mesmo em cursos técnicos de nível médio, que podem ser considerados como pré-requisitos.

Moraes (1997, p.198) afirma que não é suficiente apenas preparar profissionais para uma nova ferramenta, mas sim para uma “nova cultura que integra um processo de comunicação, de interação e interdependência e que amplia a capacidade das pessoas de se conectarem com outras pessoas e, ao mesmo tempo, se constituírem e agirem como parte de um todo altamente habilitado e interdependente, dominando a tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e se apropriando do conhecimento para o seu próprio benefício e de sua sociedade”.

O texto do fragmento do discurso evidenciado no quadro 4, aproxima-se do que, Brasil (2014), considera a respeito dos abundantes mecanismos de busca de informação: a informação não pode ser confundida com conhecimento.

Quadro 4 - **Excerto do DSC (Formação do professor)**

[...] uma escola mais tradicional pode ser mais revolucionária e ser mais importante para a vida de uma pessoa do que uma escola mais dada às inovações. Por que eu te digo isso? Porque a grande dificuldade que se tem hoje é de lidar com essas informações e conseguir construir saberes a partir delas, o tempo é muito acelerado, o espaço onde as coisas se realizam já não se estabelecem mais, quer dizer: quais são os limites espaciais do trabalho? Hoje em dia o trabalho faz parte de uma economia mundializada, quer dizer, diminui os fatores locais de produção. Então, o que diria? Hoje existe muito mais informática, muito mais tecnologias comunicacionais que permitem ter contato com o que está sendo feito em todos os lugares do mundo, mas que às vezes, isso se transforma num modismo na sala de aula e pode levar os cursos a não conseguirem desenvolver conhecimento de fato.

O fato de essas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos profissionais da educação no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores. Uma consequência

imediate da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Por meio da utilização da tecnologia pode potencializar a significação dessas informações, organizando-as segundo seu entendimento, pois é desta forma que transformamos informação em conhecimento.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

Nessa direção, Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) afirmam que as inovações baseadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) objetivando uma integração efetiva com o aprendizado, necessitam observar os seguintes propósitos: identificar quais as tecnologias são necessárias para dar suporte às metas curriculares específicas; especificar como as ferramentas serão usadas para ajudar os estudantes a encontrar e demonstrar os objetivos previamente estabelecidos; possibilitar os estudantes a usar apropriadamente as TIC em todas as fases do processo de aprendizado, incluindo exploração, análise e produção; selecionar e usar apropriadamente as TIC para encontrar as direções e resolver problemas e determinar questões relacionadas a sua própria prática profissional e desenvolvimento.

Por fim, de maneira crítica, Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) afirmam que utilizar câmera digital, simuladores, acesso à internet, não habilita o professor a usar as tecnologias de maneira efetiva sem uma reflexão com os seus pares sobre as necessidades das TIC devidamente planejadas e adequadas no currículo.

7.6 Considerações

Com esse estudo observamos um profissional da educação que busca usar a tecnologia para acompanhar o mundo do trabalho, isto é, referem-se à tecnologia como ferramenta específica para fins técnicos, pois compreende que esse é um dos objetivos da EPT. Mesmo em uma formação pedagógica baseada no treinamento e voltada à produção industrial, notamos que o profissional se adaptou às rotinas da sala de aula, às mudanças comportamentais impostas pela sociedade e pelas políticas públicas.

Porém, percebemos um certo questionamento e resistência a mudanças no que diz respeito à ampliação dos objetivos e metas da Instituição, bem como quanto ao uso recorrente da tecnologia como provocadora de mudança na forma de compreender o ensinar e o aprender, ou seja, no fazer pedagógico, ao contrário do fazer técnico.

O DSC do Grupo Professor Reflexivo retrata as dificuldades que ainda vemos associadas à utilização das TIC na sala de aula, muitas fundamentadas no despreparo dos sistemas de gestão e na constante desestabilização das rotinas estabelecidas da vida da sala de aula, incluindo normas de tempo e espaço.

Leiria e Pizzi (2012) ressaltam a importância da pesquisa em educação para que ocorram as mudanças que almejamos, em meio a um contexto educativo com significativa herança positivista, reforçado pela visão ultrapassada que o saber pode ser “repassado”. Compreendemos o saber como construído socialmente através da pesquisa e do compartilhamento dessas, por isso, cabe ao pesquisador problematizar o estudo realizado também com seus pares como uma forma de visar ao aperfeiçoamento dos processos que este envolve. Uma investigação constituinte das práticas do pesquisador pode auxiliar na formação do profissional da educação, pois está baseada no seu pensar e no seu agir profissional, cabendo, portanto, ser socializada e discutida em processos de formação.

A responsabilidade e a pressão decorrentes do modelo produtivista, fomentadas pelas agências financiadoras, evidenciam a importância da reflexão no que concerne às práticas de pesquisa tornando-se necessário levar em consideração a herança do positivismo para o entendimento de como essa concepção “comtiana” contribuiu na configuração da pesquisa científica na área da educação.

Cunha (1996, p. 33) compartilha das abordagens ao afirmar que “a concepção positivista foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos, e, se, por um lado, esta foi uma contribuição importante, por outro, tornou refém de seus princípios a organização do conhecimento”.

Por fim, a análise realizada, ao longo deste trabalho, ajuda a explicar o fato das limitações e contribuições desta corrente filosófica no IFSul, uma vez que manifesta a importância e o questionamento a respeito das ações educativas e nas práticas de pesquisa em educação, pois essas reflexões ajudam a promover a humanização e transformação social no fazer do educador-pesquisador-social, sobre tudo. Conforme a citação abaixo, necessitamos ter consciência de que:

[...] a dificuldade – quase impossibilidade – de tornar as TIC meios de ensino que melhorem os processos e resultados da aprendizagem se os professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e pessoal da administração não revisarem sua forma de entender como se ensina e como aprendem as crianças e jovens de hoje em dia; as concepções sobre currículos; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar. É algo fundamental para planejar e colocar em prática projetos educativos que atualmente respondam às necessidades formativas dos alunos. (Sancho & Harnandéz, 2006, p. 114)

Sendo assim, focaremos nossa atenção para os trabalhos futuros, nas formas de gestão dessas tecnologias, em especial as digitais, pelo seu grande apelo, importância e potencialidades voltadas para o ensinar.

Referências

- Abbagnano, N. (2012). Dicionário de filosofia. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- André, M. (2001). O Papel da Pesquisa na Formação Prática dos Professores. 12a ed. Campinas: Papirus.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2(1), 68-80.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília.
- _____. Ministério da Educação. (2012). Parecer CNE/CEB n. 11. Recuperado em 31 de julho de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/>.
- _____. Ministério da Educação. (2014). Expansão da rede federal. Recuperado em 24 de abril de 2013, de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
- Cunha, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. (1996). Cadernos de Pesquisa, Cadernos de Pesquisa São Paulo, 1(97), 31-46.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 256-284.
- Fonseca, C. S. (1961). História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica.
- Gil, A. C. (2002). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Lefrève, F. & Lefrève, A. M. (2005). O Discurso do Sujeito Coletivo - Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). Caxias do Sul, RS: Educs.
- Leiria, R. D. C. & Pizzi, J. (2012). Legado Positivista e suas Implicações Epistemológicas. In: Pereira, Vilmar A. & CLARO, Lisiane C. Epistemologia & Metodologia nas pesquisas em educação. Passo Fundo: Méritos, cap. 2. 31-49.

- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2010). Metodologia científica. 7a ed. São Paulo: Atlas.
- Maturana, H. R. (2014). A ontologia da realidade. 2a ed. Belo Horizonte: UFMG.
- _____, H. R. (2001), Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte: UFMG.
- Meireles, C. M. da S. (2007). Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história. Pelotas, RS: Ed. da UFPEL.
- Moraes, M. C. (1997). O paradigma educacional emergente. 6a ed. Campinas: Papirus.
- Pacheco, E. (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna.
- Pensavento, S. J. (1982). História do Rio Grande do Sul. 2a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Sancho, J. M. & Hernández, F. (2006). Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Tardif, M. (2011). Saberes docentes e formação profissional. 12a ed. São Paulo: Editora Vozes.

8. Gestor aprendente no ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação

Learning manager in education mediated by digital technologies of information and communication

Resumo. Uma educação na qual as relações que envolvem o ensinar são progressivamente constituídas e potencializadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, os Gestores da Educação devem refletir sobre sua atuação. Para isso, esse artigo estuda as compreensões dos sujeitos, envolvidos com a gestão do ensino mediado por tecnologias digitais orientados aos processos administrativos e como metodologia de ensino. Dessa forma analisamos a gestão sob as perspectivas do processo de capacitação de professores e da produção de material digital para o Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Os registros foram obtidos por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas. A investigação possui abordagem qualitativa e a metodologia de análise adotada é o Discurso do Sujeito Coletivo, por permitir a compreensão coletivizada das conversas. Os discursos anunciam práticas que se consubstanciam com as atividades administrativas e pedagógicas, relatando: contrariedade, desconhecimento e divergências. Observamos sistemicamente um planejamento indefinido para ações que envolvem a modalidade de ensino semipresencial e a verificação de seus impactos na Instituição.

Palavras-chave: Gestão da Educação, Gerenciamento da Tecnologia para o Ensinar, Ensino superior, Experiência Docente.

Abstract. An education in with the relations involved in the teaching are progressively constituted and enhanced by Information and Communication Technologies, the managers must reflect about their performance. For this, this article observe the understanding of the involved

actors of the management of the education mediated by digital technologies oriented to administrative processes and as teaching methodology. In this way we analyze the management under the perspectives of the teacher training process and the production of digital material for Teaching Mediated by Digital Technologies of Information and Communication. Records were obtained through open and semi-structured interviews. The research has a qualitative approach and the methodology of analysis adopted is the Discourse of the Collective Subject, for allowing the collective understanding of the conversations. The discourses announce practices that are consubstantiate with the administrative and pedagogical activities, reporting: contrariety, lack of knowledge and divergences. We systematically observe an indefinite planning for actions involving the blended education modality and the verification of its impacts on the Institution.

Key-words: *School management, Technology Management for Teaching, Higher education, Teaching Experience.*

8.1 Trajetória e espaços da pesquisa

Baseado em Brasil (2004, 2005), Educação a Distância (EaD) ou Ensino Semipresencial são modalidades educacionais nas quais a mediação didática–pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Nessas modalidades, temos atores importantes responsáveis por, através da comunicação entre os mesmos, estabelecer e gerir o processo de ensinar e aprender. Assim sendo, podemos brevemente destacar:

Coordenador de Pólo – Atua no pólo municipal. Responsável por gerenciar toda a infraestrutura física e humana para o funcionamento eficiente do pólo de apoio; Coordenador de Curso –

Responsável por gerenciar a implantação e execução do curso, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico; Professor Autor - Profissional que desenvolve o conteúdo, selecionando, reunindo os materiais, organizando e propondo dinâmicas, estratégias e recursos pedagógicos a serem desenvolvidos; Tutor Presencial – Atua no pólo, sua principal responsabilidade consiste em acompanhar o desempenho dos alunos, buscando incentivá-los a cumprir dentro dos prazos todas as atividades propostas, gerando a menor taxa de evasão possível para o curso e, finalmente, o Tutor a Distância - Cabe ao tutor a distância realizar as funções de mediação e avaliação no processo de aprendizagem do aluno, esclarecendo as suas dúvidas quanto ao conteúdo.

Nesse cenário, são criados na educação, espaços diversificados para o ensinar e o aprender. Quando esses espaços são ofertados de forma semipresencial ou a distância configura-se novos desafios nas práticas pedagógicas e de gestão devido ao avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Esses espaços mediados pelas TDIC requerem mudanças com relação às práticas de ensino presenciais e aos métodos de gestão tradicionais.

A tecnologia sempre modifica uma realidade a partir da utilização de um conjunto complexo de conhecimentos tecnológicos acumulados, transformando tanto a base técnica como as relações humanas. Estes conhecimentos podem englobar usos e costumes, conhecimentos técnicos e científicos, técnicas, ferramentas, artefatos, utensílios e equipamentos, ações, aportes e suportes novos ou antigos. (BRASIL, 2014, p.51)

Nessas transformações da realidade, potencializadas pela tecnologia, teremos como propósito, compreender e explicar os temas emergentes nos discursos de uma coletividade de gestores, de maneira que numa reflexão epistemológica possamos propor aperfeiçoamentos dos processos da gestão escolar voltados para o Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (EMTDIC)¹².

¹² Utilizaremos essa sigla para abarcar as concepções de Educação a Distância (EaD) e Ensino Semipresencial.

Portanto, este estudo é validado na atuação empírica representada nas falas dos servidores públicos que ocupam ou ocuparam cargos de gestão a partir de uma perspectiva experiencial vivenciada na condição de professores autor, tutor e coordenador adquiridos no trato com o EMTDIC.

O espaço no qual a pesquisa acontece é um Instituto Federal, com sede na cidade de Pelotas. A Instituição possui um histórico de pesquisa e experiências no EMTDIC, que datam da época do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS) (1999 – 2008), seja na capacitação de professores, nas experiências internas no uso do ambiente TelEduc¹³ em cursos ou disciplinas específicas do ensino presencial.

Quando a Instituição era chamada de CEFET-RS, foi criada uma Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD). Em 16 de março de 2006, protocolou-se o projeto de Formação Pedagógica para professores da Educação Profissional a Distância, o qual recebeu autorização, em caráter experimental, para oferta de cursos superiores a distância. Essa autorização possibilitou ao IF a participação no edital do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴. É nessa mesma oportunidade que se aprova o Projeto Pedagógico e o regulamento do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet – Modalidade Educação a Distância (TSIaD), sendo o primeiro curso do projeto UAB/CEFET-RS.

Na época, o CEFET-RS foi convidado a participar do programa UAB através da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), realizando parceria com os municípios por meio de suas prefeituras. Foram cadastrados e aprovados dois cursos: TSIaD e Formação Pedagógica em cinco polos fazendo parte do projeto UAB/CEFET-RS.

Além desses cursos, há o Projeto de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação (projeto TIC), financiado pela Coordenação de

¹³ O TelEduc é um ambiente de educação a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet.

¹⁴ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), elaborado e aprovado para o edital Nº 015/2010/CAPES/DED, com base no disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Tal projeto iniciado em 2010, teve como objetivo:

Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadoras que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária. (BRASIL, 2010, p.1)

O projeto IFSul (2010), base deste estudo, segue uma tendência de convergência das modalidades de ensino a distância com o presencial, pois conforme Moran (2011), o Ensino Semipresencial é uma das tendências na educação em todos os níveis e um desafio gestor.

Essa modalidade permite a flexibilização na administração do tempo e dos espaços. O avanço é notável, porque se adapta melhor à sociedade aprendente e conectada, sendo que os alunos já vivem o semipresencial em muitas outras situações cotidianas, cabendo a escola aperfeiçoar as metodologias de ensino voltadas a esse estudante.

O EMTDIC do IFSul atua em diversos municípios do Rio Grande do Sul com a capilaridade demonstrada na Figura 1.

Figura 1: Câmpus e polos de Educação a Distância

Câmpus		
Pelotas, Visconde da Graça e Reitoria (22)	Gravataí (14)	Santana do Livramento (31)
Bagé (3)	Jaguarão (16)	Sapiranga (38)
Camaquã (7)	Lajeado (17)	Sapuçaia do Sul (39)
Charqueadas (10)	Novo Hamburgo (19)	Venâncio Aires (41)
	Passo Fundo (21)	
E-Tec		
Agudo (1)	Herval (15)	Santa Vitória do Palmar (29)
Alegrete (2)	Jaguarão (16)	Santana da Boa Vista (30)
Bagé (3)	Lajeado (17)	Santana do Livramento (31)
Cachoeira do Sul (5)	Mostardas (18)	Santo Antônio da Patrulha (32)
Camaquã (7)	Novo Hamburgo (19)	São Borja (33)
Canguçu (8)	Pareci Novo (20)	São João do Polêsine (35)
Capão do Leão (9)	Passo Fundo (21)	São José do Norte (36)
Charqueadas (10)	Pelotas (22)	São Lourenço do Sul (37)
Encruzilhada do Sul (12)	Picada Café (24)	Sapiranga (38)

Esteio (13) Gravataí (14)	Piratini (25) Restinga Seca (26) Santa Maria (28)	Sapucaia do Sul (39) Venâncio Aires (41) Vera Cruz (42)
------------------------------	---	---

UAB		
Balneário Pinhal (4)* Camargo (6)* Constantina (11)* Esteio (13)* Herval (15)*	Jaguarão (16)* Picada Café (24)* Rosário do Sul (27)* Santa Vitória do Palmar (29)* Santana da Boa Vista (30)*	São Francisco de Paula (34)* São Lourenço do Sul (37)* Sapiranga (38)* Sarandi (40) Vila Flores (43)*
(*) Projeção para 2016 – aguardando autorização da CAPES		

Profucionário		
Bagé (3) Canguçu (8) Charqueadas (10) Encruzilhada do Sul (12) Gravataí (14) Jaguarão (16)	Lajeado (17) Novo Hamburgo (19) Passo Fundo (21) Pelotas (22) Pelotas Visconde da Graça (23) Piratini (25) Santa Vitória do Palmar (29)	Santana do Livramento (31) Santo Antônio da Patrulha (32) São Lourenço do Sul (37) Sapiranga (38) Sapucaia do Sul (39) Venâncio Aires (41)



Fonte: Portal EaD IFSul (<http://ead.ifsul.edu.br/>)

Gestão para o EMTDIC é o tema deste trabalho, justificamos sua importância, considerando uma abordagem pedagógica da gestão, ou seja, o gestor como aprendente de processos implicados pela tecnologia e participe nas mudanças que essa requer.

8.2 Concepções de gestão pedagógica

No IFSul, a experiência adquirida ao longo de 15 anos no envolvimento com o EMTDIC possibilitou-nos projetar e implantar novas ofertas, produzir material e coordenar cursos em adiantadas reofertas. Durante esse período, ponderações foram feitas a respeito das práticas de gestão, de forma que, constatamos uma necessidade de refletirmos sobre os procedimentos administrativos e pedagógicos da gestão escolar, pertinentes a uma modalidade de ensino, reconhecidamente complexa em comparação ao ensino presencial, ao qual estamos acostumados.

A reflexão que pretendemos vai além das nossas habilidades tecnológicas acumuladas e a adequada coordenação pedagógica dos cursos oferecidos nessa modalidade. A EaD não exige somente o desenvolvimento de material didático específico, ela exige integração das tecnologias, percepção dos gestores e a presença de especialistas atuando em colaboração.

Docência e gestão acadêmica ocorrem, muitas vezes, paralelamente nas instituições de ensino (chefia de departamentos, coordenação de cursos e programas de fomento) e nessa trama de convivências profissionais compartilhamos espaços, tencionando interesses por meio de problematizações que repercutem nos demais segmentos da nossa vida social.

Nesse sentido, essas transformações da dinâmica relacional entre as pessoas e a tecnologia são potencializadas pelo acesso à informação e à comunicação, que evoluem de forma acelerada. O meio digital aponta para a ampliação dos sentidos do tempo e do espaço, para outras relações de trabalho, para a conectividade ininterrupta e para as redes de relacionamento.

Concordamos com Maturana (2009) ao relatar que vivemos em uma rede de relacionamentos que se funda na linguagem e todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar, que é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar. Do mesmo modo, afirmamos que a existência na linguagem faz com que qualquer ocupação humana

aconteça como uma rede específica de conversações. Esta é definida pelo emocional, que por sua vez define as ações que nela se coordenam.

Nessa rede de conversações que nos envolve e define, Antunes (2008, p. 9), afirma que a gestão “passa a ser sinônimo de ambiente autônomo, participativo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns”. Desta forma:

[...] requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147)

Nesse escopo, a gestão tem por objetivo: organizar, mobilizar e articular todos os recursos necessários para a efetivação do processo de ensinar e de aprender na sua melhor forma na Instituição. Dessa maneira, ressignifica-se o papel do gestor nas relações acadêmicas passando a ser aquele que:

[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 335)

A experiência que compartilhamos, vai ao encontro do que afirma Cerny (2009) ao descrever que a gestão pedagógica se localiza entre os níveis macro e micro da organização e dá-se como mediação que possibilita o estabelecimento de mecanismos e iniciativas desencadeadoras de processos pedagógicos. Isto é, orientados pelas finalidades da educação superior e da Instituição, que envolvem o ensinar e o aprender, o currículo, os professores e gestores acadêmicos. Dessa forma, o gestor, articula ações em diversos níveis hierárquicos e segmentos visando a objetivos comuns.

Acreditamos que a organização dos cursos na forma curricular e administrativa ao dar suporte à dinamicidade dos procedimentos de gestão que o EMTDIC requer, ou seja: no apoio tutorial

ao estudante, na ação do professor, na coerência das atividades propostas, no material didático, na infraestrutura física e logística e no ambiente virtual de aprendizagem¹⁵; precisam ser constantemente avaliados, reorganizados e aperfeiçoados. Esses são fatores baseados em nossa experiência que, se mal planejados, podem levar os estudantes a abandonarem ou apresentarem baixo rendimento, além de desmotivar a equipe de trabalho, levar ao descrédito do curso e da instituição a qual pertence.

A adequação constante dos processos de gestão e a compreensão e disposição dos gestores para enfrentarem essas demandas, torna-se premente nas instituições de ensino.

Bates e Sangrà (2011) afirmam que os administradores possuem pouca familiaridade com as TDIC e raros passaram por formação nas questões ligadas à gestão da tecnologia para o ensino. Esse cenário suscita desafios, implicando reflexão sobre o papel da educação frente às demandas contemporâneas acima identificadas.

No âmbito do tema desse artigo problematizaremos e debateremos como o IFSul está operando os processos de gestão para a formação dos professores no âmbito do EMTDIC.

A questão posta vai ao encontro dos temas discutidos na reunião do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) ocorrido em 20 de março de 2013 em que: “para institucionalizar a EaD, faz-se necessário criar as condições de infraestrutura de gestão, de pessoal e tecnológica”.

A seguir explicaremos a estratégia metodológica que nos auxiliou a esclarecer as inquietações pertinentes.

¹⁵ Local virtual onde são disponibilizadas ferramentas que permite o acesso a um curso ou disciplina e também permite a interação entre os alunos, professores e monitores envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

8.3 Caminho metodológico

Temos como pressuposto teórico que o linguajar proporciona o desenvolvimento da nossa inteligência, assim como o desenvolvimento social, na forma de aceitar o outro como o legítimo outro na convivência. Somente poderemos evoluir ao estarmos juntos no linguajar, no entendimento e no desenvolvimento harmonioso, de forma que a ideia do compartilhar e do cooperar, permitem o estabelecimento de ambientes saudáveis de desenvolvimento social e cognitivo em uma “objetividade entre parênteses” conforme Maturana (2009). Ou seja, em uma objetividade que pressupõe determinado domínio de compreensão e de maneira de agir, e que não aceita uma verdade única, independente do contexto em que o fenômeno está sendo estudado.

Na busca por respostas as nossas inquietações, realizamos entrevistas abertas e semiestruturadas, que chamamos de conversas, deixando os gestores entrevistados, qualificados na sequência, à vontade no seu ambiente para que no linguajar estabeleçam relações de aproximação e confiança. Para isso escolhemos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para organizar os registros (entrevistas transcritas), por essa permitir a compreensão coletivizada das conversas com os profissionais, uma vez que não queremos analisar o sujeito individual, mas sim um coletivo formado por individualidades.

O que se pode colocar, com segurança, é que, para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente qualitativa da variável opinião [...]. Isso, porque o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todos, o espectro de opiniões presente em uma dada formação social. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 47)

Nessa direção, os registros possibilitaram analisar diferentes opiniões de forma a extrair Expressões-Chaves (ECH) semelhantes para compor um discurso único na primeira pessoa do

singular, visando “dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (LEFRÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.16).

Após transcrição e leitura das entrevistas, as falas individuais que chamaram a atenção foram organizadas em grupos de excertos comuns, denominado por Ideias Centrais (IC), através da utilização de planilha eletrônica, devido à fácil sistematização, manipulação e visualização (Tabela 1).

Observamos a Tabela 1, a existência da coluna denominada “AC” que possui conteúdo em sua célula em formato de ligação dinâmica para outra planilha contida no mesmo documento, “apontando” para a referência bibliográfica que sustenta o excerto. A coluna, “IC REFINAMENTO”, trata-se do que Lefèvre e Lefèvre (2005) qualifica como interações dialéticas, ou seja, uma verificação recursiva da IC e ECH visando a um aprofundamento no seu significado e classificação.

Tabela 1: Organização para a elaboração dos discursos

IC	ECH	AC	IC REFINAMENTO
Características de gestão	No momento que acabar a política de bolsas, nós temos que continuar fazendo EaD.	<u>126</u>	Bolsa
	As tecnologias nos proporcionam condições de possibilidades, como nós vamos nos aproveitar, nos apropriar dessas possibilidades aí é que deve estar a questão, como isso vai influenciar na maneira como nós vamos trabalhar é a questão, mas elas estão aí e os órgãos públicos de ensino público não pode ficar atrás porque o ensino privado hoje em dia já se aproveita de várias maneiras dessa tecnologia, então, o ensino público também não pode ficar atrás.	<u>71 p.24</u>	Tecnologia / Utilização
	Coordenar hoje em dia esse setor dentro do Instituto significa principalmente potencializar o que existe de recurso dentro do Instituto para trabalhar com EaD.	<u>14 p.132</u>	Gestão

Fonte: arquivo dos autores

Identificamos dois grupos gestores, locais e sistêmicos, sujeitos da pesquisa, denominados e qualificados como:

EaD – composto por sete (7) servidores públicos que estão ou estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação e que participam ou participaram dos processos de implantação ou gestão do EMTDIC no IFSul. Esse grupo é formado por profissionais cujas experiências os qualificam como profissionais identificados com a tecnologia digital, seja na sua formação ou no empenho para que o EMTDIC se fortaleça no Instituto.

Mantenedor – composto por seis (6) servidores públicos que não estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação quando da implantação dos processos que envolvem EMTDIC no IFSul e que participam dos processos de expansão ou gestão dessa modalidade. Esse grupo é formado por profissionais que, de alguma forma, conduzem suas ações para que o EMTDIC aconteça no Instituto.

Ao construirmos os DSC desses dois grupos separadamente observamos que as ideias centrais eram semelhantes ou iguais. Notamos que o grupo Gestor EaD trouxe com maior riqueza de detalhes a compreensão desse coletivo e contemplava o DSC do grupo Gestor, todavia, os discursos construídos originam-se da análise e composição de ambos. Os discursos serão problematizados, levando em consideração os aspectos relevantes de cada coletivo durante as reflexões.

8.4 Problematização dos discursos coletivos

No propósito de elaborarmos discursos estruturados e compreensivos, é aceitável a inclusão de excertos que possuem significados semelhantes, dessa forma, a consequente composição textual é concebível quando utilizamos a metodologia do DSC, pelo fato das ECH adequarem-se a mais de uma IC. Assim sendo, evitaremos a repetição de abordagem durante as problematizações.

Intitulamos o primeiro DSC de “Processo de capacitação” (Quadro 1) pela emergência desse tema na composição dos discursos, possibilitando reflexões acerca da sua complexidade e dos principais fatores que devem embasar os processos de gestão de formação de professores orientados ao EMTDIC.

Quadro 1: DSC – Processo de capacitação

O processo de capacitação dos professores foi de uma maneira rápida, dois dias, num dia fizemos aula prática com o ambiente e ocorreram alguns problemas de acesso no laboratório. Independente disso, a prática foi pouca, os problemas começaram a ocorrer depois, a orientação que demos sumia em algum momento e essa acabou sendo uma forma de instruir o professor quanto à maneira de organizar o material, criar e entregar dentro de alguns padrões de escrita. Para o acompanhamento rotineiro, na medida que a produção acontecia, restou pouco tempo, ficou falho nesse sentido. Vimos como o professor não está preparado para produzir material para o ensino a distância. No presencial, pode ser semanal, o professor vai acertando as aulas, modifica, se não der de um jeito faz algum reparo; na EaD não, ela tem que ser vista toda, com uma antecedência na qual não está acostumado, pois deseja reproduzir aquilo que está repetindo há anos e, quando se depara com uma nova metodologia de trabalho, uma forma nova de comunicar-se uma disciplina torna-se algo um tanto complicado. O projeto não permitia esse comportamento, o professor tem que deixar tudo pronto e a maioria não agia a contento. Colocando no papel, o professor começa a refletir e a se organizar através de um planejamento com reflexos na sala de aula presencial. Notamos a falta de comprometimento de muitos professores em entregar no prazo especificado, isto é, eles não levavam a tarefa como prioridade. Não raras vezes, nos obrigou a devolver o material para o autor, por não entendermos o que ele queria propor, esses casos atrapalhavam o processo de produção. Escrever é um grande problema para muitas pessoas. Há grande diferença entre a escrita formal e a científica. Escrever é criar alguma forma de contar e de explicar. Em uma aula tradicional presencial, toma-se o livro de um autor, o livro de outro, faz-se um recorte daqui, e dali e sai alguma forma de ministrar um conteúdo. O mais grave é que o professor possui dificuldade em entender o que é metodologia. Se pedirmos para o professor escrever qual é a metodologia a ser utilizada, ele vai começar logo a pensar no quadro negro, giz, trazendo sua experiência do modo presencial e esquecer de contar toda a estratégia que ele está usando, como ele vai propor as atividades, como vai expor o conteúdo, como vai ser a participação do aluno. Ainda, com relação à metodologia, alguns acham que é somente explorar o fórum, dar a palavra para o aluno e está pronto. Por mais que eu tenha uma equipe, a voz tem que ser do professor, o roteiro tem que ser do professor, porque o profissional que opera a câmara não sabe como se transforma argila em tijolo, é o professor que tem que fazer isso. A falta de conhecimento dos recursos disponíveis das TIC para poder explorá-la acaba limitando essas possibilidades. Existem professores que não sabem e que não estão acostumados com esse tipo de trabalho com EaD e procuram auxílio da equipe, demonstrando até humildade, característica que ressaltou no projeto. Os pontos positivos foram que houve uma necessidade de abordagem diferenciada para os professores, pois a falta de planejamento ficava evidente. Havia professor que não sabia fazer plano de ensino e, dessa forma, o pedagogo e o supervisor pedagógico tornam-se muito importantes, de modo que, ao colocar no papel, o professor começa a refletir e a se organizar através de um planejamento com reflexos na sala de aula presencial. O trabalho do revisor de português foi fundamental, pois o professor tem dificuldades de escrever, ou seja, ele domina a escrita de textos científicos, pois com mestrado ou doutorado o profissional desenvolve uma escrita formal, mas ele não sabe escrever para o aluno a distância, já que falta o dialogismo necessário, existe certa dificuldade de fazer as ligações “olha, agora ao final desse conteúdo vamos para o fórum”. Imaginar-se dando uma boa aula durante a autoria seria um bom começo.

No âmbito do discurso “Processo de capacitação”, observamos a desaprovação do gestor ao domínio do professor sobre conhecimentos específicos relacionados à produção do material digital referente ao conteúdo disciplinar a ser oferecido, ou seja, a necessidade de um conhecimento prévio, visando à garantia do bom andamento no intrincado processo de construção desse material. Perguntamos então: Como mobilizar novos saberes? Em que momento de sua formação ou de sua ação acadêmica-profissional esse tema foi discutido ou proposto?

Entendemos que a verticalização do ensino iniciada desde a transformação de Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel) até a elevação a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a atuação docente passou a complexificar-se. Dessa forma, deparamo-nos com um importante dilema: como capacitar para uma ampla atuação profissional? Haja vista, experientalmente, que em um dia de trabalho, o profissional poderia atuar em várias modalidades de cursos com metodologias de ensino diferentes, tais como: cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos e tecnológicos; presenciais e/ou semipresenciais.

A apropriação da tecnologia no processo de ensinar caracteriza o perfil profissional do professor do IFSul. Notamos que durante a sua trajetória acadêmica-profissional, adaptou-se a lidar com recursos didáticos ao manipular instrumentos de medição e controle, complexos equipamentos industriais para as diversas finalidades. O avanço tecnológico, no entanto, proporcionou, por exemplo, a criação de modernas técnicas de construção civil e a disseminação dos computadores, o que possibilitou o desenvolvimento de softwares, projetos e simulação de fenômenos físicos e químicos. Assim, a grande maioria dos professores pertencem ao modelo “professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO”, sustentado por Paquay (2008), ao afirmar que esse racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria.

[...] a dialética teoria e prática é substituído por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas

próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. (PAQUAY, 2008, p. 26)

Assim sendo, como os gestores poderiam realizar ou promover a capacitação de um profissional com tal perfil de complexidade, de forma que o professor e o próprio gestor entendam-se como profissionais em constante formação?

Antes de iniciar a carreira docente, temos noções sobre o ensinar, sobre o papel do professor, mesmo sem ter cursado uma licenciatura, pois isso faz parte da história de vida de cada um. Todos que possuem uma graduação estiveram pelo menos, 16 anos na escola/universidade, convivendo com professores. E nesse viver recursivo aprendemos conceitos, maneirismos e posicionamentos.

Maturana (2014) nos ensina que o aprender é uma transformação na convivência. Os educandos se transformam em adultos de uma forma ou outra conforme viveram essa transformação. Não aprendem somente um conteúdo, sendo que fundamentalmente aprendem a viver o que convivem com seu professor, aprendem a pensar, a raciocinar e a ver como eles. Configuram o seu espaço psíquico com seus professores e às vezes rechaçam aquilo que os professores desejam que aprendam. Devemos aceitar como válida a afirmação de que nos transformamos segundo um espaço relacional humano que nos envolve, fazendo as distinções e correlações próprias desse espaço relacional, conforme o mesmo autor.

Podemos dizer pelo DSC “Processo de capacitação” que os professores estiveram imersos, nesse período de escolarização, em um processo de formação baseado na transmissão de conhecimentos, em uma conduta passiva, dessa forma, apoiado no discurso do professor gestor indagamos: Como podemos esperar que essa educação tenha contribuído para uma formação de um profissional capaz de “atuar criticamente, tomar decisões, ser autônomo e criativo [...] tornando possível a formação de um cidadão mais atuante” (BRASIL, 2014, p. 48)? Como prover uma capacitação para o EMTDIC que lhe resgate a autonomia, dotando-lhe de novas percepções e o contemplando com novas qualidades?

O atual coletivo de professores do IFSul constitui-se de uma geração que se encontra no limiar de uma formação na qual as TDIC não estiveram presentes. Apesar de vivenciarem a tecnologia, não tiveram formação para o uso de recursos digitais na sua prática docente, mesmo aqueles que durante sua vida profissional tiveram contato através de cursos de capacitação, pós-graduação ou de iniciativas despreziosas.

Pelo DSC percebemos que o período previsto para a capacitação foi reconhecidamente insuficiente, além disso, privilegiou o instrumental ao pedagógico. Dessa forma, concordamos com Freitas (2009) ao dizer que as dificuldades que os professores enfrentam com a tecnologia são decorrentes também da falta de formação permanente nas instituições de ensino, de um espaço para discussões sobre os recursos digitais e suas possibilidades pedagógicas e tecnológicas.

Assim sendo, o questionamento posto por Santos (2009, p.11) se torna oportuno: “que formação sobre computador/Internet dará conta de articular o instrumental e o pedagógico?”. Diríamos ainda: que saberes são fundamentais e devem ser (re)construídos, para que se realize uma prática pedagógica que promova a construção do conhecimento no EMTDIC?

A questão da antecipação do planejamento preconizada contundentemente no DSC Processo de capacitação, contraria o que afirma Paquay (2008, p. 27):

A Pedagogia concorre para a transformação da informação em Saber através de trocas cognitivas e sócio afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, retroações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em situação de sala de aula, durante o tempo real em que ocorre a intervenção.

Acreditamos que somos vítimas da burocracia, a “rotinização” que limita o poder de criação do professor, fazendo que se evidencie a previsibilidade, rotina e repetição, conforme Moran (2011). Algumas individualidades diferem professores que trabalham na “desorganização”, quando suas atividades são baseadas em pesquisa, experiências e discussões e aqueles que trabalham com esquemas, apostilas ou em formas denominadas “tradicionais”. Segundo Moran

(2011), o conhecimento acontece facilmente quando se convergem dois processos divergentes, o não estruturado e o organizado. Os critérios organizacionais são importantes em um projeto, porém precisam ser construídos com o grupo, instigando o equilíbrio entre organização e inovação.

A carreira dos professores das Instituições de Ensino Superior e Tecnológico, que inclui os profissionais dos Institutos Federais, alicerça-se na produção científica, pois além de fazer pouca referência dos saberes para ensinar, a exigência pela produção científica o condiciona a desenvolver um estilo de escrita formal.

O fragmento extraído, demonstra a experiência do gestor a respeito do tema:

O trabalho do revisor de português foi fundamental, pois o professor tem dificuldades de escrever, ou seja, ele domina a escrita de textos científicos, pois com mestrado ou doutorado o profissional desenvolve uma escrita formal, mas ele não sabe escrever para o aluno a distância, já que falta o dialogismo necessário, existe certa dificuldade de fazer as ligações “olha, agora ao final desse conteúdo vamos para o fórum”.
(FRAGMENTO DISCURSO CAPACITAÇÃO)

Nessa direção perguntamos: o professor está preparado para o escrever dialógico e reflexivo?

A Tabela 2, elaborada com base nas entrevistas, auxilia a compreensão, mostrando a distribuição dos professores envolvidos no Projeto TIC de acordo com o nível da formação acadêmica.

Esse dado ajuda a compreender o discurso no que tange à forte relação com a escrita formal e a dificuldade dos professores na elaboração de um texto que constrói uma reflexão sob a forma de diálogo. Como indaga Santos (2009): “Como encontrar o meu lugar nesse universo povoado de signos que exigem leitura, interpretação e compreensão? ”.

Tabela 2: Distribuição do nível acadêmico dos professores

Nível acadêmico	%
Doutores	27
Mestres	40
Especialistas	20
Graduados	13

Fonte: arquivos dos autores

Bakhtin (2003) desenvolve os conceitos de compreensão ativa em oposição a uma compreensão passiva aos enunciados da língua, o autor afirma que para compreender o discurso do outro é necessário haver uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Dessa forma, entendemos que a dificuldade apontada, encontra-se na ação da compreensão do significado linguístico do discurso pelo ouvinte, na ativa posição responsiva de concordar com o discurso, ao completá-lo ou não ao longo do processo de audição. Assim sendo, na oralidade o dialogismo se realça no encontro síncrono do autor e ouvinte e, na escrita, muitas vezes, a responsividade é obscura ou se obscurece.

Ao falar da escrita reflexiva, Paquay (2008) sugere que a escrita de relatórios, diários de classe ou pessoal poderia potencializá-la, uma vez que o leitor é apenas o imaginário, que o esforço de formulação de estruturas e representações, verbaliza sentimentos, suscita questões e hipóteses e revela incoerências.

Consideramos o discurso “Produção de material digital” indissociável do discurso “Processo de capacitação” e fundamental para a compreensão dos objetivos desse trabalho. A produção de material traz consigo várias questões sobre a priorização das atividades gestoras a necessidade do equilíbrio entre ações de projeto e pedagógicas, visto que no âmbito do Projeto TIC, a assimetria entre capacitação docente e produção material, fragmentada e sistêmica, é perceptível nos discursos.

Assim, a seguir trazemos o DSC intitulado “Produção de Material Digital”, Quadro 2, para continuar a problematização.

Quadro 2: DSC Produção de material digital

O material didático é mais uma possibilidade de composição do processo de ensino- aprendizagem, sendo necessário preservar as identidades locais desses materiais, pois se corre o risco de incidir no erro de produzir material em massa, como na iniciativa privada. Compartilhar sim, mas sou contra a centralização da produção de material didático digital. A parte de produção de material didático tem que ser feita onde isso acontece, pois é justamente para as pessoas produzirem autoria sobre o que estão fazendo. Imagina se começarmos a receber caixinhas prontas em todos os lugares com manual de instrução do que deve ser feito. Trocar por uma educação instrucional, massiva, serve para corrigir distorções de índices do governo, mas não para qualificar a formação. Procuo reconhecer a diversidade, esse é um dos nossos maiores problemas como educadores, achar que a nossa maneira de fazer é a única maneira certa, como se a solução para os problemas do mundo fossem uma solução única, pois a EaD abre essa perspectiva. Chamo de “paralisia de paradigma” um modelo rígido de enxergar o mundo. Quando começo a pensar assim eu me fecho para o novo e para a experimentação pedagógica. Quanto aos professores que participaram do projeto TIC, afirmo que não estavam preparados para produzir material didático e sim para produzir o material que eles fazem no dia a dia do presencial. Os professores não sabem exatamente quais ferramentas usar e a forma de comunicação adequada, sua concepção sobre tecnologias e o que pretende construir de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis que conhecemos e utilizamos, essa comunicação era um problema, não sabíamos o que esperar. A maioria nunca entrou no ambiente virtual até o final da produção do material, faltou essa preparação, o autor ficou isolado da equipe de produção, mas com todo o esforço da equipe o resultado foi satisfatório e o material produzido, é claro, é de qualidade. O IFSul está preparado para a aplicação das disciplinas semipresenciais e para disponibilizar para o aluno o material produzido. Muitos diretores de campus não incentivam os seus professores a utilizá-lo, pois não sabem da existência do material. Está faltando divulgação, treinamento, mostra das ferramentas já existentes, incentivo para que o professor crie uma disciplina que não existe entre as já produzidas e disponibilidade do próprio material. O projeto TIC foi uma iniciativa grande e tomou bastante tempo de produção e ainda não está sendo implementado em grande escala, como foi planejado. Além do mais, os materiais que são desenvolvidos em nível nacional dentro da rede, com poucas exceções, não são reaproveitados e falta divulgação. Não temos um banco central para usar como apoio na EaD ou a aula presencial. Nesse âmbito, as pessoas se deram conta de quão complexo era administrar a EaD e que realmente as instituições não estavam preparadas.

Fonte: arquivo dos autores

A Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais (CPTE), vinculada à Pró-reitoria da Ensino do Instituto Federal Sul-rio-grandese, exerce a maioria das suas atividades sob as demandas da UAB. Dotada estrutura física e de pessoal, tem por função produzir material para iniciativas sistêmicas, tendo como propósito a “reutilização”, tal pressuposto visa proporcionar que conteúdos voltados a contextos geográficos locais possam ser utilizados em outros Câmpus e Polos de EaD do IFSul.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) essa prática visa ao melhor aproveitamento dos custos de fomento e à otimização das atividades durante o processo de produção. O parecer relata que “Em sua elaboração deve-se explorar a convergência e a

integração entre os conteúdos, tendo como base a perspectiva de construção do conhecimento e o favorecimento da interação entre sujeitos envolvidos com o processo educativo”. (BRASIL, 2014, p. 54)

Porém, não podemos pensar em material de cunho genérico, que sirva a qualquer contexto e a todo estudante, se o que queremos é um processo educacional em que o estudante possa significar o que está aprendendo com seu contexto vivencial ou cognitivo, ou seja, tratar o aprender como singular.

Outra questão aborda no DSC é a respeito os recursos e possibilidades da tecnologia orientada ao EMTDIC. Valentini; Soares e Rela (2008) afirmam que mudanças pedagógicas requerem ressignificações epistemológicas sobre questões que formam dois nós interligados: a organização curricular baseada em “disciplinas”, fracionando os conhecimentos científicos que nos condiciona e desfavorece a resolução de problemas complexos e a ultrapassagem do modelo de “transmissão” de conhecimentos para o modelo “aprender a aprender”, como base para pensar do fazer docente. Segundo essas autoras, a formação de professores para o uso das TDIC, tendo o AVA como espaço mediador preponderante, seria uma forma de fazer com que esses refletissem sobre a complexidade dos fenômenos, a necessidade do pensar em rede e o compartilhamento do conhecimento sobre os recursos e possibilidades da tecnologia. Dessa forma, o conhecer dos recursos disponíveis possibilitaria a interatividade com os gestores do projeto e demais profissionais do núcleo de produção de material.

Os professores não sabem exatamente quais ferramentas usar e há, ainda, a forma de comunicação de cada professor, sua concepção sobre tecnologias e o que ele pretende construir de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis que nós conhecemos e utilizamos, essa comunicação era um problema, não sabíamos o que esperar. A maioria nunca entrou no ambiente virtual até o final da produção do material, faltou essa preparação. (FRAGMENTO DISCURSO PREPARAÇÃO DE MATERIAL)

A falta de interação do professor autor e da equipe que auxilia na produção de material digital foi e é um problema a ser enfrentado. Alguns professores se colocam numa posição passiva,

dependente e resistentes ao diálogo, possivelmente pelo costume à autonomia da “porta fechada” de sua sala de aula, e temeroso em ser questionado em suas escolhas e abordagens metodológicas de uma disciplina que se diz especialista.

Ressaltamos no discurso a carência na divulgação das iniciativas voltadas ao EMTDIC, especialmente os materiais elaborados e os objetos de aprendizagem¹⁶ disponíveis. Talvez potencializar a divulgação por meio de palestras, seminários, listas de discussão, fóruns oficiais e correspondências internas poderia incentivar o uso das TDIC no ensinar.

Outro aspecto importante, apontado no discurso é o planejamento para atender demandas individualizadas de aprendizagem. Moran (2011) recomenda o oferecimento de alternativas semipresenciais focada no aluno, ouvindo suas necessidades, orientado adequadamente, independente da modalidade do curso, e sim, do projeto pedagógico que o aluno desenvolverá (conteúdos, métodos, ritmos, tipo de mediação e avaliação). Complementa-se, conforme o autor, as limitações que a lei impõe quanto à quantidade de 200 dias letivos e 75% de presença física, tornando-se um impeditivo para experimentações inovadoras na educação presencial.

O EMTDIC oferecido no IFSul desde 2006, “compete” com as atividades acadêmicas e administrativas tradicionais, causando certa situação desacomodável nos métodos de trabalho há muito consolidados, não regulamentados em planos de carreira ou amparados em diretrizes locais ou sistêmicos que sustentem sua complexidade.

O curso da implementação do semipresencial se encontra na fase de divulgação e esclarecimento a comunidade acadêmica. Lembremos que a portaria nº 4059, que trata da inclusão no currículo dos Cursos Superiores, disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial em um limite máximo de 20% da carga horária total, data de dezembro de 2004, escancarando a morosidade do processo e a eficiência da gestão pública.

¹⁶ Qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado por tecnologias.

O suporte administrativo oferecido pelos servidores técnicos administrativos as atividades voltadas ao EaD, são divididas com tarefas rotineiras do ensino presencial, assim sendo, esse suporte à modalidade tem relativo andamento com a retribuição do trabalho mediante o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa, fator motivacional principal e prática tradicional na Instituição. Em 2011, por interpretação e determinação da Coordenação Geral da UAB, o pagamento de bolsas foi extinto, segundo Lei nº 11.273, de 6/12/2006 e Portaria Conjunta CAPES/CNPq Nº 01, de 15/07/2010, ao proibir a concessão de bolsas aos servidores técnico-administrativos. Essa determinação acarretou contrariedades e desajustes nos procedimentos administrativos relacionados à modalidade, tais como: confecção de certificados, históricos escolares, atualização de dados discentes, matrícula, atendimento ao aluno e logística no trâmite de documentos. Isso mostra a não integração do EMTDIC às atividades rotineiras do Instituto. Se os técnicos administrativos em educação estão sobrecarregados, não é a bonificação através de bolsas que resolverá e, sim, a efetivação de outros servidores para os setores que estão assoberbados.

Moore e Kearsley (2007) debatem que a extensão e a complexidade da gestão de EMTDIC variam conforme o tipo de sistema utilizado, por conseguinte, cabe à Instituição desenvolver formas diferenciadas de gestão, a fim de que sejam consideradas as especificidades de cada proposta institucional. A inovação deveria ocupar o lugar central em que subsistemas administrativos trabalhassem de forma eficiente, colaborativa e com certo grau de independência, de modo que possam ser compreendidas as inter-relações entre tais subsistemas, bem como as contribuições de cada elemento na gestão desses sistemas.

8.5 Considerações finais

Este texto faz parte do doutoramento do autor, sendo assim não se encerra aqui, pois inúmeras possibilidades se descortinam a partir do número significativo de registros e discursos obtidos nesta pesquisa.

Os aspectos de gestão analisados fundamentam-se na capacitação de professores, produção de material e nos procedimentos de gestão relacionados, tratando o EMTDIC como uma possibilidade de integrar e potencializar todas as modalidades e formas de ensino.

Acreditamos que o desenvolvimento de projetos de educação numa dimensão colaborativa no presencial e a distância amplia novas possibilidades às equipes responsáveis, permitindo que estas se unam para estabelecer ações conjuntas.

Observamos durante este estudo que as dificuldades que os professores enfrentam com a tecnologia são decorrentes da falta de formação continuada e de um espaço para discussões sobre os recursos digitais e suas possibilidades pedagógicas e tecnológicas.

Nesse sentido, sugere-se apoiar a formação no compartilhamento e reflexão de situações vividas, que provoquem a compreensão pelo estudo sobre o ensinar, o aprender, o mediar, o interagir e sobre o educar.

Outro aspecto importante é a realização da formação continuada mediada por tecnologia criando situações e vivências em que o professor, de forma gradual, possa apropriar-se da tecnologia e se colocar como aluno no EMTDIC, uma vez que a maioria não teve essa experiência.

Consideramos que o Projeto TIC foi uma mola propulsora, no sentido provocar o repensar pedagógico de alguns professores, como afirmado “Foi dado uma mexida nos professores” (GESTOR EaD). Entendemos, pelo nosso estudo, que ainda há muito trabalho a ser feito nos

âmbitos administrativo e pedagógico, mas que estamos no caminho aprendendo a sermos gestores e professores no contexto do EMTDIC.

Almejamos que a gestão venha a se constituir em uma gestão pedagógica e corrobore a ampliação do EMTDIC na Instituição, particularmente no que tange a apoiar os professores nesse novo contexto educacional; desmistificar o preconceito do meio acadêmico com a modalidade; promover a formação permanente do corpo docente; incentivar o sentimento de pertencimento do aluno com relação à Instituição e dos gestores com relação aos alunos, superando o paradigma da não presença; implementar procedimentos de gestão efetivos para os alunos e promover integração entre os departamentos das instituições, a fim de problematizar o lugar dos cursos na Instituição e a gestão do orçamento específico para o EMTDIC .

Por fim, temos conhecimento de que nenhuma educação é neutra. Por trás de qualquer educação, existem valores políticos, culturais, econômicos e sociais influenciando nas tomadas de decisão e direcionando os rumos dos processos gestores potencializados pela inserção do EMTDIC.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Rosmeiri. O Gestor Escolar. **Caderno Temático da Gestão Escolar**, Maringá, v. 1, n. 1, p.1-21, jan. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATES, Antony; SANGRÁ, Albert. **Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning**. San Francisco: Jossey-bass, 2011. 262 p.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. **Gestão da educação**: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Márcia Ângela. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.147).

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta O Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.

BRASIL. Edital nº 015/2010/CAPES/DED, de 24 de março de 2010. **Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação Nos Cursos de Graduação.**

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10804&Itemid=. Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. **Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 13 dez. 2004. Seção 1, p34.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância:** análise de uma experiência na perspectiva de gestora. 2009. (263 f.). Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. São Paulo, 2009.

LEFRÈVE, Fernando; LEFRÈVE, Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo - Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos).** Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

IFSUL, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Projeto de estruturação e uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) nos cursos de graduação no IFSUL.** Pelotas-RS, 12 abr. 2010. 25p.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** Uma Visão Integrada. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning Ltda, 2007. 398 p.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011. 174 p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando Professores Profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 223 p.

SANTOS, Elzicléia Tavares. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED - 2000 A 2008. **32ª Reunião da ANPED,** Caxambu, 2009.

VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Sacramento; RELA, Eliana. Formação de professores do ensino superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial. **Educação Unisinos,** São Leopoldo, v. 12, n. 3, p.196-204, set. 2008.

9. EXPERIÊNCIAS EM MOÇAMBIQUE E NO BRASIL: CORRELAÇÕES NA GESTÃO DO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Resumo

Este artigo aborda o estudo realizado a partir do Programa Pró-Mobilidade Internacional nas universidades públicas Eduardo Mondlane, Pedagógica e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano na cidade de Maputo, capital de Moçambique, e o correlaciona com a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Sendo assim, objetivamos problematizar e refletir sobre os seguintes discursos coletivos: Situação e vivências no Ensino Mediado Tecnologias Digitais a Informação e Comunicação em Moçambique e Experiências, desejos e expectativas para o Ensino Mediado Tecnologias Digitais a Informação e Comunicação no Brasil com foco na gestão do ensino. A investigação possui uma abordagem qualitativa e a metodologia de análise adotada foi o Discurso do Sujeito Coletivo, por permitir a compreensão coletivizada das conversas com os gestores. As experiências vividas e as entrevistas realizadas testemunham aspectos relevantes, contraditórios e comuns nos espaços brasileiros e moçambicanos. Ressaltamos que em ambos os países existe a necessidade de esclarecimento sobre o Ensino Mediado Tecnologias Digitais a Informação e Comunicação, suas particularidades no processo de ensinar e aprender e os possíveis rearranjos administrativos para atender as necessidades de todos os estudantes e docentes.

Palavras-chave: Gestão administrativa e pedagógica. Gerenciamento da Tecnologia. Ensino a Distância. Ensino Superior. Experiência Docente.

EXPERIENCES IN MOZAMBIQUE AND BRAZIL: CORRELATIONS IN THE MANAGEMENT OF EDUCATION MEDIATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract

This article is a result of a study developed at the federal universities of Eduardo Mondlane, Pedagogical and Ministry of Education and Human Development in the city of Maputo, capital of Mozambique. As a participant in the International Pro-Mobility Program this project aims at correlating and reflecting on the following discourses: Situation and Experiences at EMTDIC in Mozambique and Experiences, desires and expectations for EMTDIC in Brazil as we consider relevant topics in the area of technology management for higher education in the researched environments. Participating subjects are teachers involved with management processes and Mediated Teaching by Digital Information and Communication Technologies (EMTDIC). The research has a qualitative approach and the methodology of analysis adopted was the Discourse of the Collective Subject for allowing the collective understanding of the conversations with the managers. The lived experiences and the interviews testify to relevant, contradictory and common aspects of higher education mediated by the digital technologies to those found in our Brazilian spaces. Mozambique is a recently rebuilt country with limited financial resources that seeks social evolution through education, especially in distance learning, as a state policy.

Keywords: Administrative and pedagogical management. Technology Management. Distance learning. Higher education. Teaching Experience.

9.1 Introdução

O interesse em pesquisar sobre a gestão administrativa e pedagógica em espaços educativos surge ao percebemos, por nossa experiência em escolas, cursos e universidades, que os gestores atuantes na área da educação são professores por formação ou por carreira. Suas concepções pedagógicas, suas formas de atuar na docência e suas ações na sociedade são levadas para a prática de gestão na educação. Além disso, observamos que as tecnologias vêm produzindo outras formas de interação que também influenciam, ampliam e alteram os mecanismos da gestão na educação.

Neste artigo problematizamos, a partir do intercâmbio internacional promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), viabilizado pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional, a gestão administrativa e pedagógica acerca de fatores associados ao ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação (EMTDIC)¹⁷ no Brasil e em Moçambique. Foi a imersão neste último ambiente durante um mês que possibilitou vivenciar, correlacionar, expandir e aprofundar conhecimentos sobre este estudo, pois como assegura Maturana (2001):

O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer "objetivamente" o mundo e, portanto, independente daquele(s) que faz a descrição de tal atividade. Não é possível conhecer "objetivamente" fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que o descreve o fenômeno não está envolvido.

Na interação com professores, gestores e estudantes nas Universidades Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP) e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED), na cidade de Maputo, percebemos variadas compreensões sobre o EMTDIC em Moçambique, o que ampliou nosso olhar sobre as formas de gestão administrativa e pedagógica, além de conhecermos fatores socioculturais e econômicos que contribuíram na sua complexificação.

No item seguinte, abordamos nosso entendimento sobre gestão e seguimos explicitando como organizamos as conversas com os professores/gestores a respeito dos processos administrativos e pedagógicos. Na continuidade contextualizamos o EMTDIC em Moçambique e no Brasil e apresentamos as conversas já sistematizadas (discursos coletivos) e as problematizamos na perspectiva de uma gestão cooperativa.

9.2 Gestão Administrativa e Pedagógica

Ferreira (2000) afirma que a concepção educacional positivista, na qual a relação sujeito-objeto é encarada de forma fragmentada, gera relações hierárquicas verticalizadas, presentes em nossos espaços educativos. Essa arquitetura propicia o estabelecimento das relações de poder que permeiam as atuais relações profissionais.

Os processos de gestão são influenciados por essa estrutura segmentada que cria espaços delimitados e acaba por favorecer uma competição que não vislumbra a vitória do coletivo. O

¹⁷ Utilizaremos a sigla EMTDIC para abarcar as concepções e as variações de nomenclatura relacionados ao ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitem a não presencialidade, incluindo o Ensino a Distância (EaD) e o ensino semipresencial.

sistema premente possibilita o estabelecimento de equipes fechadas, subalternas, tendentes à competição.

A relação de autoridade é uma relação necessariamente hierárquica, que exclui qualquer modo de persuasão ou argumentação, já que nela se reconhece anteriormente a divisão entre quem manda e quem obedece, assentada na legitimidade e no direito que a própria autoridade confere, e a partir do qual se estabelecem os lugares pré-definidos da relação (GUIZARDI; CAVALCANTI, 2010, p. 1258).

A cooperação, segundo Maturana (2009), não acontece nas relações de dominação e submissão; a obediência não é um ato de cooperação, pois competir é negar o outro; essa é a essência do nosso estudo, encontrar caminhos para a superação das relações de verticalidade e estabelecer relações que motivem o desenvolvimento de sujeitos ativos e participantes e assim influenciar a gestão administrativa e pedagógica considerando o EMTDIC.

Gomes (2013) afirma que as transformações da dinâmica relacional entre as pessoas e a tecnologia são potencializadas pelo acesso à informação e à comunicação, que evoluem de forma acelerada. O meio digital aponta para a ampliação dos sentidos do tempo e do espaço, para outras relações de trabalho, para a conectividade ininterrupta e para as redes de relacionamento.

Nessa direção desejamos superar o tradicional formato de relação entre os envolvidos no processo educativo, que tem como premissa a fragmentação das responsabilidades e que gera um sistema de cobrança tanto do gestor para com os professores e técnicos como destes para o gestor. Almejamos a efetiva integração de responsabilidade inclusive porque acreditamos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem auxiliar nesse sentido por relativizar as questões de tempo e a coordenação dos encontros necessários para o diálogo.

Caminhar nesse sentido, segundo Bordignon e Gracindo (2000), requer competência técnica e responsabilidades específicas dos gestores, assim como necessita de conhecimentos educacionais e científicos em harmonia com as mudanças sociais. A complexidade da gestão solicita do gestor que prima pela participação mediar as relações intersubjetivas, entender as rotinas administrativas, negociar propósitos, definir objetivos e estratégias de ação, acompanhar e avaliar continuamente sua própria ação gestora.

Acrescentamos que o caminhar para uma gestão cooperativa (cogestão) e democrática também implica o conhecimento dos processos históricos do lugar, seja ele um país, um sistema de ensino, uma escola ou uma universidade, pelo conversar com os seus protagonistas.

Tais protagonistas traduzem no seu linguajar as compreensões, necessidades, anseios e angústias. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 9) o linguajar é o “fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais”, ou seja, é a comunicação que se estende por todos os sentidos, oralidade, gestos e olhares.

9.3 Organização do conversar

Adotamos como pressuposto metodológico o linguajar que, imerso em um domínio consensual, permite envolver o(s) participante(s) na criação de um ambiente agradável, pacífico e de interesse comum para que o manter-se juntos se efetive baseado na coordenação de coordenação consensuais de ação (MATURANA, 2009). Sem esse pressuposto, os fundamentos da pesquisa seriam fragilizados por não estabelecerem um domínio comum aceitável de condutas, qualificado por Maturana (2014) como “objetividade entre parênteses”, ou seja, uma objetividade que pressupõe determinado domínio de compreensão e de maneira de agir e que não aceita uma verdade única, independente do contexto em que o fenômeno está sendo estudado.

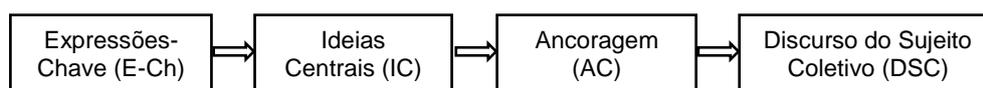
Escolhemos escrever este texto a partir da vivência em Moçambique, já mencionada, baseados na experiência diária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e nos estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências/FURG que estão inseridos no contexto atual do EMTDIC no Brasil: compreender as correlações a respeito das condutas gestoras em ambos os espaços. Acreditamos que tal compreensão poderá auxiliar a pensar outras formas de agir nos processos de gestão.

A pesquisa foi realizada por intermédio de entrevistas abertas e semiestruturadas, que chamamos de conversas, deixando o entrevistado à vontade no seu ambiente para que no linguajar se estabeleçam relações de aproximação e confiança.

Adotamos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como método de análise dos registros, uma forma de reunir num discurso síntese, elaborado na primeira pessoa do singular, o pensamento de uma comunidade, ou seja:

[...] o desdobramento natural do seguinte raciocínio lógico: se, em qualquer sociedade, os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças, ou representações, a expressão dessas opiniões compartilhadas poderia comportar a reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam essas opiniões semelhantes. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p.17)

Para a construção do discurso, Lefèvre e Lefèvre (2005) apontam quatro operações, presentes no diagrama em blocos:



- E-Ch: Excertos selecionados dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa.
- IC: Descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos que possuem significado semelhante ou complementar.
- AC: Representação metodológica balizada por uma teoria ou ideologia, não pertencente ao discurso, mas que auxilia na sua problematização.
- DSC: Síntese que deriva da reunião das E-Ch e IC, representando o conjunto dos discursos dos sujeitos num coletivo.

Para a elaboração deste trabalho foram entrevistados dois coletivos de profissionais identificados a seguir:

- Profissionais Brasileiros: composto por treze servidores públicos federais¹⁸ em atividade, que estão ou estiveram envolvidos com a gestão do EMTDIC e que originaram o discurso **Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil**.
- Professores Moçambicanos: composto por oito professores do ensino superior, pertencentes à UEM, UP e MINED, envolvidos com a gestão e/ou docência do EMTDIC e que originaram o discurso **Situação e vivências no EMTDIC em Moçambique**.

Em relação ao quantitativo de profissionais que compõem os coletivos e que geram os discursos, Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 47) dizem que:

¹⁸ Grupo de colaboradores pertencente ao coletivo Gestor.

O que se pode colocar, com segurança, é que, para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente qualitativa da variável opinião [...]. Isso, porque o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todos, o espectro de opiniões presente em uma dada formação social.

Em nossa proposta de correlacionar e refletir sobre os temas emergentes nos DSC, afirmamos que não é propósito comparar, pois são realidades e costumes distintos. Pretendemos, sim, elevar e aprofundar as reflexões em debates fundamentados em inquietações comuns por meio da extensão das análises para um coletivo de professores pertencentes a culturas diferentes, num momento histórico relevante e oportuno para a busca de novas compreensões para a pesquisa sobre a gestão educativa considerando o EMTDIC.

Afirmamos que não é objetivo deste trabalho examinar temas sociais, políticos, econômicos ou tecnológicos dos lugares estudados, mas, a partir dessa convivência, aprofundar nosso conhecer a fim de qualificar nossas compreensões. Dessa forma, pretendemos mostrar como a experiência internacional ampliou nossos conhecimentos por intermédio dos discursos que possibilitam desenvolver as problematizações a seguir.

9.4 Contexto Moçambicano

Moçambique é a mais populosa das antigas colônias portuguesas da África e está localizado no Sudeste, conforme dados atualizados do Instituto Nacional de Estatística (INE)¹⁹; possui cerca de 26.423.623 habitantes, com taxa de crescimento médio de 2,44% nos últimos três anos, sendo 48,3% da população masculina e 51,7% feminina. Metade da população está na faixa etária de 5-24 anos e mais de 67% vive em áreas rurais. Ocupa uma extensão territorial de aproximadamente 801.590 km². A agricultura é a base da economia do país e cerca de 80% do investimento público é destinado aos setores sociais (educação, saúde, provisão de água, agricultura, transportes e infraestrutura rural).

Com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2014)²⁰ em 0,416, considerado baixo, Moçambique é um dos países menos desenvolvidos do mundo, ocupando o 180º lugar.

A única língua oficial de Moçambique é o português, falada principalmente como segunda língua por cerca de metade da população, pois os dialetos são inúmeros e preservados.

Com a conquista da independência, em 1975, Moçambique (2015) mostra que a Educação passou a ser prioridade governamental, sendo encarada como um direito humano e um instrumento chave para a consolidação da paz, da unidade nacional e para o desenvolvimento econômico, social e político do país, formando cidadãos com elevada autoestima e espírito patriótico.

Com o crescimento populacional Pós-Guerra Civil, o Estado não conseguiu dar conta da formação de professores e da estrutura escolar para a alta demanda de alunos, sendo elevada a relação aluno-professor.

Moçambique (2012b) relata que o Governo tem destinado 20% dos recursos do orçamento para a educação, mas os governantes estão cientes que o incremento da qualidade exige a alocação de maiores volumes de recursos ao Ensino Superior.

O acesso a esse nível de ensino aumentou rapidamente de cerca de 12 mil estudantes, em 2000, para mais de 101 mil, em 2010, cerca de 742%. Entretanto persistem desafios relativos à sua qualidade e ao funcionamento das instituições dos diferentes níveis. Brito (2010) afirma que o setor cresceu consideravelmente nos últimos anos, o que denota uma expectativa e

¹⁹ <http://www.ine.gov.mz>

²⁰ http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf

percepção do cidadão moçambicano na busca pelo conhecimento, independente da modalidade (presencial ou a distância).

A garantia da qualidade no ensino em Moçambique é um objetivo primordial do governo, uma questão premente para estudantes, empregadores e sociedade em geral. Nesse sentido, Matos e Mosca (2009) salientam que, após a independência nacional, e sobretudo depois dos primeiros anos da década de 90, o ensino universitário se expandiu em número de alunos e instituições em todo o país, embora, inicialmente, com alguma concentração na capital Maputo.

A formação pós-graduada teve uma evolução semelhante, primeiro no exterior e mais recentemente com mestrados e alguns doutorados em Moçambique, embora a maioria sejam parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras.

Analogamente ao Brasil, verificamos que as organizações internacionais interferem nas políticas educacionais. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Trabalho (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são organismos que participam de forma efetiva nas estratégias políticas, influenciando na concepção educativa.

Ball (1994) explica que os países em desenvolvimento se submetem a políticas que interferem na forma de gestão escolar, acabando por interferir na escolha desta ou daquela forma de agir, de fazer e de pensar uma nova política para os países.

Embora tendo registrado esse rápido crescimento, muitos moçambicanos em idade de frequentar a Educação Superior ainda estão fora do sistema. Moçambique (2015) relata que, de cada mil moçambicanos, apenas pouco mais de cinco pode frequentá-lo. A situação torna-se mais dramática quando olhamos para o grupo etário compreendido entre 17 e 30 anos, que representa 5,6 milhões da população moçambicana e da qual apenas 88 mil frequentam os espaços escolares.

Moçambique despende consideráveis esforços para democratizar o acesso ao ensino. Com recursos limitados, o estado que visa racionalizar fundos e ter capacidade de financiar o sistema, conta com a participação pecuniária dos alunos em forma de propinas (mensalidades), sendo tais pagamentos imprescindíveis, embora insuficientes. Moçambique (2012a) descreve que essa forma de financiamento permite aumentar as taxas de acesso e de participação, melhorar a qualidade do ensino superior e promover o seu crescimento sustentável e harmonioso.

Esse país africano reluta em adaptar currículos e metodologias de ensino à revelia de sua cultura, evitando protagonismos e influências externas provenientes de organismos econômicos e busca, por meio da construção de políticas próprias, aumentar a autoestima e a promoção social.

9.5 Contexto Brasileiro

Observamos, a partir de 1990, um crescimento expressivo do ensino superior brasileiro, alavancado pelas políticas de financiamento e pela ascensão das classes sociais que antes não possuíam condições financeiras para cursar o ensino superior.

A alavancagem das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permitiu a oferta de novas metodologias de ensino alinhadas com as atuais demandas do ensinar e aprender, que ultrapassa os muros das instituições que há pouco detinham tal protagonismo.

Em um país de dimensões continentais, com grande parte da população vivendo distante dos centros urbanos onde se localizam a maioria das instituições públicas e privadas que oferecem ensino superior de qualidade, o EMTDIC passa a ter um papel importante por

potencializar as formas de interação e, assim, diminuir a distância entre as pessoas possibilitando o desenvolvimento intelectual da sociedade.

Tanto o Brasil quanto Moçambique são carentes de um desenvolvimento político e econômico que sustente o desenvolvimento social. Conforme dados da pesquisa oriundos do Sindicato das mantenedoras de ensino superior (Semesp) em 2016, entre 2009 e 2013, as IES que ofereceram EaD tiveram um crescimento de 37,5%, incrementando o número de alunos de 837.431 para 1.153.640; já as instituições que possuem apenas cursos presenciais cresceram 19,8% no mesmo período, aumentando de 5.146.911 para 6.169.324 o número de alunos.

O periódico Ensino Superior (2015) relata o crescimento do número de matrículas na modalidade a distância, bem como destaca que o rendimento dos alunos do mesmo curso na modalidade presencial é igual ou melhor, conforme notas obtidas no Índice Geral de Cursos (IGC). A idade dos alunos matriculados na modalidade EaD concentra-se entre 25 e 39 anos e a maioria dos estudantes já está no mercado de trabalho. A evasão no Brasil, conforme Censo EaD.BR (2016), encontra-se no patamar de 25,6% para a Rede Pública, sendo esse valor atribuído à falta de cultura e disciplina para cursar esse tipo de modalidade.

Nesse contexto, impõe-se ao gestor da educação uma conduta diferenciada, no sentido de saber relacionar-se com sua equipe e com os professores, zelar pela qualidade, conhecer e estabelecer novas estratégias metodológicas que são potencializadas com o uso das TIC. Precisamos superar o paradigma da presencialidade, conhecer a legislação que a sustenta e ter consciência que a gestão é responsável pedagógica e administrativamente por alunos em espaços diversos; assim sendo, evidencia-se sua responsabilidade de conhecer um aluno que “não é visto”. O gestor torna-se responsável por dinamizar processos e conscientizar-se de que, independente da modalidade de ensino, todos são alunos e as prioridades acadêmicas devem ser isonômicas.

9.6 Compreensões a respeito das condutas gestoras

A seguir, iniciaremos nossas reflexões por meio dos discursos coletivizados intitulados “Situação e vivências no EMTDIC em Moçambique” e “Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil”.

Quadro 1: DSC da situação e vivências no EMTDIC em Moçambique

Gostaria de dizer que o EaD é bem-vindo na minha realidade porque ajuda as pessoas que desejam engrenar no ensino superior; além do mais, vivo num país que em 1975 éramos 93% de analfabetos, há 40 anos, precisamos prosseguir, pois continuamos com uma taxa de analfabetismo elevada e temos regiões do interior com população muito dispersa, com acesso difícil ou sem condições financeiras de estudar em Maputo. Precisamos para continuar a expandir a educação em Moçambique de uma EaD forte e com qualidade. A UEM tem admitido poucos estudantes devido a sua capacidade de logística em termos de salas de aula, mesmo a própria falta de docentes. O CEND foi criado em 2002, mas os cursos começaram a ser oferecidos a partir de 2008, ou seja, aproximadamente há 7 anos que temos cursos a distância em parceria com as faculdades, em nível da Faculdade de Educação há 3 anos com o curso de Organização e Gestão da Educação. A nossa estrutura é muito insipiente, mas está crescendo, prova disso é que tem aproximadamente 1200 alunos e a evasão está 5 ou 6%. No Brasil é muito mais alta. Estamos muito bem! Nós temos feito monitoria dos cursos e avaliação e os estudantes estão satisfeitos. Como no Brasil, a lei de EaD em Moçambique não permite que haja diferença na certificação. São os mesmos professores que atuam no presencial e a distância, claro que o currículo é adaptado para o estudante EaD, mas os conteúdos são os mesmos. Quanto aos problemas posso citar os poucos encontros presenciais, dois durante o curso, pois as realidades das províncias são diferentes, sendo que o professor vai ao Centro de Tutoria, para vocês é polo, ao invés do estudante vir, porque são custos; embora a UEM não possa custear, fazemos questão de virem como forma de conhecer a Universidade, ver outros ambientes e visitar a biblioteca, pois no centro a estrutura é carente, não há biblioteca, aproveitamos a

estrutura muitas vezes precária das escolas locais associadas à UEM, com salas de computadores ultrapassados. Essa relação de pertencimento à Instituição é fundamental e o estudante exige. Os encontros presenciais são somente para explicar a plataforma ou para avaliações e não para tratar de questões ligadas ao ensino. Aqui em Maputo os estudantes vêm no campus, em nível das províncias vão nos centros e lá, a tomar conta dos estudantes, são nossos colegas colaboradores. Acontece é um tratamento igual tanto para um estudante de EaD e para o estudante presencial, isso em termos de que de processo de ensino, aquilo que nós poderíamos chamar de conteúdo, não há conteúdos especiais. No início nós concentrávamos as atividades aqui, até aquelas que não eram da nossa competência e isso dava a impressão que o centro era uma outra universidade dentro da universidade. Depois definimos melhor as atividades de cada departamento envolvido, o Registro Acadêmico (RA) faz a matrícula dos alunos. Penso que também sendo competência do RA o fazer do presencial, faz todo o sentido também que faça do EaD. O CEND é responsável por auxiliar o docente na criação do material, produzir o mesmo, gerir a plataforma, registrar os estudantes na plataforma, quem faz o cadastro dos professores que vão lecionar na plataforma é o CEND, quem agrega os docentes aos módulos, assim como os estudantes por turmas aos módulos que devem ocorrer é o centro. Nós temos acesso a lista de estudantes que devem frequentar cada ano vindo do RA que faz a renovação das matrículas, etc. Quando nós recebemos essa lista sabemos quem efetivamente está matriculado ou quem renovou a matrícula, mas temos atrasos por que o RA ainda não está familiarizado com a EaD, estamos no 3º mês de aulas e ainda não temos as listagens dos alunos. Precisamos regulamentar processos para melhorar e desenvolver a cultura do trabalho em grupo, pois as questões hierárquicas são fortes e chegam a atrapalhar, além do mais, não existem políticas claras de atuação e cada um quer fazer o seu próprio projeto e sem envolvimento de outras pessoas.

Quadro 2: DSC 2 das experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil

Desejamos oferecer mais cursos na área da formação pedagógica a distância, aumentar o número de alunos em EaD e de cursos em graduação. Recebi pedidos de cursos do Tecnologia de Sistemas para a Internet (TSIaD) em mais dois polos, mas temos que prezar pela qualidade e saber o que podemos suportar, porque é uma carga horária fora do trabalho do professor, geralmente trabalhamos usando professores da instituição e de outros câmpus. Gostaria de um envolvimento maior da parte dos dirigentes em nível local e sistêmico para que se institucionalizasse o ensino a distância para que ele não viva de projetos e programas. Precisamos de um local próprio, uma equipe permanente com garantia de trabalhar com exclusividade para os nossos propósitos, pois a demanda está aumentando. O EaD necessita de uma estrutura diferenciada que a Instituição não está acostumada e aparelhada, desta forma, acaba sendo vista como uma pedra no sapato. Ela não é absorvida totalmente como sendo institucionalizada. A minha ideia é que um curso EaD fosse um curso do câmpus e não um curso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), porque ser um curso da UAB é ser estrangeiro. Na minha concepção, enquanto os cursos a distância não forem dos seus câmpus, onde eles atuam, não forem localizados e tenham cultura e identidade próprias, ela não vai conseguir sair do chão; além do mais, esses professores devem ser provocados, a tarefa da gestão tem que ser menos democrática e mais provocativa, ser aberta às necessidades no currículo em uma missão institucional, uma forma que a instituição enxergue e que tenha que fazer educação para se adaptar justamente à questão de avanço tecnológico e do avanço social e os professores não podem ter condição de simplesmente não fazer, eles tem que pelo menos experimentar. Posso afirmar que administrar a EaD pelo lado pedagógico numa posição que ocupei vai acabar produzindo realmente conflitos com a área administrativa, as coisas que enxergava como perspectivas importantes para a realização do processo de ensino aprendizagem em EaD, acabam ficando amordaçados, sujeitos ao que a administração pode dar. Sabemos trabalhar em escala com instituições que possuem 100 mil alunos, 150 mil alunos a distância desenvolvendo ferramentas de gestão fantásticas que não conheço em outro lugar no país. Existem experiências interessantes e nossa tecnologia não está desatualizada, não estamos fora do contexto mundial e estamos jogando com as mesmas regras que os outros países estão trabalhando. Por fim, acredito que a UAB e a Rede de Ensino Técnico e Tecnológico a Distância (e-TEC) vão acabar no dia que trocar o governo que queira chamar isso de outro nome ou tenha uma filosofia de estado mínimo. Isso não é uma política de

estado e sim um programa de governo, ficam todos inseguros. As instituições de ensino têm que se preparar para que não acabe a EaD e que tenha gerado uma inércia.

Para problematizar o EMTDIC partimos de nossas experiências, leituras e dos DSC construídos. Esses discursos nos mostram que a tecnologia ampliou o acesso a quem deseja estudar e está distante dos grandes centros:

[...] temos regiões do interior com população muito dispersa, com acesso difícil ou sem condições financeiras de estudar em Maputo. (Quadro 1)

[...] desejamos aumentar o número de alunos em EaD e de cursos em graduação. (Quadro 2)

Em Moçambique o investimento na tecnologia tem alavancado o EMTIC e em consequência o índice de analfabetismo decresce. Percebemos que o espaço-tempo foi relativizado pelas TDIC, possibilitando a “redução” das distâncias por meio da utilização de recursos que estão sendo adequados sobre uma estrutura tecnológica que tem possibilitado o ensinar.

O DSC do Quadro 2 aponta, como consequência do aumento de oferta de cursos a distância utilizando as TDIC, a necessidade de mais professores nas universidades para que possam assumir essa tarefa, o que nos remete a um tema recorrente e convergente em ambos discursos: a premência de institucionalizar o EMTIC.

Brasil (2015, p. 11) afirma que

é preciso superar a implementação da EaD, como política a parte, e, em muitos casos, dissociada do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de modo que se consolide políticas institucionais, que articulem as dinâmicas político-pedagógicas para a educação superior oferecidas pelas IES.

No mesmo documento é apresentada a necessidade de manter os mesmos padrões de qualidade na articulação do ensino em nível superior na modalidade a distância, ou seja, no desenvolvimento da pesquisa científica, na difusão da cultura, no desenvolvimento tecnológico gerado na instituição, no desenvolvimento social e na qualidade prestada à comunidade interna e externa.

Nessa vertente da priorização da qualidade, os centros de tutoria ou polos requerem atenção e investimento pois em ambos os países se configuram como um tema relevante, abordados nos DSC como locais de apoio aos estudantes dos cursos a distância. A figura 1 mostra os centros de tutoria da UEM e UP, localizados em locais remotos, distantes e de difícil acesso. Semelhante à nossa realidade, temos dificuldade, muitas vezes, em estabelecer uma logística de transporte, no fornecimento de diárias e disponibilidade de veículos, potencializada pelas incertezas econômicas.

Em Moçambique a situação não é confortável, a viabilização dos centros de tutoria para o EMTDIC se dá por meio de convênios com colégios provinciais, na maioria das vezes com pessoal de apoio despreparado, computadores ultrapassados e com manutenção precária.

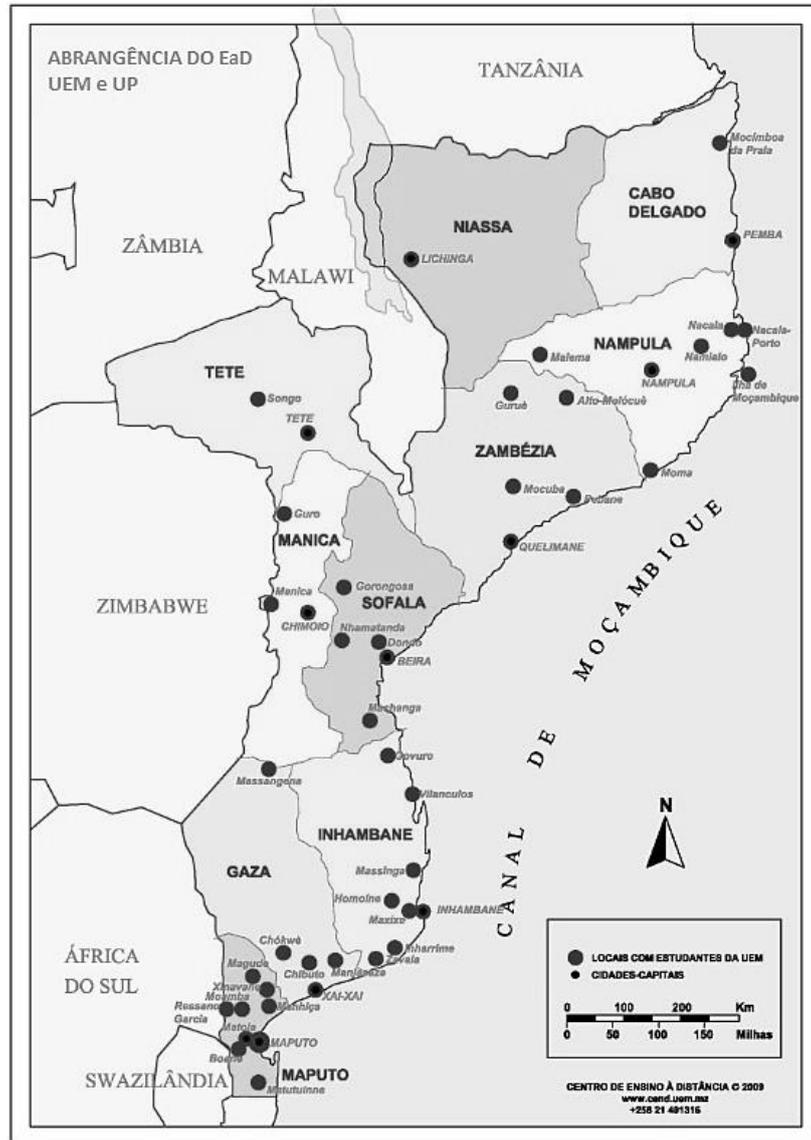
Mombassa (2013, p. 33) cita a seguinte notícia extraída do Portal do Governo:

Moçambique conta com dois centros provinciais de EaD, um que funciona como ponto nevrálgico na cidade de Maputo, a capital moçambicana e outro que está instalado na cidade de Lichinga, província nortenha de Niassa, que ainda não entrou em funcionamento devido a problemas estruturais.

No Brasil, mantidos por municípios ou governos de Estado, alguns centros de tutoria e polos de apoio localizam-se em escolas municipais, cuja responsabilidade mantenedora cabe ao

ente federativo. Dessa forma, algumas vezes observamos dificuldades financeiras para conservação dos espaços, precariedade do acervo bibliográfico e de manutenção de computadores e laboratórios.

Figura 1 – Distribuição geográfica dos centros de tutoria em Moçambique



Fonte: MINED

Embora questionados quanto a sua efetividade, esses elementos são obrigatórios no âmbito da UAB e e-TEC Brasil para realização da avaliação e para viabilização de encontros presenciais entre professores, tutores e estudantes.

O polo de EaD é entendido como unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional e responsabilidade da Instituição no âmbito local. Os polos de EaD, em território

nacional e no exterior, devem dispor de recursos humanos e infraestrutura compatível com a missão institucional da IES, apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas, observando o PDI, PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PPC na modalidade EaD, em consonância com a legislação vigente. (BRASIL, 2015)

No que tange à infraestrutura de telecomunicações, a estada em Moçambique permitiu-nos observar uma ampla cobertura da rede de telefonia celular, seja nos locais urbanos, em boa parte das regiões localizadas distantes da capital e durante o trajeto nas estradas que percorremos.

Nesse sentido, conforme notícia vinculada pelo Instituto Nacional das Comunicações de Moçambique (INCM)²¹ - Autoridade Reguladora dos Setores Postal e de Telecomunicações, o mesmo pretende, até 2019, expandir os serviços de banda larga (3ª ou 4ª Geração) para cobrir 100% das capitais distritais e instalar em todas as capitais provinciais anéis de fibra ótica.

Percebemos que a expansão das redes de comunicações e a preocupação com a infraestrutura geral permitirão oferecer um EMTDIC com constantes incrementos de qualidade.

A institucionalização do EMTDIC continua sendo um desafio para a educação pública brasileira. Percebemos isso por convivemos, em nosso espaço de atuação, com a indefinição dos gestores sobre seus rumos.

A necessidade da dinamização administrativa é agravada pela premência da institucionalização de uma modalidade de ensino que vive à margem das rotinas administrativas consagradas voltadas exclusivamente para o ensino presencial.

Sentimos a despersonalização e a negligência relacionadas a outra modalidade de ensino ao se estabelecerem estruturas organizacionais em separado, subutilizando as existentes como uma reação à institucionalização.

Nessa direção, Otte (2016) afirma que no momento em que foram distribuídas vagas de professores e de servidores técnico-administrativos para as IES, algumas delas reservaram vagas para a atuação no EMTDIC, estruturando a modalidade.

O Governo Federal, nas suas instâncias, poderia atuar efetivamente na consolidação dessa política que deixa a cargo da autonomia da instituição a alocação de vagas para o EMTDIC; assim ele não se fortalece como política pública e sim como política de governo incentivada por pagamentos de bolsas. A não incorporação dessas atividades na carga horária de trabalho dificulta a sua consolidação como política de Estado.

A burocracia exacerbada e a falta de preparo descaracterizam as relações entre os gestores, ocasionando o desconhecimento do processo como um todo, a impessoalidade no tratamento com os pares e alunos e o descomprometimento gerencial que acarreta transtornos, erros e desperdícios.

O EaD necessita de uma estrutura diferenciada que a Instituição não está acostumada e aparelhada, desta forma, acaba sendo vista como uma pedra no sapato. Ela não é absorvida totalmente como sendo institucionalizada. (Quadro 2)

Observamos que a concentração das atividades administrativas vinculadas à modalidade de ensino a distância foi superada nas instituições de ensino moçambicanas por onde passamos, conforme pode ser observado abaixo no extrato do Quadro 1.

No início nós concentrávamos as atividades aqui, até aquelas que não eram da nossa competência e isso nos dava a impressão que o centro era uma outra universidade dentro da universidade. Depois definimos melhor as atividades de cada departamento envolvido. (Quadro 1)

²¹ <http://www.incm.gov.mz/incm-na-mostra-tecnologica>

Um excerto do DSC2 mostra que essa institucionalização desejada no Brasil ainda precisará da compreensão dos gestores, técnicos e do corpo de docentes para reestruturar alguns padrões de funcionamento das universidades brasileiras.

[...] é uma carga horária fora do trabalho do professor, geralmente trabalhamos usando professores da instituição e de outros campus... envolvimento maior da parte dos dirigentes em nível local e sistêmico para que se institucionalizasse o ensino a distância para que ele não viva de projetos e programas... enquanto os cursos a distância não forem dos seus campus... não forem localizados e que tenham cultura e identidade próprias, ela não vai conseguir sair do chão. (Quadro 2)

Apontamos que o estabelecimento da UAB como articuladora principal dessas iniciativas, viabilizadas mediante o pagamento de bolsas aos participantes dos projetos de fomento por ela gerenciados, acarretou o estabelecimento de espaços restritos e concorrentes semelhantemente ao ocorrido na UEM descrito no DSC do Quadro 1.

Em nosso território, o que temos hoje é a separação e o distanciamento das atividades, pois os professores coordenadores cuidam da parte da administração de seus cursos vinculados à UAB ligada aos recursos do sistema administrativo do câmpus e do MEC/CAPES. No outro extremo temos uma instituição com departamentos que tratam de atividades administrativas diferentes - registros acadêmicos, recursos humanos, contabilidade, almoxarifado, aquisição de materiais, infraestrutura física e tecnológica.

A atual configuração estabeleceu uma cultura e um modo de viver nos quais a mudança adquire resistência. Maturana (2009, p. 61) afirma que as pessoas já “ ‘viveram num determinado modo’ quando a questão de mudança se coloca”, por isso a dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento e de valores. O autor justifica que essa característica se deve ao fato de as mudanças estruturais conservarem a congruência com o meio e vice-versa, buscando adaptação e sobrevivência.

Moore e Kearsley (2007) enfatizam que, no momento em que as instituições tradicionais ampliam suas finalidades na inserção gradativa do EMTDIC, as necessidades especiais dos alunos dos cursos a distância tornar-se-ão evidentes, podendo urgir o desenvolvimento de uma forma de gestão que aproxime as unidades administrativas e as especialize. O gestor que estiver atento, capacitado e atualizado poderá contribuir evidenciando e especificando as alterações nos processos tradicionais já instituídos incluindo as rotinas demandadas pelo EMTDIC.

Mesmo Moçambique tendo superado alguns processos administrativos ainda é possível perceber que não há paridade na gestão pedagógica entre os ensinos presencial e a distância:

Quando nós recebemos essa lista sabemos quem efetivamente está matriculado ou quem renovou a matrícula, mas temos atrasos por que o RA ainda não está familiarizado com a EaD, estamos no 3º mês de aulas e ainda não temos as listagens dos alunos. (Quadro 2)

O cenário que temos hoje no Brasil, nada animador e na contramão da institucionalização, é a parcelarização do trabalho docente, em que o tutor possui uma grande responsabilidade pelo processo de ensinar e não é, necessariamente, um professor da instituição; o trabalho do professor no EMTDIC não inclui seu contrato na IES em que atua. Dessa forma, não possuímos quadro docente e técnico-administrativo específicos para o EMTDIC e os processos acadêmicos são “despriorizados” em comparação com o ensino presencial, pois os servidores não possuem motivação, consequência do desinteresse institucional.

Em ambos os países correlacionados entendemos que a grande demanda pelo Ensino Superior não teve a atenção devida do Estado, e tampouco foi acompanhada da expansão e crescimento das universidades públicas com o respectivo aumento de vagas para os estudantes

que desejam continuar os seus estudos. No Brasil observamos uma expansão tardia dos IF e de IES públicas de 2003 a 2016, conforme dados do SEMESP²².

Segundo Moçambique (2015), as modalidades de ensino a distância desenvolvidas nas IES estudadas enquadram-se na estratégia do MINED, o qual reconhece que o incremento das oportunidades educativas dificilmente será viável nos próximos tempos recorrendo-se apenas às instituições de ensino presenciais, considerando que o EMTDIC se apresenta como uma alternativa de expansão dessas oportunidades.

No país africano, o EMTDIC é política de Estado expressa na Lei 4 de 1983, do Sistema Nacional de Educação (SNE), na qual o EaD e suas variações passaram a ser modalidades de educação reconhecidas e legitimadas, equiparadas ao ensino presencial que visa democratizar o acesso à educação a um número significativo de pessoas que não são assistidas pela educação presencial. Segundo este Governo, o EMTDIC torna-se estratégica para ampliar o acesso à educação, pois deve sedimentar e aprofundar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e social de uma nação.

Nesse sentido, Brito (2010) escreve que a experiência do EMTDIC em Moçambique é recente e a importância dada pelo Estado efetiva-se na criação do Instituto Nacional de Educação a Distância (INED) de Moçambique, em 2006, órgão vinculado ao MINED, sinal claro do compromisso e desafios futuros do país.

No Brasil o EMTDIC tem uma história curta sob o ponto de vista da oferta de cursos regulares. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 deu início ao processo, mas ele somente se estruturou a partir do ano 2000. Conduzido inicialmente pelas instituições públicas de ensino, a partir de 2002 observamos uma participação massiva do setor privado, baseado na sua agilidade e visão mercantil, o que acabou conferindo um perfil diferente daquele imaginado pela legislação e daquele praticado pelas instituições públicas, ou seja, uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial.

De qualquer forma, as políticas públicas brasileiras voltadas para EMTDIC, partem de uma política de governo baseada em programas que buscam soluções imediatistas, por exemplo, regularizar a situação de professores da Educação Básica que não possuem habilitação para o exercício da profissão. A UAB, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” é a grande promotora de cursos de Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações para professores²³ na modalidade a distância.

Outra característica brasileira é a da gestão de cunho centralizador. Garcia (2000) explica tratar-se de uma herança colonial, passando pelo Império até a República. A centralização, segundo o autor, encontra-se entranhada no sistema educacional brasileiro, bem como no interior da própria escola, com mecanismos autoritários de convivência a mecanismos rígidos de controle burocrático e financeiro, dos tempos de trabalho e na organização das relações do ensinar e aprender.

Parece ser essa também uma herança moçambicana como está enunciado no fragmento do discurso:

Precisamos regulamentar processos para melhorar e desenvolver a cultura do trabalho em grupo, pois as questões hierárquicas são fortes e chegam a atrapalhar, além do mais, não existem políticas claras de atuação e cada um quer fazer o seu próprio projeto e sem envolvimento de outras pessoas. (Quadro 1)

²² <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>

²³ BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **UAB oferta 81 mil vagas em nova Universidade do Professor**. 2016. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7850-uab-oferta-81-mil-vagas-em-nova-universidade-do-professor>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

A cultura do isolacionismo interpõe-se sobre a necessidade de estabelecer uma rede de conversações que facilite a cooperação promovendo a intersubjetividade. A estrutura hierárquica observada advém de um comportamento em que professores com um grau de formação superior consideram-se preponderantes sobre aqueles com formação “inferior”.

No que tange à regulamentação, discutimos atualmente o marco regulatório do Ensino Superior a distância almejando transpor o paradigma da divisão entre ensino presencial e a distância, oportunizando o gerenciamento conjunto dessas modalidades, empregando recursos tecnológicos e digitais indistintamente, planejando os momentos presenciais e os tipos de avaliação, como expresso em Brasil (2015).

Nessa direção, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ratificado por Brasil (2015), trata o EMTDIC como modalidade de ensino e não como metodologia, apesar de, em muitos países, ser tratada como tal; não se particularizando do ensino presencial, tal concepção acarretaria menos entraves legais.

Moçambique (2015) deixa claro a importância estratégica dada ao EMTDIC por meio do reconhecimento e institucionalização, atribuindo a essa o *status* de modalidade e consequentemente incentivada como prática metodológica como apoio às aulas presenciais, criação e compartilhamento de conhecimentos.

Essas “engessadas relações” que permeiam a cadeia de controle entre as instituições federais e os órgãos de administração do sistema nas diferentes esferas do poder público contrapõem-se à dinâmica requerida pelo EMTDIC, e isso a joga num calabouço burocrático, regulamentada por inúmeras leis, decretos e resoluções.

O DSC do Quadro 2 - Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil, aponta para o conflito relacionado aos processos de ensinar no EMTDIC e a organização administrativa das instituições federais.

Posso afirmar que administrar a EaD pelo lado pedagógico numa posição que ocupei vai acabar produzindo realmente conflitos com a área administrativa, as coisas que enxergava como perspectivas importantes para a realização do processo de ensino aprendizagem em EaD, acabam ficando amordaçados, sujeitos ao que a administração pode dar. (Quadro 2)

A fusão e a integração da gestão do EMTDIC com a gestão pedagógica e financeira da IES são prementes, assim como a capacitação de gestores e técnicos, a criação de leis adequadas aos processos administrativos dinâmicos do EMTDIC, sem abrir mão da organização e da responsabilidade financeira e da possibilidade de flexibilizar, especialmente, o remanejamento dos valores expressos nas rubricas contábeis. As necessidades imediatas de um processo de ensino poderiam ser rapidamente sanadas, aproveitando melhor os valores disponíveis, evitando-se a devolução de recursos descentralizados por decurso do período fiscal.

O afastamento desses gestores dos lugares onde a prática do ensino acontece é percebido nos contextos estudados, seja pelas demandas dos compromissos oficiais, distância entre a sede e os polos ou centros de tutoria, a falta de recursos, infraestrutura ou incapacidade logística e até mesmo por preconceito ou indiferença com a modalidade.

Observamos também a sobrecarga do gestor quanto à observação de uma quantidade elevada de leis e normatizações, além de rígidos mecanismos de controle financeiro a serem observados. Esses mecanismos atingem desde as diretrizes curriculares até financiamentos e fontes de recurso. Temeroso com os compromissos burocráticos e suas consequências administrativas, o gestor responsável afasta-se naturalmente da realidade do ensino e de suas transformações.

Outro assunto importante está expresso a seguir, no fragmento do DSC do Quadro 2, e relaciona a preocupação do administrador na utilização das TIC adequadas às necessidades do currículo

[...] professores devem ser provocados, a tarefa da gestão tem que ser menos democrática e mais provocativa, ser aberta as necessidades no currículo em uma missão institucional, uma forma que a instituição enxergue e que tenha que fazer educação para se adaptar justamente a questão de avanço tecnológico e do avanço social e os professores não podem ter condição de simplesmente não fazer, eles têm que pelo menos experimentar. (Quadro 2)

Reconhecemos e respeitamos a autonomia do professor em escolher as metodologias que, de acordo com sua afirmação e experiência, melhor o auxiliam na sua didática. Assim compreendemos que esse manifesto acima, presente no DSC do Quadro2, expressa que não podemos mais negar a inserção das tecnologias digitais nos processos de formação e nas práticas pedagógicas.

Bauman (2001) ao tratar da individualização e da liberdade em experimentar, traz o impacto que dispõe o homem moderno em arcar com as consequências de suas escolhas, seja em resultados favoráveis ou danosos. Nesse sentido, a acomodação poderia ser uma reação profissional às consequências do experimentar e do inovar, o que nos ajuda a compreender o processo de ação e reação e suas decorrências.

Analisando pela perspectiva cultural de Maturana e Zöllner (2004), as escolhas estão relacionadas a uma rede de conversação fundada no linguajar e no emocionar, um sistema fechado no qual as conversações recorrentes o estabilizam. Qualquer mudança na rede requer uma reestabilização no fluir das conversações das pessoas que compõem essa estrutura.

Portanto, mudar uma cultura ou propor uma modificação causará desconfortos a uma convivência até então estável, uma perturbação. Assim sendo, a cultura é um sistema conservador fechado; além do mais, podemos avançar e concluir que em uma organização escolar sistêmica, composta de várias unidades, fatores culturais locais e há muito estabelecidos formam redes distintas e suas reconfigurações caracterizam um desafio.

O processo de gestão, nos dois países, ainda se baseia em princípios tayloristas reconhecidos em vários tipos de organização, inclusive às ligadas ao ensino profissionalizante, por reproduzir a cultura da produção e no cartesianismo positivista, ou seja, a busca pela especialização e instrumentalização do trabalhador, o princípio de que cada trabalho possui uma única e melhor forma de ser feito e a separação de quem pensa, sabe e decide daqueles que executam o trabalho. Nesse modelo o gestor é responsável pelo resultado global, assim sendo, o taylorismo expressa no organograma a fragmentação do trabalho.

Bordignon e Gracindo (2000) afirmam que essas relações ignoram a intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação, atribuindo o princípio da autoridade do chefe. Cria-se, portanto, profissionais passivos, inseguros e dependentes.

Maturana nos diz que

[...] o indivíduo humano se realiza na defesa competitiva de seus interesses porque não nos damos conta de que toda individualidade é social e só se realiza quando inclui cooperativamente em seus interesses os interesses dos outros seres humanos que a sustentam. (MATURANA, 2016, p.7).

A transposição do paradigma administrativo hierárquico para o estabelecimento de relações horizontais em que o poder decisório localiza-se nos coletivos valorizaria a intersubjetividade na promoção do conversar, democratizando o poder decisório.

Não desejamos enfraquecer o papel do gestor, mas atribuir-lhe novas funções, tais como adequação ao diálogo, descentralização, autonomia, cooperação, interdependência, conhecimento, mediação de conflitos, valorização do subjetivo, entre outras que serão detalhadas em próximo estudo.

9.7 Para além das Compreensões

Entendemos que a adoção de novas tecnologias digitais para o ensinar e aprender têm um impacto benéfico para as IFES. As principais vantagens estão relacionadas às maiores possibilidades do acompanhamento do desempenho do aluno; possibilidade de criação de novas estratégias docentes; maior eficácia no planeamento da avaliação; potencialização do trabalho colaborativo; desafios de gestão que impactam nas atividades rotineiras e consagradas, podendo levar a reflexões e melhorias; outras possibilidades metodológicas de ensino; redução de custos na área administrativa e acadêmica e redução nos índices de reprovação e evasão.

Porém, ressaltamos que ainda temos, em ambos os países, a necessidade de esclarecimentos sobre o EMTDIC, suas particularidades no processo pedagógico e os possíveis rearranjos administrativos para atender as necessidades de todos os estudantes e docentes.

Consideramos importante o uso das TDIC na educação para que possamos avançar científica, econômica e socialmente, porém isso só terá sentido se for o desejo de uma nação. Paraphrasing Maturana (2009) temos que perguntar e saber que EMTDIC quer Moçambique? Que EMTDIC quer o Brasil?

Mesmo com a atual indeterminação dos rumos da EMTDIC, estamos convictos de que a informação é um dos pilares da gestão que prima pelo comprometimento e participação; assim, o gestor que se notabiliza por fechar-se em si mesmo receia ser contestado e não valoriza a gestão democrática.

As experiências das quais participamos demonstram a importação de programas educacionais realizados por sociedades culturalmente distintas e autodenominadas “desenvolvidas”, o que muitas vezes os leva a decepções e retrocessos. Precisamos trocar experiências fundadas em uma posição de igualdade, isentos de protagonismos, compaixão e menosprezo.

Conhecer os contextos práticos em seus efeitos e resultados no que se refere à gestão administrativa e pedagógica dos processos do EMTDIC é uma das tarefas da gestão para que seja possível definir os rumos que serão dados na oferta de cursos e na ampliação do uso das TDIC nas atividades de ensino presencial em ambos os países.

Referências

BALL, Stephen. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.278.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina V. Gestão da Educação: **O Município e a Escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Diretrizes e Normas nº 564, de 10 de dezembro de 2015. **Diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. MEC/CNE. Brasília, DF. Seção 1, p. 22.

BRITO, Carlos Estrela. Educação a distância (EaD) no ensino superior de Moçambique: UAM. 2010. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem EaD no Brasil. São Paulo: Intersaberes, 2016. 168 p. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ENSINO SUPERIOR. São Paulo: Segmento, n. 199, jun. 2015. Mensal.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 2° ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GARCIA, Walter E. Tecocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.. **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 113-145.

GOMES, Luiz Fernando. **EaD no Brasil:** perspectivas e desafios. Avaliação (Campinas); Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22 mar. 2013.

GUIZARDI, Francini L.; CAVALCANTI, Felipe de O. L. **O conceito de cogestão em saúde:** reflexões sobre a produção de democracia institucional. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p.1245-1265, out. 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de representação social:** um enfoque qualiquantitativo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Educs, 2005.

MATOS, Narciso; MOSCA, João. **Desafios do ensino superior.** In: BRITO, Luís de; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, Sérgio; FRANCISCO, Antônio (Orgs.). Desafios para Moçambique 2010. Maputo (Mz): IESE, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

_____. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____. **Uma teoria da cooperação baseada em Maturana.** 2001. Disponível em: <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana/page/uma-teoria-da-cooperacao-baseada-em-maturana>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Editora Palas Athena. 2004.

MOÇAMBIQUE. Adalberto A. Ministério da Educação (Org.). **Plano Estratégico 2012 - 2020.** Maputo: Imprensa Universitária, 2012a. 140 p. (567 /RLIND/2012).

_____. Ministério da Educação. **Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2012.** Maputo: Sgl, 2012b. 166 p. (DICES-MINED/2012b).

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação (2012-2016)**. Maputo: Acadêmica Lda, 2012. 156 p. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Plano_Tecnologico_Educacao_1a_versao.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning Ltda, 2007. 398 p.

OTTE, Janete. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado) - PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2016.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior. **Pesquisa SEMESP: O Ensino Superior e o EaD**. São Paulo: Convergência, 2015. 36 p. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Semesp_D2L-1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016

10. PERSPECTIVAS GESTORAS NO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MANAGEMENT PERSPECTIVES IN EDUCATION MEDIATED BY DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

PERSPECTIVAS GESTORAS EN LA ENSEÑANZA MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Resumo: Percebemos um descompasso entre a administração e as compreensões pedagógicas requeridas pelos gestores no trato com o Ensino a Distância. Dessa forma, o artigo traz um debate acadêmico-científico acerca da dinâmica dos processos de gestão relacionados ao Ensino Mediado pela Tecnologias Digitais. Os registros foram obtidos por meio de entrevistas, a investigação é de abordagem qualitativa e a metodologia de análise é o Discurso do Sujeito Coletivo. Observamos que a constituição do gestor o afasta das ações administrativas congruentes aos procedimentos atuais que o ensinar com tecnologias digitais requer. Com a visão do gestor público concentrada no interesse da comunidade, os processos e os resultados compartilhados e com a coerência de objetivos a corresponsabilidade poderá tomar vulto.

Palavras-chave: Gestão da Educação. Gerenciamento da Tecnologia. Ensino a Distância. Ensino superior. Experiência Docente.

Abstract: *We perceive a mismatch between the administration and the pedagogical understandings of the managers in the treatment of Distance Learning. Thus, the article brings an academic-scientific debate about the dynamics of the management processes related to Teaching Mediated by Digital Technologies. The records were obtained through interviews, the research is of qualitative approach and the methodology of analysis is the Discourse of the Collective Subject. We observe that the manager's constitution distances him from the administrative actions that are congruent to the current procedures that the teaching with digital technologies requires. With the vision of the public manager concentrated in the interest of the community, the shared processes and results and with the consistency of co-responsibility the goals can take shape.*

Keywords: *Education Management. Technology Management. Distance learning. Higher education. Teaching Experience.*

Resumen: *Notamos un desajuste entre la administración y las comprensiones pedagógicas requeridas por los gerentes en el tracto con la Educación a Distancia. Así, el artículo presenta un debate académico-científico sobre la dinámica de los procesos de gestión relativas a la Enseñanza Mediada por las Tecnologías Digitales. Los registros obtenidos a través de entrevistas, la investigación tiene un acercamiento cualitativo y la metodología de análisis adoptada fue el Discurso del Sujeto Colectivo. Observamos que la constitución del gerente aléjale de las acciones administrativas congruentes a los procedimientos actuales que la enseñanza con tecnologías digitales requiere. Con la visión del gerente público concentrada en el interés de la comunidad, los procesos y los resultados compartidos y con la coherencia de los objetivos, la corresponsabilidad podrá alcanzar gran importancia.*

Palabras-clave: *Gestión Educativa. Gerenciamiento de la Tecnología. Educación a Distancia. Educación superior. Experiencia Docente.*

10.1 PONTO DE PARTIDA

Nos valemos de Varela, Thompson e Rosch (2003) para afirmar que trazemos neste estudo o que é consequência do *background* de um mundo que vai além de nós, mas que não pode ser encontrado separadamente de nossa incorporação. Os temas abordados não estão ancorados em sólidas fundações objetivas, mas são derivados de nossa história de acoplamento estrutural. As incertezas ou ausências de fundações são, na realidade, uma só: o organismo e ambiente em que interagem, se desenvolvem e refreiam mutuamente na circularidade fundamental que é a própria vida.

Dessa forma, as teorias que servem para explicar este estudo advêm de nossas compreensões acerca da Biologias do Conhecer, da Linguagem e do Conversar, de Humberto Maturana e Francisco Varela, bem como das teorias e reflexões sobre uma Gestão da Educação voltada a responder adequadamente com as dinâmicas dos processos administrativos relacionados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (EMTDIC)²⁴.

Utilizaremos os termos gestão e administração como mediação para o alcance de propósitos, visto que, Paro (2012, p. 25), afirma que a “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” e, de acordo com Mandelli (2001), gestão significa o esforço humano organizado para se atingir um objetivo específico.

Albarello (2006) explica que, embora a visão do gestor público mire outra direção, a natureza da ciência administrativa se compara ao gestor da iniciativa privada, pois “A administração trata do planejamento, da organização, da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização” (CHIAVENATO, 2000, p.1). Com esse argumento o autor propõe que seja analisada a gestão privada e pública unicamente sob a ótica do Planejamento: determinar antecipadamente os objetivos a serem atingidos e definir a forma de alcançá-los; Direção: conduzir as atividades rumo ao planejado; Controle: assegurar que os resultados se ajustem ao planejado; Avaliação:

²⁴ Utilizaremos a sigla EMTDIC para abarcar as concepções existentes e as variações de nomenclatura relacionados ao ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitem a não presencialidade como metodologia ou modelo de ensino, incluindo o Ensino a Distância (EaD) e ensino semipresencial.

verificar os benefícios dos resultados obtidos e as falhas, para servirem de base para futuras ações.

O trabalho apresentado não é uma crítica à gestão da escola pública, mas um debate acadêmico-científico para a proposição de reflexões acerca de costumes gerenciais que poderiam qualificar e dinamizar os complexos processos de gestão que suportam o EMTDIC na sua ampla forma. Nessa direção, as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância assim o descreve na sua complexidade:

[...] é a prática social-educativa-dialógica de trabalho coletivo, autoral e colaborativa, que se articula com o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e gestão, integradas ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltadas estas para a formação crítica, autônoma e emancipadora em ambientes virtuais multimídia interativos e presenciais. (BRASIL, 2015, p. 19)

Dessa forma, entendemos a importância do entendimento dos processos de gestão educacional baseados na colaboração e na compreensão da diversidade que engloba a educação, pois esse constitui parte indispensável para o EMTDIC.

Constatamos, portanto, a significância dos estudos nos quais se procura entender o entrelaçamento entre as áreas da educação e da administração. Ressaltemos que a nossa experiência como gestores e docentes motivou este trabalho.

Observamos no Instituto Federal de Educação (IF), que se constitui nosso espaço experiencial e, portanto, campo empírico desta pesquisa, corroborado por Cunha e Campos (2010), que na hierarquia presente e tradicional, o poder gerencial está atrelado ao saber disciplinar fragmentado. As chefias administrativas se dividem por corporações e não por coordenações de equipes interdisciplinares. Esse fato reforça a preocupação de alcançar resultados preferencialmente corporativos, não priorizando, muitas vezes, a comunidade acadêmica.

Com base em nossa experiência, constatamos ser a mesma comunidade que reputa a qualidade de ensino não procura compreender os processos administrativos que a servem, encontra-se ausente para participar e reivindicar uma conduta administrativa a qual busque a utilização adequada de recursos para suas demandas.

Debateremos modos e não modelos gestores, passando ao largo dos objetivos deste estudo a proposição de um formato rígido e hierárquico fundamentado na obediência, isolamento e desacoplado do sentido social do educar.

Aprofundaremos durante as problematizações os temas que refletem a nossa práxis nos metadiscursos dos coletivos profissionais, cujo diálogo procurará explicar o fenômeno evidenciado por eles.

10.2 GESTOR NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O perfil “gestor tecnicista” é predominante em nossos espaços educativos. Essa característica é explicada pela formação técnica profissionalizante, acadêmica e profissional da maioria dos servidores guindados a cargos administrativos. O perfil tecnicista foi introduzido na educação brasileira²⁵ durante o regime militar e na revolução industrial, instrumentalizado mediante programas de desenvolvimento social e econômico.

O mais relevante é o acordo denominado MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*), resultado do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos. O referido acordo marcou a influência direta dos técnicos estadunidenses na reorganização do sistema educacional brasileiro, amparados nos preceitos capitalistas.

Os estudos de Meireles (2007) corroboram com as informações presentes em nossos registros, em que muitos professores estiveram envolvidos nos programas de treinamento oriundos desse acordo internacional e de outras iniciativas semelhantes baseadas no treinamento e na repetição visando à formação de mão de obra técnica especializada para a produção de bens e serviços.

A reprodução de espaços de produção estabeleceu uma tradição de gestão fragmentada e centralizadora que levou ao isolamento. Ferreira e Aguiar (2006) demonstram estar esse modelo entranhado culturalmente na base da organização do sistema educacional brasileiro, perpassando a escola.

A expressão dessa cultura, firmando-nos nos mesmos autores, dá-se de forma autoritária de convivência a mecanismos rígidos de controle burocrático, dos tempos e locais de trabalho e das relações da organização dos processos de ensinar e aprender. A centralização, portanto, marca as relações gestoras internas e entre órgãos da administração do poder público.

O sistema premente possibilita o estabelecimento de equipes fechadas, subalternas, tendentes à competição.

²⁵ A implantação do modelo tecnicista foi oficializada por meio da promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71, que, respectivamente, reformulou a educação superior e instituiu o ensino de 1º e 2º graus.

A relação de autoridade é uma relação necessariamente hierárquica, que exclui qualquer modo de persuasão ou argumentação, já que nela se reconhece anteriormente a divisão entre quem manda e quem obedece, assentada na legitimidade e no direito que a própria autoridade confere, e a partir do qual se estabelecem os lugares pré-definidos da relação (GUIZARDI; CAVALCANTI, 2010, p. 1258).

Mandelli (2001) critica o isolacionismo gerencial tecnicista, pois afirma que, imerso na resolução de problemas e desprovido da capacidade de planejar, o gestor torna-se indiferente ao sentido emocional da educação, normalmente frio, inviabiliza-se em utilizar sua experiência em prol da administração criativa e no compartilhar espaços em que a prática do ensinar acontece.

Esse gestor normalmente não valoriza e tão pouco ouve o grupo que administra e sente dificuldades em perceber qual nível de resultado pretende alcançar no próximo período. Será que ele se questiona: Quais os resultados que as comunidades interna e externa esperam? Acompanha indicadores de resultado? Interage nas redes de conversações internas e externas visando melhorar o seu desempenho e da sua equipe? Vive outras experiências na procura de soluções viáveis às demandas?

“Atualmente, porém, o saber técnico por si só não habilita mais ninguém ao exercício de suas atividades” (MANDELLI, 2001, p. 47). O estilo de gerência, inspirado na concepção mecanicista de Taylor e Fayol, costuma ser reproduzido por profissionais técnicos quando promovidos a posições de gestão, o que permite ao mesmo autor afirmar “não são gestores, apenas viram chefes” (p. 69).

A lógica técnica molda a resolução de problemas e, tão logo as informações sejam dominadas o assunto está esgotado, ficando abertas somente as possibilidades de aprimoramento futuro daquela técnica específica; dessa forma, a partir do aprendizado, é só aplicar e praticar. Além da complexidade das relações que são ampliadas pela tecnologia exige-se que se vá além da técnica, ou seja, é preciso discutir, planejar, elaborar processos que permitam a participação da comunidade, bem como buscar soluções inovadoras para demandas até então desconhecidas. Este é um dos desafios para o gestor educativo no contexto do EMTDIC.

Acompanhamos na prática docente e na organização escolar as influências marcantes do tecnicismo. O centro dessa tendência pedagógica está em produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Ao valorizar as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbe-se a escola de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema de produção. A pedagogia volta-se para a aplicação

metódica de princípios científicos comportamentais, onde a função do professor é administrar as condições de transmissão de conteúdo, cabendo ao aluno executar o sistema instrucional previsto.

Esse aspecto profissional dominante advém de uma pedagogia tecnicista que molda o perfil docente e discente, fortemente arraigada em nossos costumes, agindo intensamente nas redes de conversação comunitária; mesmo participando de outras culturas, os servidores ingressantes acabam por participar dessa convivência. Por isso Luckesi (2003, p.61) ressalta que:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Os estudos de Perrenoud (2000), Schön (1982) e Tardif (2011) sobre a formação de professores nos falam de um saber plural organizado e proveniente das experiências sociais e profissionais. Esses autores nos ajudam a compreender os saberes do professor gestor, presente em número significativo na Instituição, cujo conhecimento advém do seu envolvimento empresarial e acadêmico, sendo que tais saberes

[...] possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. (TARDIF, 2011, p.65)

Dessa forma, questionamos: como os saberes curriculares, disciplinares, a experiência profissional e cultural vai constituindo o saber do professor para atuação na Gestão da Educação?

Seguindo o pensamento, a maioria dos professores advoga que aprendem na prática. Esse aprendizado, complexo e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas e, poderíamos acrescentar, em modelos de gestão.

Podemos entender que como “saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes. Esta pluralidade de saberes forma, de um certo modo, um “reservatório” onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. É claro que, dentro da própria ação, esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecer originados de uma intuição e não de um raciocínio, mas o que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo lógico e consciente. (TARDIF, 2011, p. 210)

Esta pesquisa, fundamentada no autor citado, demonstra a ocorrência de uma transposição do “saber ensinar” para o “saber administrar”. O administrador contemporâneo nos IF, no âmbito administrativo ou pedagógico, está inserido num cenário de internacionalização, partícipe de discussões políticas, socioeconômicas e ambientais, devendo possuir razoável conhecimento da legislação, tudo isso num mundo digitalmente conectado, de relações humanas intrincadas e estendidas, de forma que os processos administrativos relacionados ao ensinar e aprender tornam-se cada vez mais diversificados, ressignificados e complexos.

Nesse amplo espectro de atuação pedagógico-administrativa, Bates e Sangrà (2011) e Kuzuyabu (2015) nos levam a estabelecer que o foco de atuação do gestor está vinculado a quatro especificidades:

- I. Gestão educacional: é função do gestor gerenciar as relações humanas, coordenar equipes de professores e técnicos administrativos e otimizar processos de ensino para que os resultados sejam consensuais.
- II. Aspectos regulatórios: é de responsabilidade do gestor coordenar os processos de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e receber as comissões do Ministério da Educação (MEC) responsáveis pelas rotinas de verificação, credenciamento e credenciamento.
- III. Gestão de pessoas: o gestor é encarregado de coordenar o corpo docente, gerenciar o processo de contratação de novos professores e os respectivos regimes de trabalho, gerenciar carga horária e distribuição de aulas, providenciar eventuais substituições e atender as demandas dos alunos relativas à gestão do curso.
- IV. Gestão da tecnologia: é papel do gestor oferecer à comunidade formas adequadas de integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas rotinas administrativas e acadêmicas e, coletivamente, debater como essas transformam o ensinar, o aprender e o administrar na Instituição. Constitui-se como atributo gestor a criação de planos estratégicos ligados à tecnologia, programas de capacitação de professores e técnicos administrativos e a compreensão de normas governamentais relacionadas. A importante demonstração de conhecimento e liderança nessa área

possibilita a resolução de paradigmas no favorecimento da utilização intencional do EMTDIC.

As especificidades apontadas não se encerram nelas mesmas, ocorrem simultaneamente e, assim sendo, acreditamos que gerenciar é saber que o todo é maior do que a soma das partes, princípio que contrasta a visão cartesiana. São inúmeras as perspectivas a serem observadas: além da aplicação direta de conceitos, técnicas e ferramentas, temos o fator subjetivo, que indica a necessidade da ampliação da dimensão do conhecimento. Acrescentemos ainda que ser gestor escolar é ser educador e sua forma de administrar a vida escolar possui repercussões na formação do estudante. A administração é um processo inextricavelmente relacionado à atividade educacional e o gestor deve conhecer e estar atento às consequências educativas de suas decisões e seus atos, segundo Paro (2015).

10.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O desejo pelo explicar perpassa este artigo e está imbricado a uma rede de conversações as quais abrangem afirmações e explicações que intencionam ser validadas por critérios científicos.

Essa rede acontece, segundo Maturana (2014), quando duas ou mais pessoas atuam em interações recorrentes numa rede de coordenações cruzadas, recursivas e consensuais de coordenações consensuais de ações.

O conversar é fundamento desta pesquisa e o compreendemos como o fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar envolvendo as diversas redes consensuais que acontecem ao vivermos juntos, pois existimos na linguagem; dessa forma, todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem no conversar.

Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional, e dizemos que é o racional que define o humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. (MATURANA, 2014, p. 199)

Apresentamos os participantes das redes de conversação nas quais estamos inseridos. Essas foram organizados em grupos denominados coletivos (Figura 1), definidos por Tardif (2011), por comunidades profissionais formadas por um conjunto de indivíduos que trabalham orientados por paradigmas comuns e que possuem um saber social compartilhado.

Os coletivos analisados contribuem de forma direta ou indireta nos processos administrativos e pedagógicos que possibilitam EMTDIC no IF e compõem uma tríade nos

quais os lados interligam os vértices demonstrando a interdependência numa relação de estabilidade trazida pela figura triangular.

Figura 1 – Tríade dos coletivos



Fonte: autoria pessoal, 2016

As conversas com os membros desses coletivos versavam sobre o EMTDIC e esses foram identificados e constituídos da seguinte forma:

Professor Autor: coletivo composto por dezessete (17) professores envolvidos no processo de elaboração do material instrucional. Investigamos seus posicionamentos diante dos recursos tecnológicos, concepções acerca do “projeto das TIC”²⁶, as possíveis percepções sobre a gestão em relação as TDIC e capacitação para produção e uso de recursos pedagógicos digitais.

Professor Reflexivo: formado por sete (7) profissionais lotados nos mais diversos cursos técnicos e que desempenham ou desempenham funções administrativas. Foram escolhidos com base nos seguintes critérios: tempo de atuação na Instituição, reconhecimento pelos pares, reconhecimento acadêmico e administrativo, reconhecimento pela comunidade, liderança sindical e saberes relacionados aos processos administrativos e pedagógicos. Esses professores pertencentes a esse grupo se enquadram na ação contínua do pensar, e todo o pensar é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. Isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações (HYPOLITTO, 1999 e TARDIF, 2011).

²⁶ O “Projeto das TIC” é a denominação da comunidade acadêmica para o projeto vinculado ao edital N° 015/2010/CAPES/DED, intitulado: Projeto de Estruturação e Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nos Cursos de Graduação Presenciais.

Coletivo Gestor: subdivido em dois grupos, Gestor EaD e Mantenedor. Ao adotarmos essa estratégia, vislumbramos a oportunidade de observar possíveis nuances entre as falas, o que possibilitou elaborar discursos com variações de opiniões.

Por conseguinte, caracterizamos o coletivo Gestor como:

Gestor EaD – composto por sete (7) servidores públicos que estão ou estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação e que participam ou participaram dos processos de implantação ou gestão do EMTDIC no Instituto Federal da Educação (IF). Esse grupo é formado por profissionais cuja experiência os qualifica como identificados com a tecnologia digital, seja na sua formação ou no empenho para que o EMTDIC se fortaleça no Instituto.

Mantenedor – composto por seis (6) servidores públicos que não estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação quando da implantação dos processos que envolvem EMTDIC no IF e que participam dos processos de expansão ou gestão dessa modalidade. Esse grupo é formado por profissionais que, de alguma forma, conduzem suas ações para que o EMTDIC aconteça no Instituto.

As conversas com os membros dos coletivos foram realizadas e gravadas nos espaços escolhidos pelos entrevistados com o intuito de promover um ambiente propício ao estabelecimento natural do fluxo de coordenações consensuais em um tempo médio de 25 minutos. Posteriormente as conversas foram transcritas e organizadas segundo a estratégia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2012) e explicada a seguir.

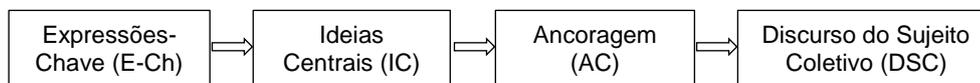
10.3.1 ELABORANDO OS DISCURSOS

Conforme nos diz Maturana e Varela, “a linguagem é o nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema” (2001, p. 69). Dessa forma, como metodologia para organização dos registros oriundos dessa pesquisa, adotamos o DSC, que pode ser entendido como

[...] o desdobramento natural do seguinte raciocínio lógico: se, em qualquer sociedade, os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças, ou representações, a expressão dessas opiniões compartilhadas poderia comportar a reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam essas opiniões semelhantes. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p.17)

Então, o objetivo é elaborar discursos síntese na primeira pessoa e que representem o pensamento dos coletivos analisados para que possamos, na sequência, realizar as pertinentes problematizações.

Para tanto, Lefèvre e Lefèvre (2005) apontam quatro operações para construir o discurso, as quais se fazem presentes no diagrama em blocos:



- E-Ch: Excertos selecionados dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa.
- IC: Descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos que possuem significado semelhante ou complementar.
- AC: Representação metodológica balizada por uma teoria ou ideologia, não pertencendo ao discurso, auxilia na problematização do mesmo.
- DSC: Síntese que deriva da reunião das E-Ch e IC, representando o conjunto dos discursos dos sujeitos num coletivo.

Quanto ao quantitativo de profissionais que compõem os coletivos e que geram os discursos, Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 47) tem a dizer que

(..) para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente quantitativa da variável opinião [...]. Isso, porque o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imane de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todos, o espectro de opiniões presente em uma dada formação social.

Os mesmos autores indicam que a organização dos discursos depende do propósito do pesquisador, afirmando que:

Quando se trata de discursos sensivelmente diferentes, a apresentação deles, em separado, é obrigatória; quando se trata de discursos complementares, a apresentação dos discursos, em separado, depende de o pesquisador querer resultados mais detalhados ou mais genéricos. (p. 21)

Na concepção da citação acima, a variedade e a complexidade dos discursos obtidos permitem compor “discursos de discursos”, complementares ou antagônicos, procurando fornecer subsídios para explicar o fenômeno pesquisado.

O metadiscurso foi a alternativa interpretativa textual adotada com fins de, conforme a tríade expressa na Figura 1, interligar seus lados, conectando os coletivos a fim de complexificar as compreensões discursivas.

O metadiscurso, conforme Carmo-neto (1998), também denominado de “discurso sobre o discurso” e “escrita sobre escrita”, permite mostrar como as diferentes partes do texto se

relacionam e como podem ser interpretadas. O metadiscorso tem como uma de suas características permitir que o escritor contribua para a construção do sentido do texto na direção da ampliação de suas compreensões.

Neste artigo discutiremos o metadiscorso intitulado “Gestão do EMTDIC” no intuito de relatar e aprofundar os temas emergentes abordados pela coletividade, os demais discursos que fazem parte do diário do pesquisador emergirão durante as problematizações, em parte ou na totalidade, sempre que auxiliarem nas reflexões argumentativas do discurso principal (Quadro 1), pois fazem parte da rede de conversação na qual estamos inseridos.

10.4 CONVERSANDO COM A COMUNIDADE E DEBATENDO AS POSSIBILIDADES DE GESTÃO

Nesta seção apresentamos o metadiscorso Gestão do EMTDIC (Quadro 1) que abarca um sentido amplo e sistêmico da gestão, procurando, assim, mostrar os encontros e desencontros administrativos.

Evitaremos a repetição de temas semelhantes durante as problematizações, visto que, ao aplicarmos a metodologia do DSC é aceitável a ocorrência de falas que se entrelaçam.

Quadro 1 – Metadiscorso Gestão do EMTDIC

Inicialmente a gestão sistêmica do IF não abraçou os cursos superiores como parte da Instituição, parece um apêndice, um curso esporádico como uma especialização; isso ocasiona a não criação de uma identidade. Além do mais, os institutos nunca tiveram vagas para professor em EaD, assim sendo, lotar ou não um professor especificamente para EaD é uma decisão institucional. Conheço IF em que os reitores entenderam a EaD como prioridade estratégica e assim o fizeram, ou seja, na hora de distribuir as vagas da expansão para os câmpus, retiraram uma vaga de cada câmpus destinando-a ao setor de EaD. As Universidades receberam essas vagas direto para a EaD e na instituição não se consegue esse tipo de apoio para lotar servidores. Para conseguirmos avançar, ou ele entra no fazer da Instituição ou ele não vai para frente. Cessa o pagamento de bolsas, cessa todo o processo. Se ele não estiver por dentro ele não se sustenta. Tenho conversado com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo em que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito, a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégias. Vejo como necessária a troca de experiências pedagógicas e burocráticas com outras instituições, pois não vivemos isolados, entretanto temos dificuldades de firmar posição institucional e dizer: nós enquanto Instituição pensamos e vamos caminhar para isso e usar as políticas que nos apoiam para fazer e para o que não tiver política vamos criar caminhos, subutilizamos a autonomia pedagógica. O PRONATEC, UAB, Mídias, que têm dinheiro, fazemos; assim não conseguimos avançar na reflexão porque fomos recebendo dinheiro e as pessoas foram se interessando, algumas porque acreditam como oportunidade, outras pela questão financeira e as coisas vão acontecendo. O EaD sobrevive pelos projetos e programas, necessita de uma estrutura diferenciada para a qual a Instituição não está acostumada e aparelhada. Enquanto tem dinheiro fica fácil de fazer e não se pensa; assim não vejo, tão pouco, os coletivos

que trabalham com EaD pensando. No projeto TIC, houve a construção, mas não a apropriação. Uma centralidade no conteúdo. Discutimos pouco isso, bem no início. Perguntei se havia alguém usando e a resposta foi negativa. Foi um esforço perdido como tantos outros, mas o material está disponível. Isso é comum, comprar material e não usar, comprar material e equipamento e usar mal, isso é corriqueiro no serviço público. Se conseguirmos repensar o processo pedagógico da Instituição para trabalhar com o estudante mais autônomo, mas se não for dentro de uma reflexão desse tipo é um paliativo, pensar na evasão nos cursos EaD e presenciais que é considerável. Vemos nos discursos de formatura as dificuldades que o pessoal passou para aprender além do conteúdo, um estilo de vida e outras formas de ir atrás, então quem vivencia isso vê que vale a pena; os eventos de formatura em EaD de que participei são emocionantes. O que te digo sobre a Pró-reitoria de Ensino: cobrei do Pró-reitor e do Pró-reitor adjunto que eles tinham que viver um momento daqueles, que deveriam ir a uma formatura para eles ouvirem e eles não foram. Se não procurarmos conhecer estamos fazendo de conta que gerenciamos. Vejo que os administradores perceberam o quão complexo era administrar a EaD e que realmente as instituições não estavam preparadas. Não é só a gestão do IF que está revendo essas questões de EaD, é o próprio governo que se deu conta que é muito caro fazer EaD do jeito que o professor público gostaria de fazer, pois a EaD fica sujeita à organização administrativa que ela necessita; muitas coisas que devem ser feitas em EaD, não se consegue fazer porque a parte administrativa não permite, seja a parte de registros acadêmicos, seja a parte de controle financeiro e todos os demais que a administração possui, pois na EaD eles são mais exacerbados. Recém estamos discutindo a regulamentação que muitas vezes antecede a prática, essa é uma das falhas quando regulamentamos pois, ela deve vir do contato, com a experiência no experimentar, no fazer, e aí sim podemos adequar os pontos falhos e criar regulamentos ou formas que sejam eficazes para que possam nos levar a resultados melhores. É necessário regulamentar de forma flexível para que internamente se possa discutir, modificar e implementar novas ações e que não se fique dependendo de aprovações para qualquer mudança.

Fonte: Registro dos autores.

10.4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO EMTDIC E O DESAFIO GESTOR

A institucionalização do EMTDIC almejada é um fator impactante na administração, causa de contradições e conflitos. Entendemos que institucionalizar passa a ser uma das soluções possíveis para o encaminhamento de significativas demandas administrativas nos encontros e desencontros relatados no discurso.

Do ponto de vista governamental, sua importância encontra-se descrita na citação extraída da página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no mês de setembro de 2016, data que comemora os dez anos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), evento que reuniu dirigentes e coordenadores.

O novo diretor de Educação a Distância da Capes, Carlos Lenuzza, finalizou a abertura. “Quando falamos da UAB, os números são sempre superlativos. São dez anos de trabalho e hoje temos algumas reflexões obrigatórias, como o processo de institucionalização. E, para falar disso, temos que acabar com essa diferenciação entre educação a distância e educação presencial. Temos que falar em uma educação pública brasileira, que precisa apresentar resultados e quebrar resistências. Pretendemos que a questão da institucionalização saia da pauta para uma opção

prática. E a Capes quer ser agente ativo no processo, instituindo um grupo de trabalho pra fazer uma pauta comum para 2017, respeitando autonomia das universidades, mas propondo essa discussão na Agência, nas universidades e no MEC.” (CAPES, 2016)

Salientamos que as políticas públicas voltadas para EMTDIC partem de uma política governamental abalizada em programas que buscam visibilidade imediata e sujeita a incertezas políticas e financeiras. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” é a grande promotora de cursos de Bacharelados, Licenciaturas, Técnico e Especializações e de outros cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Uma década se passou e convivemos com a oferta de cursos e programas de fomento que não privilegiaram o desenvolvimento institucional do EMTDIC, ou seja, do sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica por uma metodologia possível que potencializa o ensinar. Os cursos oferecidos e todos os processos administrativos e pedagógicos necessários, não raras vezes, são tidos como estorvo pela Instituição.

O PRONATEC, UAB, TICs, Mídias, que tem dinheiro, fazemos; assim não conseguimos avançar na reflexão porque fomos recebendo dinheiro e as pessoas foram se interessando, algumas por que acreditam como oportunidade, outras pela questão financeira e as coisas vão acontecendo. O EaD sobrevive pelos projetos e programas, pois necessita de uma estrutura diferenciada que a Instituição não está acostumada e aparelhada. Enquanto tem dinheiro fica fácil de fazer e não se pensa, pois não vejo, tão pouco, os coletivos que trabalham com EaD pensando. (GESTÃO DO EMTDIC)

A compreensão que temos é que “perdemos o trem” ou, na melhor das hipóteses, a composição está iniciando o movimento e os passageiros estão apreensivos na plataforma, pensando se vale a pena embarcar.

Com base no parágrafo anterior exemplificamos o “projeto TIC”, citado no discurso que atendeu ao edital Nº 015/2010/CAPES/DED que tinha como objetivo

Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES (Instituição de Ensino Superior) integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária. (BRASIL, 2010, p. 1)

E o que temos hoje?

No projeto TIC, houve a construção, mas não a apropriação. Uma centralidade no conteúdo. Discutimos pouco isso, bem no início. Perguntei se havia alguém usando e

a resposta foi negativa. Foi um esforço perdido como tantos outros, mas o material está disponível. Isso é comum, comprar material e não usar, comprar material e equipamento e usar mal, isso é corriqueiro no serviço público. (GESTÃO DO EMTDIC)

O que o gestor diz?

[...] outra coisa que nos preocupa, é que o número de alunos a distância é bem maior do que o número de alunos presencial, queremos tomar atitudes que visem equilibrar isso. Por que o nosso grande medo é que o câmpus vire um câmpus de EaD que não atenda mais a educação presencial. (GESTÃO DO EMTDIC)

Nos intriga refletir científica e argumentativamente sobre a citação acima, ou seja, o que significa: “tomar atitudes que visem equilibrar isso” e “... o nosso grande medo é que o câmpus vire um câmpus EaD...”. Qual a subjetividade por trás dessas palavras?

Analisaremos essas questões por três perspectivas que julgamos pertinentes, ou seja: técnica, epistemológica e política.

Sob o ponto de vista técnico, os gestores tecnicistas pertencem a uma geração que, durante sua formação, fez uso da tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento de sua práxis e reproduzem essa experiência como recurso didático, como um saber necessário para a prática docente, conforme os estudos de Tardif (2011) e corroborado pelo seguinte metadiscurso:

Quando fiz a tese eu levantei o perfil dos gestores da reitoria que era composta de professores velhos e os servidores eram novos. Os gestores eram da época do CEFET para trás, da época da ETFPEL. Notamos que na pesquisa os gestores eram servidores antigos das Instituições e as tecnologias estão relacionadas ao pessoal mais jovem. (GESTÃO DA TECNOLOGIA, REGISTROS DO PESQUISADOR)

O fragmento cita gestores formados na segunda metade da década de 80, imersos em uma cultura diferente da atual, onde EMTDIC não era um recurso didático comumente utilizado; assim sendo, esses gestores não vivenciaram metodologias amparadas nas TDIC para o ensinar e, tão pouco fizeram uso desse recurso para aprender. Relatamos ser essa uma das possibilidades que explicam a resistência ao seu uso como uma metodologia de ensino.

Conforme os discursos, temos consciência que são inúmeros e variados os interesses e valores em jogo, desde a vontade da resolução de conflitos, a abordagem das vontades diversas, até a disposição para o dispêndio de esforços e dos objetivos institucionais. Paro corrobora nosso ponto de vista por “ser essa uma questão política de primeira grandeza que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação” (2015, p. 33).

Nessa direção, o fragmento abaixo denota a percepção do coletivo, quanto o sentimento de pertencimento a modalidades de ensino nas quais as metodologias que envolvem as TDIC são comumente desenvolvidas:

[...] a gestão do IF não abraçou os cursos superiores como parte do Instituto. Parece que é um apêndice, um curso esporádico como uma especialização. (GESTÃO DO EMTDIC)

Continuando a busca por argumentos científicos que validem a atuação e o comportamento gestor, como professores e pesquisadores imbricados que somos, constituídos de razão e emoção, causa-nos inquietação a conduta declarada no fragmento seguinte, pois Maturana e Varela nos ensinam que “Todo ato de conhecer produz um mundo no qual aquele que conhece se constitui” (2001, p. 84).

Vemos nos discursos de formatura as dificuldades que o pessoal passou para aprender além do conteúdo, um estilo de vida e outras formas de ir atrás, então quem vivencia isso vê que vale a pena, os eventos de formatura em EaD que participei são emocionantes. O que te digo sobre a Pró-reitoria de Ensino: cobrei do Pró-reitor e do Pró-reitor adjunto que eles tinham que viver um momento daqueles, que deveriam ir a uma formatura para eles ouvirem e eles não foram. **Se não procurarmos conhecer estamos fazendo de conta que gerenciamos.** (GESTÃO DO EMTDIC, grifo nosso)

Insistimos que o gestor está inserido numa sociedade em que os conhecimentos não são mais restritos a espaços de sala de aula, tão pouco monopólio das instituições de ensino. Compreendemos que é possível aprender, emocionar-se e construir novos saberes em diferentes espaços e pelas variadas tecnologias digitais de comunicação disponíveis, de forma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Essas reflexões nos levam a questionar em quais fundamentos epistemológicos constituem-se os gestores e como eles são atualizados perante as demandas prementes da educação. Será que os mesmos desconhecem os recursos atuais disponibilizados, suas metodologias e de que forma elas potencializam o desenvolvimento da autonomia perante uma constante interatividade com outros sujeitos?

Será que os gestores são adeptos a uma política que chamamos de “intramuros” que os coloca num imobilismo tal que impossibilita sua visão para além dos portões da Instituição?

A possibilidade de desenvolvimento da autonomia do aluno, tão desejada, não está demonstrada no fragmento do discurso acima?

O EMTDIC não seria uma forma de potencializar o desenvolvimento dessa qualidade? Acreditamos que sim, pois o conceito de determinismo estrutural distingue que nada externo pode determinar aquilo que acontece a um ser vivo, somente lhe causar perturbações capazes,

ou não, de transformá-lo em sua circunstância. A autonomia, portanto, refere-se a essa característica do sujeito cognoscente em produzir, e não representar, subjetividades a partir do seu modo de vida, da configuração do meio em que vive e supostamente das perturbações causadas durante o processo de interação com outros sujeitos (MATURANA, 2014).

Um dos mais importantes propósitos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, preparados para pensar e agir de forma independente. Esta independência, este pensar livre e responsável, só será possível quando o educando compreender sua responsabilidade no pensar e no agir.

Considerando a forma como a gestão educacional vem sendo realizada, podemos dizer que ela parte do princípio de que os alunos de graduação ainda não possuem autonomia na busca e na construção do seu próprio conhecimento. Talvez seja possível sugerir que, nesse primeiro momento de implantação de novas tecnologias digitais à educação, o EMTDIC seja uma ferramenta capaz de estimular a autonomia, mesmo com os possíveis percalços administrativos que possam existir ou precisar de ajustes.

Acreditamos que a diversificação de metodologias baseada no EMTDIC se enquadra em uma ação democrática; além do mais, encaramos como um fator que atua na permanência e sucesso do aluno.

Sob a perspectiva epistemológica, vemos como necessidade e, fundamentalmente como responsabilidade administrativa premente, a expansão e o aprofundamento teórico-prático em áreas do conhecimento, tais como: Educação, Cognição, Gestão e Tecnologia. Tal atitude poderá contribuir nas tomadas de decisão e na elaboração de estratégias e projetos que encarem o EMTDIC como possibilidade metodológica.

Parece-nos estreita e superficial a opinião formada sobre bases frágeis, ainda mais quando posta em relação a algo desconhecido pelos gestores, desprezando a experiência ao longo de 18 anos, adquirida na capacitação de alguns professores ou técnicos administrativos, nas experiências internas no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conhecido por TelEduc, em cursos ou disciplinas específicas do ensino presencial.

Vemos como necessária a criação de uma estrutura de informações baseada em preceitos científicos com vistas a conhecer algo que melhor embase as decisões da gestão escolar articulada ao EMTDIC.

A dimensão política, à qual nos referimos e trataremos, está atrelada ao conceito da arte ou ciência da organização e direção, possuindo viés interno ou externo a uma organização (BOBBIO, 2002).

Internamente, o gestor tecnicista se encontra sobrecarregado burocraticamente e imerso na resolução de demandas de curto prazo. São inúmeras leis, decretos, resoluções e portarias provenientes das esferas superiores internas ou externas que regem o currículo, financiamentos e fonte de recursos, os relatórios a serem preenchidos, as inúmeras reuniões e viagens em representação, sem falar na gestão dos programas de fomento e de outras requisições que o pegam de surpresa.

A realidade exposta coloca o gestor diante de uma realidade política formalizada na burocracia que obstaculiza o planejar, explícito no fragmento extraído:

Tenho conversando com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégias. (GESTÃO DO EMTDIC, REGISTRO DO PESQUISADOR)

Outra questão importante é a organização da modalidade que é afetada por não ter um financiamento contínuo e integrado, o que gera impacto na contratação de professores e tutores. Os recursos que financiam o EMTDIC não integram a matriz orçamentária dos Institutos, significando uma constante instabilidade de recursos e impactando o planejamento.

A participação, seja administrativa, autoria, tutoria ou coordenação é remunerada através de bolsas, estabelecendo grupos definidos e traçando limites entre aqueles que participam, denominados “terceirizados” e os demais servidores.

Toda a discussão de bolsas é controversa, não sei se é somente no IF que essa ladainha ocorre, pois digo que bolsa não é remuneração, sendo correto fazer parte da carga horária do professor, de forma que ao perceber uma bolsa, essa acaba por caracterizar o professor como um terceirizado, mas a gente percebe que ela é um grande incentivador para que as pessoas se envolvam com EaD. (GESTÃO DE BOLSAS, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Tratando-se de um trabalho não institucionalizado, ele é realizado “fora do horário de trabalho” do contrato do professor no IF. A situação é tão controversa que as interpretações e o controle gerencial do entrelaçamento das atividades contratuais e a atuação nos projetos de fomento em EaD são vistas da seguinte forma:

A priori a própria UAB quando dá uma bolsa para o docente, seja ele para ser tutor, formador, é justamente para que se desenvolva esse horário a parte das suas atividades normais ou ter essa atividade dentro da tua carga horária e não receber a bolsa, mas a gente percebe que essa bolsa é um grande incentivador que as pessoas se envolvam nesse processo do EaD. Que a instituição faz? Ela acaba fechando um pouco os olhos para essas questões justamente para tornar a EaD viável e o que a gente faz? Com essa ideia que a gente precisa fomentar o EaD não deixar que isso morra a gente não tem essa cobrança e isso acaba se diluindo no processo. (GESTÃO DE BOLSAS, REGISTROS DO PESQUISADOR)

A política de bolsas está funcionando relativamente bem. Por exemplo, assim né, existe alguns questionamentos, no momento que algum professor recebe uma bolsa a atividade feita no EaD está dentro ou fora da carga horária dele? Isso são dúvidas que a gente tem. Nessa semana nós estávamos numa reunião e se levantou essa questão e duas pessoas que são conhecedoras do processo do EaD, uma a favor e outro contra. Não, como vem bolsa está dentro da carga horária, não, como vem bolsa, está recebendo a mais, está fora da carga horária, então isso não é pacificado. Creio que existe uma confusão sobre a denominação dos tipos de bolsas e a função de quem as recebe, ou seja, pesquisador ou tutor. A lei permite interpretações, toda a lei permite interpretações e aí no momento que ela permite interpretações, cada um interpreta de acordo com os seus princípios, sua vida, sua moral, a sua visão de educação e de administração. (GESTÃO DE BOLSAS, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Presente nos editais de seleção e criteriosamente cumprida pela Instituição está a não permissão da acumulação de bolsas nos programas oferecidos, conforme Lei nº 11.273 de 6/2/2006, Lei nº 11.502 de 11/07/2007, Resolução CD/FNDE nº 36 de 13/07/2009, Resolução CD/FNDE nº 54 de 29/10/2009 e Resolução CD/FNDE nº 18 de 16/06/2010 que estabelecem orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Os períodos de cumprimento das atividades é outro fator gerador de instabilidades administrativas e, nesse sentido, nada encontramos quanto

[...] à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. (BRASIL, 2006)

Nesse sentido, as leis e resoluções pertinentes igualmente não mencionam se essas atividades de ensino, promovidas pela Instituição e pelos professores que dela fazem parte, devem ou não integralizar a carga horária dos profissionais envolvidos.

Nessa direção, Otte (2016) afirma que no momento em que foram distribuídas vagas de professores e de servidores técnico-administrativos para as IES, concomitantemente com a expansão da rede dos IF em 2008, quando houve uma distribuição significativa de vagas, alguns IF, excetuando-se o IFSul, reservaram vagas para a atuação no EMTDIC, estruturando a modalidade. A alocação de vagas específicas para a atuação no EMTDIC ocorreu somente nas Universidades Federais.

O Governo Federal, nas suas instâncias, poderia atuar de forma a promover a institucionalização do EMTDIC e assim consolidar essa política, porém deixou a cargo da autonomia da Instituição a alocação de vagas. Assim o EMTDIC não foi fortalecido nas instituições como política pública e sim como uma política de governo incentivada por

pagamentos de bolsas, não havendo a incorporação dessas atividades na carga horária de trabalho, o que dificulta a sua consolidação como política de Estado.

As Universidades receberam essas vagas direto para a EaD e na instituição não se consegue esse tipo de apoio para lotar servidores. Para conseguirmos avançar, ou ele entra no fazer da Instituição ou ele não vai para frente. (GESTÃO DO EMTDIC)

No contexto da organização político-institucional, defrontamo-nos com a precarização do trabalho docente, confirmado pela atuação cada vez mais ampla do tutor que, de acordo com MEC (2016), não estabelece a condição primaz docente. Essa fragilização é atestada pelas seguidas contenções orçamentárias que acabaram por afastar o professor formador (especialista da área), facultando ao tutor trabalhar com uma gama de disciplinas de um mesmo curso, tornando questionável seu domínio sobre todos os conteúdos.

10.5 COMO IR ALÉM?

As reflexões realizadas, neste estudo, clarificam o entendimento dos coletivos representantes da comunidade acadêmica para uma possível convergência entre administração e ensino, em especial nos processos administrativos relacionados ao EMTDIC. Encaminhamos a necessidade de estruturas administrativas funcionando de forma harmônica e interdependente, com processos decisórios fundamentados no conhecimento da comunidade, de teorias e práticas educativas e da tecnologia de informação.

Observamos a preocupação de alguns espaços acadêmicos em buscar uma gestão participativa e cooperativa em relação ao EMTDIC, mas as práticas ainda se sustentam no tradicional, no burocrático, no isolamento, onde o legal contrasta com o real, a prática é diferente dos discursos, a hierarquia supera a abrangência e o controle demasiado supera a busca pela cooperação na gestão.

Sobrepular as barreiras da individualidade e da competição implica a reorganização institucional e organizacional na superação de preceitos tradicionais da Instituição de Ensino, bem como na corresponsabilidade pelos processos, pelas produções, criações e decisões, criando assim uma nova cultura.

Nesse aspecto, a participação dos coletivos no processo de gestão e no estabelecimento de uma rede de conversação interdisciplinar é um importante requisito, pois o social é o objetivo para uma gestão democrática e, portanto, a comunidade deve ser ouvida.

Com a visão do gestor público concentrada no interesse da comunidade e na coerência entre os objetivos, os processos e os resultados compartilhados com a comunidade esperamos um serviço público em que a corresponsabilidade possa tomar vulto.

Gostaríamos que não só os gestores da educação, mas todos os gestores, estivessem preocupados com a cidadania, respeitassem o erário público e o patrimônio, conhecessem a legislação, tivessem argumentações políticas coerentes com as necessidades da sociedade, possuíssem visão sistêmica e promovessem a integração dos diferentes setores.

A nossa hipótese é de que o aprender e o ensinar, ou seja, os processos de ordem pedagógica, sendo coerentes com os processos de gestão e os objetivos a serem alcançados por uma instituição de ensino, possam gerar congruência, o que produzirá uma modulação mútua e mudanças em ambos, que serão congruentes.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, C.B. O papel do administrador na gestão pública. **Revista de Administração**, v. 5, n. 9, 2006.

BATES, Antony; SANGRÀ, Albert. **Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning**. San Francisco: Jossey-bass, 2011. 262 p.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 12 ed. Brasília: UnB, 2002. 2V.

BRASIL, **Edital nº 015/2010/CAPES/DED**, de 24 de março de 2010. Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação.

BRASIL. **Diretrizes e Normas nº 564**, de 10 de dezembro de 2015. Diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. MEC/CNE. Brasília, DF. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Autoriza A Concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa A Participantes de Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores Para A Educação Básica**. Brasília, DF.

CAPES. **Capex recebe 9º Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB**. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8099-capes-recebe-9-forum-nacional-de-coordenadores-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CARMO-NETO, Dionísio. **Teoria do Metadiscorso**. 5. ed. Salvador: CNPq & Fundação Visconde de Cairu, 1998. 231 p.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, Gustavo T.; CAMPOS, Gastão W. de S. Método Paidéia para co-gestão de coletivos organizados para o trabalho. **Org & Demo**, Marília, v. 11, n. 1, p.31-16, jan. 2010.

FERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIZARDI, Francini L.; CAVALCANTI, Felipe de Oliveira L. O conceito de cogestão em saúde: reflexões sobre a produção de democracia institucional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p.1245-1265, out. 2010.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Integração Ensino-pesquisa-extensão**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.204-205, ago. 1999.

KUZUYABU, Mariana (Comp.). Sob pressão. **Ensino Superior**, São Paulo, v. 18, n. 204, p.30-33, nov. 2015.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. **O Discurso do Sujeito Coletivo - Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIRELES, Céres Mari da S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas, RS: Ed. da UFPEL, 2007. 135 p.

MANDELLI, Pedro. **Muito Além da Hierarquia: revolucione sua performance como gestor de pessoas**. 14. ed. São Paulo: Gente, 2001. 270 p.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MEC. **Atribuições do Tutor na página da CAPES**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar/17-conteudo-estatico/conteudo/50-tutor>. Acesso em: 30 de jan. 2016.

OTTE, Janete. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado) - PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2016.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução a crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015. 128 p.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. United States Of America: Basic Books, 1982. 374 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011. 325 p.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciência cognitiva e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 294 p.

11. Cogestão: ações cooperativas enatuadas na gestão

11.1 Reflexão sobre a gestão

Os estudos sobre Saberes Docentes e Formação Profissional de Tardif (2011) e Perrenoud (2000); a Biologia do Amor e do Conhecer, de Maturana (2014); o Enatuar²⁷, de Varela (2000) e os princípios da (Co)²⁸gestão e da Gestão Democrática, de Cunha e Campos (2010), Ferreira e Aguiar (2006) e Paro (2012, 2015) auxiliaram no aprofundamento do estudo acerca da complexidade que envolve as tarefas de um Gestor da Educação, que é um professor. Tarefas essas inseridas em um mundo interconectado, onde, conforme Lévy (1999), coabitam digitalmente, informações e seres humanos, potencializadas e ampliadas nas redes de conversação.

Esse coabitar que se estabelece por meio das redes de conversação surge do conviver constituído nos distintos mundos que habitamos e

[...] define uma maneira de conviver humano como uma rede de coordenações de emoções e ações que se realiza como uma configuração particular de entrelaçamento do atuar e do emocionar das pessoas que vivem essa cultura. (MATURANA, 2009, p.14)

A influência das novas tecnologias sobre a escola afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições de ensino, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como cerne do conhecimento; a adaptação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novos atores e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação.

Nesse contexto, a comunicação, a informação e o conhecimento não possuem um só meio, um só caminho, um só formato, mas constituem-se em novas formas de linguagem social: a do digital em suas múltiplas mídias. Vivemos continuamente em processo de imersão e de inclusão num mundo de convergência tecnológica que pressupõe a apropriação, por cada um de nós, dos dispositivos digitais que estão ao nosso alcance e de suas respectivas potencialidades. Entendemos a complexidade que envolve o ensinar com as TDIC e o papel a ser desempenhado pelo Gestor da Educação no entendimento que

²⁷ Os termos enatuar (enação) e enagido originam-se da tradução do termo inglês enaction que significa a união da percepção, do desejo, da ação. Termo utilizado na perspectiva de Varela (2000), entendido como o fazer emergir na ação.

²⁸ O prefixo “co” significa na companhia de, algo que ocorre em concomitância.

não é a conversão de um curso que precisa ocorrer, mas antes uma mudança de paradigma com relação à maneira com que nos vemos como educadores, como vemos nossos alunos, e como vemos a própria educação. Não é um currículo que estamos convertendo, mas nossa pedagogia. A pedagogia eletrônica não diz respeito a fantásticos pacotes de software ou a simples conversão de cursos. Diz respeito ao desenvolvimento de habilidades envolvidas com a construção de uma comunidade em meio a um grupo de aprendizes, de modo a maximizar os benefícios e o potencial que esse meio oferece na arena educacional. (PALLOFF; PRATT, 1999, p.69, tradução nossa)

Assim, apoiaremos nossas reflexões nos domínios técnico ou profissional, epistemológico e político, os quais consideramos fazer parte do domínio cognitivo relacionado à gestão na educação exercida por um profissional da área, a fim de refletir sobre as dinâmicas dos processos administrativos relacionados ao EMTDIC. Para Maturana, os domínios cognitivos “são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence” (2009, p.132).

A gestão do EMTDIC desde seu estabelecimento em 1999, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) convive com instabilidades e indefinições administrativas. Essas instabilidades transparecem nos procedimentos confusos, em nível local ou sistêmico, motivando-nos a buscar o entendimento por meio de reflexões expressas nas falas de um coletivo que manifesta as incertezas dessa modalidade e outras apreensões relacionadas.

Desde as primeiras iniciativas na criação de uma cultura que incorporasse o EMTDIC nas nossas práticas, várias ações foram iniciadas: capacitação de docentes, técnicos administrativos, criação do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, incorporação das políticas públicas vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a oferta dos Cursos Superiores e de pós-graduação *lato sensu*, bem como a oferta, via Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC) de cursos técnicos regulares, na modalidade a distância.

Apesar de algumas experiências acumuladas pela Instituição, o EMTDIC convive imerso em controvérsias e indefinições gerenciais que tornam sua administração complexa e desafiadora no âmbito pedagógico e administrativo. A prática gestora, no conjunto dessa intrincada realidade, angaria ao profissional que a administra uma experiência profissional que o transforma marcadamente.

Os desencontros administrativos acabam sendo potencializados pela morosidade da gestão pública, centralizadora e com inúmeros instrumentos de controle que acabam por

obstaculizar as ações que buscam dinamizar os processos administrativos próprios em ações que envolvem o EMTDIC.

Outro fator indispensável em nossas considerações é a angústia da lenta institucionalização do EMTDIC, o conhecimento dos limites e possibilidades da autonomia²⁹ administrativa e pedagógica, pois o gestor entende que a

[...] regulamentação muitas vezes antecede a prática e essa é uma das falhas quando regulamentamos algo, pois ela deve vir do contato, com a experiência no experimentar, no fazer e aí sim podemos adequar os pontos falhos e criar regulamentos ou formas que sejam eficazes para que possam nos levar a resultados melhores. É necessário regulamentar de forma flexível para que internamente se possa discutir, modificar e implementar novas ações que não se fique dependendo de aprovações para qualquer mudança. (DISCURSO REGULAMENTAÇÃO, REGISTRO DO PESQUISADOR)

Percebemos a necessidade do gestor educacional estar atualizado, no tocante às formas modernas de gestão, para o trato do subjetivo e na epistemologia de temas relacionados à educação e suas tecnologias.

Nossos estudos, baseados nos vários discursos e metadiscursos que compõem esta pesquisa, nos mostram um gestor que, segundo Mandelli (2001), está mais próximo a um chefe, preocupado em resolver demandas de curto prazo, do que um gestor determinado a planejar, a conhecer sua equipe, aperfeiçoar os processos administrativos, controlar a utilização dos recursos públicos e preocupado não somente com os limites que os muros da escola lhe impõem, mas com aquilo que a sociedade pagadora de impostos espera.

Portanto observamos que a administração deve ir além de automatismos e do “inconsciente prático³⁰”, produto de um esquecimento progressivo, da falta de reflexão e da necessidade de estarmos conscientes dos nossos atos e motivações.

Nossas ações não são isoladas, são o produto de coordenações de coordenações de condutas e comportamentos, anteriormente produzidas em diferentes domínios cognitivos. São essas coordenações que nos possibilitam o agir em diferentes situações.

O enatuar de uma ação, decisão, ocorre quando essa foge da nossa prática cotidiana, mobilizando nossas experiências, levando à reflexão e fazendo com que a decisão abarque um conjunto de conhecimentos.

²⁹ Entendemos autonomia como relação ao autogoverno, ou seja, a capacidade que os coletivos ou a instituição escolar têm de se governar por regras próprias, de forma que autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir (BARROSO, 1998).

³⁰ Inconsciente prático de Piaget são esquemas de ação que se constituem de modo implícito devido à repetição de procedimentos e interiorização de ações irrefletidas.

Assim sendo, observamos uma relação entre o enaturar e as coordenações de coordenações de ações produzidas nas complexas tomadas de decisão quando baseadas nas experiências de vida e profissionais, nos mais variados saberes e nos conhecimentos sociais e políticos. A gestão, portanto, se faz complexa em um mundo líquido moderno de mudanças cotidianas nas quais as redes de relacionamentos se rearranjam a todo o instante (BAUMAN, 2001).

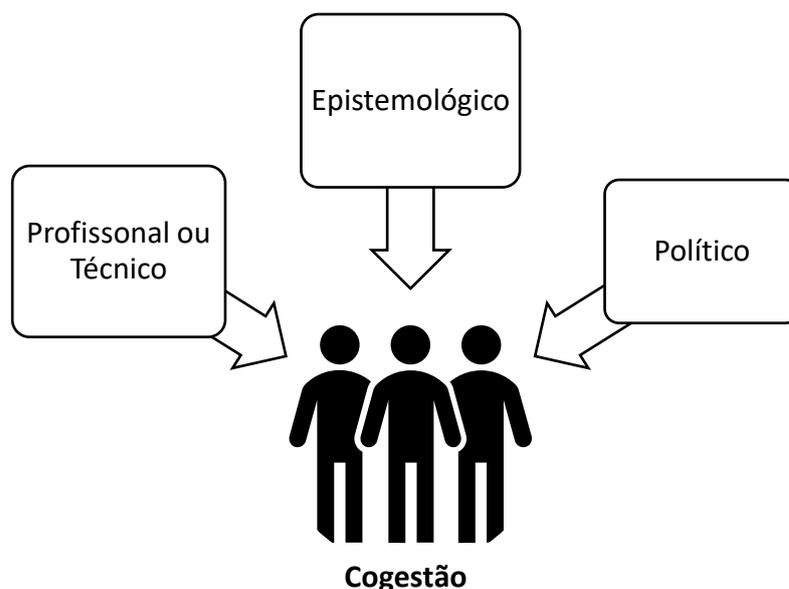
Viver na ausência de fundação significa entender que estamos em um mundo que não é fixo e nem preestabelecido, mas que emerge a partir de nossas vivências, de nossas escolhas, que vai sendo moldado permanentemente por cada uma das nossas ações/interações. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Cunha e Campos (2010) nos ajudam a compreender que a cogestão não é um conceito, mas uma mudança de atitude gestora para a tarefa coletiva e não aquela atribuída a grupos isolados. A gestão coletiva acontece no desenvolvimento de espaços compartilhados para a reflexão crítica, produção de subjetividade, no desenvolvimento de sujeitos, nas formas de alterar as relações de poder e no reorganizar de espaços.

Por isso, entendemos que a cogestão na educação emerge de nossas vivências nos diferentes domínios cognitivos em que nos movemos e que o dar-se conta dos procedimentos que a constituem ocorre na distinção desses processos enatuados no fazer da gestão educacional.

Apresentaremos três domínios (Figura 1) em que o Gestor da Educação transita em sua ação profissional e que são atravessados pelo do EMTDIC.

Figura 1 – Domínios para o enaturar



Fonte: autoria própria

11.2 Domínio profissional ou técnico

Denominamos por domínio profissional ou técnico o que Tardif (2011) e Perrenoud (2000) estudam a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores, com o exercício da docência e do exercício das mais variadas atividades escolares-meio, incluindo a gestão escolar. Os autores explicam que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Partindo da ideia de pluralidade, a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes somente é possível quando relacionada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes.

Tardif destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais, apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2011):

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido,

	“incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).
--	---

Observando os diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif (2011) chama a atenção para a importância dos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela influência do nível de consciência sobre esse saber, pois, quanto aos demais, o professor não controla sua produção e sua circulação.

Conforme Cardoso, Pino e Dorneles (2012), a relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que estes valorizem os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Correlacionando nossa reflexão aos estudos de Tardif, entendemos que o Gestor da Educação, no exercício regular de sua função vive situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual a outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao gestor transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um domínio cognitivo específico a sua atividade.

Maturana (2014) explica que cada experiência vivenciada sempre gera um argumento explicativo diferente, mas legítimo, ou seja, quantos domínios de coerências operacionais explicativos, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos, o gestor trazer à mão.

Assim sendo, no caminho explicativo da objetividade entre parêntese, entendemos que a discordância ao argumento explicativo, ocorre devido ao observador estar em um domínio de realidade diferente, porém igualmente legítimo (MATURANA, 2014).

Da importância dos demais saberes, provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas, do domínio do conhecimento específico a ser ensinado, da apropriação de uma forma pedagógica de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino ou da própria vivência diária, Tardif (2011) reconhece o saber profissional como uma união de fontes de saberes diversos que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Ressaltamos que na educação técnica e tecnológica, existem outros saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua

atividade profissional, como, por exemplo, aqueles caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), por exemplo, os referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.).

O processo de constituição do profissional professor se refere às experiências do presente e às do passado e de entender que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

Ressaltamos, segundo Tardif (2011), a importância da socialização como forma de integração dos saberes à prática profissional do professor, pois os saberes docentes não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

Embora conhecendo que professores possuem dificuldades de agir coletivamente, Perrenoud (2000) afirma que as relações estabelecidas ao longo da vida, na família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Essa chamada de atenção feita por Perrenoud, embora fundamentada na atividade docente, interfere nas ações e decisões tomadas pelo professor que exerce atividade de gestão, portanto a importância do agir coletivo.

O fragmento oriundo do metadiscurso Gestão do EMTDIC, que relata: “Vejo como necessária a troca de experiências, pedagógicas e burocráticas, com outras instituições, pois não vivemos isolados” oferece uma dimensão crítica da realidade gestora à qual nos referimos.

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente. (GAUTHIER, 2006, p.33)

Consideramos a postura individualista incompatível para o desenvolvimento dos domínios cognitivos do gestor (técnico, político e epistemológico), mesmo que saibamos que de certa maneira essas vivências do professor venham a interferir nas ações do profissional gestor.

Na perspectiva de Tardif (2011) e Tardif e Lessard (2012), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, devem ser compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Essa condição é ressaltada pelos autores citados acima ao analisarem a escola como lugar de organização do trabalho docente, destacando que quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula.

Acreditamos que o domínio profissional ou técnico, junto com os demais, constituem os saberes pertinentes do professor que exerce atividade administrativa, potencializando o enatuar e colaborando com o aperfeiçoamento do seu domínio cognitivo.

11.3 Domínio Epistemológico

O EMTDIC possibilita diversos modos de organização, e sobretudo para quem gerencia esses processos é necessária clareza quanto ao que é educar e que fundamentos balizam o grupo de educadores em sua ação pedagógica.

Entendemos que o uso da tecnologia digital na educação presume que a gestão compreenda e possibilite aos estudantes acesso aos materiais das aulas, interação com o professor e colegas, acesso a certificados, à informação efetiva, eficiência na prestação de serviços acadêmicos, o reconhecimento e o respeito em relação às diferentes culturas oriundas da capilaridade de atuação da Instituição.

Não obstante, é fundamento de uma IES, estar apoiada no tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão; quando bem articuladas, deveriam conduzir a mudanças para o aperfeiçoamento nos processos administrativos e pedagógicos, colaborar efetivamente para a formação profissional de estudantes e professores e fortalecer os atos de aprender, de ensinar e de formar cidadãos plenos³¹.

O que é importante é saber que aluno que saiu daqui teve uma formação que lhe possa garantir o seu sustento, aí vem o papel do professor de incentivar os alunos a fazerem isso, isso é inovar em educação, é se arriscar, é desafio constante. Inovar em educação não a que parte do governo ou das instituições, é aquela que parte do professor na sua sala de aula! (DISCURSO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Portanto acreditamos na necessidade do preparo e do acultramento do gestor para garantir ações e políticas que levem o EMTDIC em consideração visando à formação e ampliação do fortalecimento do ensinar e como mais uma possibilidade do aprender.

³¹ Segundo Freire (1996), denomina-se cidadão pleno o indivíduo que tem acesso à educação e que por meio da aquisição do conhecimento científico possa desvelar a complexidade das relações sociais ao seu entorno.

O acultramento, por intermédio da formação permanente, propicia-lhe, ao deparar-se com realidades inerentes ao cargo, buscar formas de resolver os desafios fora dos modelos anteriormente consolidados. Observamos que inúmeras situações poderiam ser melhor resolvidas pela investigação das possibilidades e necessidades do contexto educacional e social.

Preconizamos o gestor como autor e promotor de pesquisas que envolvam as novas metodologias de ensino e as TDIC pois, ao questionar a educação, Pimenta (2001) destaca que se faz necessário inicialmente não buscar compreendê-la separada de outras circunstâncias. Sabe-se que a compreensão dos processos educativos, de maneira crítica e sistemática, exige o reconhecimento das relações existentes entre educação, sociedade e teorias pedagógicas.

A pesquisa motiva, orienta e aperfeiçoa o gestor aprendente, implica a identificação de uma dúvida ou problema, a seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações, a troca de experiências e a organização dos processos administrativos.

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos. (MATURANA E VARELA, 2001, p. 67).

Além da reflexão científica, enalteçamos, conforme Mizukami e Reali (2002) que a formação do professor gestor deve levar em conta o trabalho com atitudes, sendo essas tão importantes quanto o aparato de técnicas e teorias.

Entendemos que tais atitudes devem estar relacionadas com a subjetividade e a intersubjetividade, em outras palavras, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, respeito, proatividade e comprometimento. Sendo assim, consideramos o domínio epistemológico como relevante na constituição de um gestor moderno e o domínio político a reflexão final por nós realizada.

11.4 Domínio Político

[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (FREIRE, 2009, p. 15)

A nossa concepção acerca da perspectiva política como mais um domínio gestor está relacionada a maneira de agir e a forma de se relacionar com o outro, sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Dessa forma, este domínio emocional está delimitado em um contexto profissional ao se preocupar com o coletivo e com o bem-estar da coletividade (MATURANA, 2009).

Santos e Barreto (2011) ajudam a compreender que o domínio político se constitui em possibilitar a formação de sujeitos com poder de escolha entre o pensar e o agir, ou seja, que tenham autonomia moral e intelectual; tenham como princípio formativo os valores éticos e profissionais, comprometimento e responsabilidade com a formação de sujeitos também intelectualmente autônomos, que se sintam responsáveis pelo desenvolvimento da sua comunidade.

Em nossa concepção vislumbramos que a “nova política” é a criação e o aperfeiçoamento de espaços democráticos onde enfaticamente discutem-se procedimentos para a tomada de decisão, projetos estruturais e funcionais.

Os requisitos políticos requerem percepção, compreensão e ação numa realidade que se mostra cada dia mais complexa, potencializada pela extensão das relações intermediadas pelas TDIC. A capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, a percepção do subjetivo e a sensibilidade para administrar aquilo que foge à racionalidade, são aspectos importantes para o gestor atual. A capacidade de planejar e inovar torna-se um grande desafio para um administrador da educação que deve coordenar as forças institucionais no cumprimento da sua função social.

A coordenação do esforço humano coletivo do gestor está imersa no sentido político, é a mediação de vontades e interesses próprios como forma de proporcionar uma boa convivência no sentido de construir e reconstruir os objetivos de uma comunidade.

Comprendemos e acreditamos que o conflito possibilita momentos construtivos quando foca ideias e conceitos das rotinas da gestão escolar e dessa forma, está sendo utilizado para a busca de soluções melhores. O conflito é a mediação das relações intersubjetivas. Quando baseado na diferença preconceituosa entre pessoas, esse conflito passa a se tornar incoerente com a gestão democrática da escola autônoma MANDELLI (2001).

O conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo. Uma sociedade sem conflitos seria, ou uma sociedade de ovelhas, que se curvam sem resistência diante da autoridade do chefe, ou uma sociedade na qual ninguém pensa, o que exclui a divergência, isto é, o progresso que nasce do confronto sobre a ação a empreender. (PERRENOUD, 2000, p. 90)

O gestor deve, a partir das situações de conflito, utilizando-se das ideias da comunidade, encontrar soluções adequadas, buscando economia de tempo e recursos financeiros, sempre atento para evitar disputas entre pessoas muitas vezes motivadas por interesses políticos ou outras desprovidas de critério.

Evitar o conflito, conforme Mandelli (2001), significa falta de comprometimento e poder de decisão, pois se deixa de lado um importante momento de reflexões coletivas. Segundo o mesmo autor evitar conflito é a principal causa da “desresponsabilização”.

Responsabilizar-se é incentivar as cobranças laterais, é aceitar as demandas para a melhoria da eficiência, procurar a identificação do problema e não fazer da burocracia uma justificativa para o “não fazer”.

Tenho conversado com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégias. (METADISCURSO GESTÃO DO EMTDIC, REGISTROS DO PESQUISADOR)

A citação revela que ainda estamos longe de ter um gestor imbuído de qualidades políticas e epistemológicas que possam ser avaliadas como um ato cognitivo, contudo não observamos mudanças estruturais desencadeadas pelas perturbações, ou seja, solicitações, reclamações, apelos que levariam à busca pela eficiência dos processos administrativos.

Acreditamos que ser gestor do EMTDIC é ter a possibilidade de uma tomada de consciência por lidar com todas as variáveis contextuais envolvidas. As competências agregadas com a gestão do EMTDIC não deixam de proporcionar a esse profissional um desenvolvimento para formação de um professor com uma considerável visão administrativa acrescentada ao domínio profissional.

Chama-nos atenção a descentralização do conhecimento; tomamos por desafiador o fato de o gestor com formação acadêmica das mais diversas, ter que lidar com a coordenação pedagógica, supervisão escolar, gestão de recursos financeiros, decisões administrativas e nos mais variados procedimentos burocráticos que as instâncias administrativas escolares lhe impõem.

O aumento das competências administrativas dos professores não oferece uma garantia absoluta, mas tranquiliza aqueles que, embora não suspeitem de suas más intenções, pensam que eles não têm nenhuma ideia da "realidade de custos". Alguns conhecimentos contábeis não seriam prejudiciais, mas a competência visada parece mais política do que econômica. Para administrar, é necessário, sem dúvida, ter os pés no chão, mas uma visão realista dos custos e das relações não dita, enquanto tal, prioridades e estratégias. (PERRENOUD, 2000, p. 101)

Considerando a citação, percebemos que a acuidade da percepção dos recursos é outra característica marcante do gestor, ainda mais num cenário em que o mesmo se encontra isolado e com atividades acumuladas, obrigando-o a ter uma organização ainda mais detalhada, o que nos faz questionar sua preparação para atender a essa sobrecarga de demandas.

Tal circunstância não lhe é indiferente, a transformação acontece quando o professor percebe que ensinar transcende ao espaço delimitado e fechado da sala de aula, sendo “[...] o começo de uma mutação identitária, e eles não voltam para a classe, uma vez que acederam a uma função de formação, de pesquisa, de enquadramento ou de inspeção” (PERRENOUD, 2000, p. 164).

Embora a citação valide nossas ideias, discordamos da afirmação que “eles não voltam para a classe”, pois percebemos que isso não é regra. Alguns professores que estão ou estiveram envolvidos na gestão fazem questão de se manterem vinculados à sala de aula, com carga-horária readequada e com o intuito de não se afastarem da atividade fim, com a qual tanto se identificam.

A ampliação dos horizontes somente acontece com aqueles que não ficam confinados em suas salas de aula. A gestão escolar acaba por afastar o professor da zona de conforto e o aproxima da zona de conflito, aumenta o seu poder de negociação e o aproxima dos núcleos mais altos de tomada de decisão e tornando-o agente da elaboração de políticas pedagógicas e administrativas.

A experiência como gestor de EaD agregou todo o princípio de organização processual da EaD, seja em nível de educação curricular, seja em nível de processo ensino-aprendizagem. A EaD acaba produzindo uma abstração de modelo, de raciocínio, de pensamento que te faz conseguir enxergar o funcionamento das coisas de uma maneira muito mais clara, muito mais sistemática. (METADISCURSO GESTÃO FINANCEIRA, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Aqueles professores que se aventuram no território da administração escolar provam do desenvolvimento político, econômico, administrativo e jurídico, além do primordial, que é o reflexo na prática pedagógica que toda essa experiência lhe traz.

A sobrecarga do gestor na resolução de demandas de curto prazo, a imersão na observância de um número considerável de leis e demais normatizações oriundas de várias instâncias administrativas, estendendo-se pelas diretrizes curriculares, financiamentos, fonte de recursos e muitas outras, são os motivos para os gestores se afastarem das questões do ensino e da percepção de que, na gestão escolar, o administrativo ser a razão do pedagógico (PARO, 2015).

Temos ciência de que a legislação impõe limites no estabelecimento de políticas e diretrizes que “engessam” e amedrontam o gestor que, motivado, tenta estabelecer projetos que possam impactar nos recursos financeiros, carga-horária, frequência, plano de carreira, tradição institucional, dentre outras.

Consideramos tais demandas normais para os gestores compromissados e competentes num estado centralizador e burocrático no qual a ultrapassagem dos limites legais da administração burocrática poderá imputar-lhes sérios constrangimentos.

Esses fatos justificam a necessidade da aproximação dos profissionais da pedagogia com os da gestão, com o intuito de superar as distâncias de uma tradição baseada no controle e na desconfiança e que impacta desfavoravelmente no pedagógico.

O extrato de um dos discursos expõe o desempenho insatisfatório dos processos administrativos orientados ao EMTDIC, proveniente, principalmente, do resultado do isolamento entre departamentos:

As licitações referentes a EaD vão ficando para depois e no fim não existe tempo hábil. Perguntávamos: O que gastar? Como gastar? Quando gastar? Como pedir? Então não havia um apoio, não havia explicações a respeito, nos envolvíamos com outras atividades pedagógicas e várias outras relacionadas ao bom andamento do curso, e os valores lá e nós não lembrávamos ou não sabíamos. (METADISCURSO GESTÃO FINANCEIRA, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Esse extrato demonstra o quanto estamos longe de uma autonomia orçamentária, que consistiria em dispor livremente de um pacote orçamentário com a condição de melhor responder as demandas para a aquisição de itens de custeio e material permanente.

Poderíamos dessa forma, se houvesse presteza e integração entre departamentos, direcionar prontamente recursos para, conforme demanda, adquirir livros fundamentais para os trabalhos de pesquisa de conclusão de cursos.

Observamos os mesmos problemas no processo de matrícula, porta de entrada de toda a instituição de ensino e oportunidade para demonstrar segurança ao aluno, por meio de atividades que primem pelo controle e organização, características inerentes a uma escola reconhecida pela qualidade, com mais de um século de história e com tradições rígidas que necessitam ser repensadas.

As relações verticais presentes em uma concepção hierarquizada de administração permitem tais desencontros, tacitamente aceitos institucionalmente. Se nenhuma política se preocupar em horizontalizar as relações para aproximar o pedagógico do administrativo, a coordenação continuará sendo a questão interna de alguns grupos, cercados e isolados. Esse comportamento impede a cooperação, infelizmente, servindo como modelo institucional. Uma solução para tal problemática seria a constituição de redes de conversação.

Sugerimos que os gestores desenvolvam na sua equipe o desejo do querer fazer, no lugar do dever fazer, uma vez que o isolamento é incompatível com a intersubjetividade, compreendido como relação entre sujeitos iguais e autônomos.

O trabalho em equipe inicia quando os pertencentes se afastam das “recursivas reclamações” como desculpas ao não fazer para encontrar respostas na ação, fazendo uso da autonomia possível e toda a capacidade de negociação com os coletivos intencionados à realização das demandas ou projetos.

A valorização do clima organizacional construtivo e otimista conduz a equipe ao desafio da construção coletiva, colaborando para uma gestão eficiente. Caso contrário, continuaremos sobrecarregando coordenadores e prejudicando o sentido público da prática social da educação.

Os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. Essas competências, esses saberes de ação quase não se desenvolvem, espontaneamente, sem formação, sem procedimento reflexivo, sem transformação identitária. (PERRENOUD, 2000, p. 94)

É preciso pensar em que nível fazemos uso da autonomia? A tradição de uma boa escola nos condiciona a repetir procedimentos sem os aperfeiçoar e esquecemos de pensar em novas práticas. Questionamos as nossas crenças e valores quando existe a percepção de um fato novo, a consciência da mudança acontece na necessidade de termos que agir de forma diferente, adaptando-nos a novas rotinas.

O Gestor EaD conceitua como “paralisia de paradigma” o medo de aceitar o novo, pois o novo nos desestabiliza e perturba. Mudar leva a uma nova organização pelo fato do meio agir sobre o indivíduo e esse sobre o meio (MATURANA; VARELA, 2001).

Despriorizando o EMTDIC como uma possibilidade de democratização do ensino, esquecemos do real lugar da escola como eixo do processo autônomo educativo. Se o conceito essencial da cidadania é o exercício da autonomia, a preservação de uma escola com processos arcaicos não passa de uma mera reprodutora de ordens. A escola autônoma e democrática, conforme Ferreira, “é aquela que constrói no seu interior seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização” (2006, p.170).

11.5 O isolamento entre a gestão e pedagogia

A integração dos coletivos administrativos e pedagógicos nas decisões e na resolução de conflitos reduz o isolamento entre departamentos e evita que as adversidades fiquem localizadas somente em uma área, democratizando-se, portanto, problemas e soluções.

No que tange ao apoio pedagógico e na possibilidade para o aprofundamento epistemológico gestor, a pesquisa aponta que esse vive isolado, sobrecarregado e carente de um suporte profissional pedagógico.

Nos coletivos gestores que estudamos, observamos a necessidade de um “estreitamento de laços” entre os setores da orientação e supervisão escolar, de forma que questionamos: com que intensidade essas experiências são transformadas em um desenvolvimento das metodologias baseadas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como de um aperfeiçoamento da gestão escolar? Acreditamos que os pedagogos podem de forma efetiva realizar

[...] a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistema e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não escolares. (CRAVEIRO; SILVA, 2005, p. 6)

O entrelaçamento da pedagogia com a gestão, à qual nos referimos, encontra-se contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em Craveiro e Silva (2005), mas nos causa inquietações a forma e a intensidade em que é praticada em nossos espaços. A pedagogia prevê a efetiva participação visando à colaboração especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. Assim, a aproximação entre o gestor e o pedagogo viabilizaria por intermédio de uma importante interação em que o profissional pedagogo nas suas atribuições, poderia participar ativamente nesse processo, pois possui competência para

[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (CRAVEIRO; SILVA, 2005, p. 9)

A colaboração viabilizaria ao gestor a possibilidade do pesquisar, sendo, por intermédio do suporte especializado e/ou da troca de experiências.

Enquanto o isolamento persistir, conviveremos com a insatisfação profissional do professor que deseja aprimorar sua formação na atividade de pesquisa, pois pesquisar é a possibilidade de refletir sobre a escola, é colaborar com a instituição e institucionalizar o EMTDIC.

Temos um sistema acadêmico que não favorece o EaD e deixamos tudo na mão do coordenador para resolver o pedagógico e o administrativo, incluindo o financeiro, além do mais, o campus Pelotas participante de várias iniciativas EaD, a logística para atender os polos é bem complicada para a disponibilização de veículos e na preocupação com o bem-estar dos professores. (METADISCURSO GESTÃO DOS PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Acreditamos ser desejo a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico de uma Intuição Federal de Educação que tem a ciência e a tecnologia na constituição do seu nome, conforme o discurso abaixo:

Temos que fazer pesquisa para conhecer as causas da evasão e repetência que são significativas, à medida que os professores vão se qualificando tem que se fazer pesquisa em todas as áreas e não só da educação, mas as áreas tecnológicas também. Considero importante na formação do professor com certeza. (DISCURSO PESQUISA, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Compreendemos que a colaboração e a superação de limites impostas por uma hierarquia fragmentada potencializaria essa proposição.

Não é só a gestão do IF que está revendo essas questões de EaD é o próprio governo que se deu conta que é muito caro fazer EaD do jeito que o professor público gostaria de fazer. [...] talvez seja necessário a criação de uma terceira margem, como diria Guimarães Rosa, que possa costurar essas experiências produzidas em EaD com sucesso no IF. (DISCURSO PRODUÇÃO DE MATERIAL, REGISTROS DO PESQUISADOR)

Assim sendo, a integração pretendida, viria de encontro à incorporação do EMTDIC no fazer pedagógico institucional de forma intencional e gradual.

A mediação tecnológica não é só inevitável como ela é necessária e aí eu vou voltar para as TIC formular uma hipótese, talvez as TIC sejam um caminho para produzir um acultramento necessário da EaD em nível de instituição, por que ela vai vincular a mediação tecnológica aos cursos presenciais e ela tem que ser feita de forma gradativa para que as pessoas não se sintam retiradas do seu lugar, não se sintam induzidas ao processo que não é natural, mas que isso seja feito com editais internos de professores pilotos que se proponham a fazer, vinculado a um projeto de pesquisa que possa avaliar qual é o efeito em nível de aprendizagem, de estrutura, o que onerou, o que não onerou, quais foram os problemas administrativos, quais foram os problemas no espaço pedagógico, a reação dos professores, mas isso tem que ser um planejamento em nível estratégico, isso sim é planejamento estratégico de educação na minha concepção. (DISCURSO PROJETO DAS TIC, REGISTROS DO PESQUISADOR)

A aproximação dos coletivos que vimos desenvolvendo neste trabalho não está relacionada ao aglomerar de pessoas em um auditório como oportunidade de proporcionar opiniões triviais na justificativa de uma ação democrática. Acreditamos ser preciso reconhecer

que para uma escola se construir democrática, não basta apenas ter uma agenda de reuniões marcadas para debater e decidir assuntos educacionais por meio do voto. É no cotidiano das relações humanas, orientadas pedagogicamente pelo respeito ao outro, pelo pluralismo de falar e escutar ideias diferentes que a democracia pode virar ato comum e necessário para a existência de cada pessoa e do coletivo da escola. Caso contrário, teremos uma escola de fachada democrática abrigando em seu interior um “núcleo duro”, insensível e indiferente aos diferentes posicionamentos que vão para além do âmbito do ensino.

Observamos que o isolacionismo institucional, nas limitadas colaborações acadêmicas, na troca de conhecimentos administrativos, acarreta a limitação do conhecimento, desperdício de oportunidades para que possamos utilizar esses conhecimentos no aumento da eficiência e no evitar o desperdício de recursos.

Com relação ao domínio político, entendemos que a gestão da educação orientada ao EMTDIC deve estar integrada aos demais processos da Instituição; assim é de fundamental importância que o estudante de um curso não presencial ou semipresencial tenha as mesmas condições e suporte.

O aluno estabelecido em locais distantes, deve ter acesso aos mesmos serviços e com a mesma qualidade daqueles disponíveis ao aluno do ensino presencial tradicional, ou seja, matrícula, requisições, acesso às informações institucionais, canais interativos com os departamentos de registros acadêmicos, gerenciamento pedagógico e outros relacionados a sua vida acadêmica.

Acreditamos que objetividade e neutralidade são necessárias para tornar a instituição escolar capaz de oferecer uma educação única para todos os alunos, independente da forma de organização do ensino, classe social ou região na qual habitam, reduzindo as desigualdades sociais e devem estar voltadas para que se tenha uma sociedade democrática na qual o acesso às oportunidades não seja função do método de ensino, posse econômica ou de forças de grupos dominantes.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, da linguagem e gestos. A voz do estudante é o desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder. (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 137).

Dessa forma, o Gestor da Educação não deve se afastar do objetivo da educação, ou seja, de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a

atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

12. Conversas finais

Os IF, como organizações públicas, são instrumentos do agir governamental que não se regulam pelas leis mercadológicas, mas por leis orgânicas, que ao mesmo tempo que lhes oferecem segurança e garantem a sobrevivência, também acarretam o engessamento. Tal fato dificulta a sua evolução dinâmica, a medida em que interfere no seu processo decisório, por meio de leis rígidas que a imobilizam diante dos desafios às mudanças requeridas pela sociedade.

O modelo da administração pública escolar brasileira foi desenvolvido segundo um conjunto de valores jurídicos em que a lei se contrapõe a técnicas modernas e ágeis de administração. As TDIC nas práticas modernas gestoras nem sempre são levadas em conta na elaboração das leis, tão pouco na sua interpretação, afastam-se desse arcabouço legal a compreensão da subjetividade e intersubjetividade, deixando explícito que esse tipo de regramento não atua em sintonia com os ambientes mutantes ou dinâmicos.

Relatamos a história do processo de criação e desenvolvimento da EPT, da criação da EAO até chegar ao IFSul, a partir de um olhar sistêmico analisando o local, Pelotas, berço da rede do ensino técnico profissionalizante do estado do Rio Grande do Sul e reconhecido pela sua qualidade no setor produtivo brasileiro.

Encontramos nesse estudo a cultura da ordem como base do progresso e esse como a continuidade da ordem: é a visão positivista, progressista e conservadora reproduzindo o comportamento que ainda repercute nas relações profissionais e sociais, alicerçada na ordem comportamental e estrutural. Por outro lado, o reconhecimento da Instituição pelo mercado de trabalho confirma a ligação entre a educação e a tecnologia em um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais e na reconfiguração do antigo por meio dos processos do ensinar.

O avanço das TDIC e a ampliação das redes de conversação disponibilizando informações e ultrapassando os limites das salas de aula intensificou a necessidade de configurações administrativas e metodológicas até então inéditas que envolvem a produção de material digital para o EMTDIC, o questionamento sobre o paradigma da prática do isolamento transposto nas ações que requerem trabalho colaborativo, na qual o resultado depende do fazer coletivo. Nessa direção demos continuidade à investigação com o intuito de conhecer o perfil profissional dos professores com base nos fatores políticos e pedagógicos que agregam e influenciam o ensinar com tecnologias. Dessa forma, procuramos entender a sua prática e

isolamento para compreender que o profissional do EPT incorporou ao longo do tempo a utilização de tecnologias como recurso.

Observamos pelos discursos e metadiscursos que compõem a tese, a rejeição, a insegurança, os questionamentos e reações as mudanças no que tange à ampliação dos objetivos e metas da Instituição, bem como quanto ao uso recorrente da tecnologia como provocadora de mudança na forma de compreender o ensinar e o aprender, em outras palavras, na transcendência entre o pedagógico e o técnico.

Além disso, o surgimento das TDIC e a possibilidade do rompimento do paradigma da presencialidade para o ensinar nos levou a pensar que é necessária uma reformulação nos processos de organização e mudança na forma de entender a educação e suas metodologias de ensino.

Nesse momento da pesquisa passamos a focar o estudo nos processos de gestão, pois entendemos que é necessário o apoio do gestor da educação para a incorporação cultural do EMTDIC no IF.

Os discursos escolhidos mostraram um gestor que se encontra em fase de autoconhecimento sobre como desenvolver os processos para a potencialização da capacidade de ensinar com as TDIC, integrando-as às modalidades existentes. Embora com adequada infraestrutura, observamos a dificuldade de entender e organizar os processos que envolvem a capacitação dos professores para a produção de material para o EMTDIC.

Durante a construção desta tese, tivemos a oportunidade conviver em duas Instituições de Ensino públicas e visitar um órgão governamental que administra a educação, em Maputo, capital de Moçambique. Nas conversas mantidas com professores e administradores públicos acerca do EMTDIC, os conteúdos abordados nos possibilitaram encontrar correlações na gestão do EMTDIC, o que contribuiu para aprofundarmos nossa pesquisa.

Observamos em Moçambique o interesse do Estado em democratizar o acesso à educação por meio do EMTDIC e ficamos surpresos pelo fato de, com poucos recursos financeiros, terem estabelecido projetos e planos de acesso aos cursos de graduação para alunos de todas as regiões do país. As redes de comunicação encontram-se em franco desenvolvimento, tornando o acesso aos recursos proporcionados pela Internet e telefonia digital acessível nos locais até então desprovidos.

Compreendemos com essa experiência, comum aos nossos espaços, que a valorização do coletivo pelo gestor pode estabelecer redes de conversação que procurem diminuir as distâncias e o isolamento estabelecidos nas relações hierárquicas existentes, por essa ser uma

forma de valorizar o intersubjetivo, mediar conflitos e utilizá-lo para a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos.

Como forma de aprofundarmos a compreensão sobre as dinâmicas dos processos de gestão elaboramos dez metadiscursos, a partir dos discursos coletivos já elaborados pelos diferentes grupos de colaboradores da pesquisa (Professor Autor, Gestor e Professor Reflexivo) identificando aspectos da gestão e não mais separados por grupo. Dentre esses, escolhemos o Gestão do EMTDIC por compreendermos que abarca um sentido amplo e sistêmico da gestão. Porém, ao analisar e problematizar esse DSC sentimos necessidade de trazer à mão alguns excertos de discursos coletivos e entrevistas que auxiliavam na explicação e compreensão do tema.

Pelo estudo, observamos as limitações do poder de decisão, a lentidão administrativa e do resultado de escolhas que, não raras vezes, são tomadas fora do contexto social, econômico, pedagógico e metodológico. Constatamos que historicamente professores tornaram-se gestores da educação sob um paradigma de chefes, resolvedores de demandas de curto prazo o que atrapalha o planejar.

A pesquisa possibilitou entendermos a inseparabilidade entre gestão administrativa e pedagógica, pois observamos que ambas são intimamente associadas com o ensinar: a pedagógica é o fim e a administrativa o meio. Nesse sentido, questionamos se o gestor está preparado para uma gestão do EMTDIC que solicita uma compreensão de mundo, da subjetividade e da cooperação. Esse questionamento nos levou a refletir sobre a importância de considerar, na gestão da educação, as relações sociais e suas formas de interação, as novas metodologias para o ensinar, os processos cognitivos para um melhor aprender, a busca da informação e sua interpretação e a informação *versus* conhecimento, para que suas decisões sejam adequadamente amparadas.

Todas essas considerações são complexas, extravasam os espaços restritos da sala de aula, ao mesmo tempo que poderão colaborar com os processos do ensinar. Por isso ouvir a comunidade acadêmica e a sociedade, uma vez que a escola vive em razão delas, e comprometê-las com suas escolhas é um processo multilateral que se encerra no princípio da cogestão, não como um conceito, mas como mudança de atitude para uma gestão democrática.

Foi nesse sentido que encaminhamos nossas reflexões, propondo um enatuar gestor baseado no desenvolvimento dos domínios técnico, político e epistemológico. Acreditamos ser a forma por meio da qual um gestor poderá alcançar, baseado nas redes de conversação heterárquica e levando em consideração a subjetividade dos coletivos que compõem essas redes, uma gestão compartilhada como maneira de alterar as relações e reorganizar os espaços.

12.1 A importância da metodologia adotada

Utilizamos o conversar como fundamento da pesquisa, é a razão de ser, o ponto de partida e o nosso problema. O pesquisador e os sujeitos participantes estavam conectados na mesma rede de conversações e nela compartilharam suas experiências na deriva das suas emoções. O entendimento que cada um faz do mundo encontra-se intimamente ligada a nossa estrutura biológica, cultural e comportamental.

Nas conversas adotamos uma postura informal, com o intuito de deixar o entrevistado à vontade e permitindo que discorresse amplamente e sem constrangimentos sobre os temas emergentes.

O entrevistador não participou passivamente, ou seja, somente escutando, mas procurou estabelecer um diálogo, antepondo questionamentos pertinentes e oportunos de maneira a perturbar e inquietar na busca de um diálogo com intencionalidade.

Afirmamos os cuidados tomados para evitar conflitos com o entrevistado, de modo a não comprometer sua espontaneidade ao se expressar, mas problematizando algumas de suas falas, para aprofundar com ele a reflexão sobre o assunto. De outro modo estaríamos comprometendo a seriedade da pesquisa.

Ao final, todas as 54 entrevistas foram transcritas em um momento rico e interessante, pois mais uma vez foi possível escutar, sentir e entender os sentidos nas falas dos professores e técnicos administrativos.

A utilização do Discurso do Sujeito Coletivo como metodologia de análise dos registros possibilitou dar sentido aos significados e notar que os discursos não nos pareceram estranhos, pois estabeleceram uma ligação emocional pelo fato de sermos pesquisadores imbricados e imersos no contexto estudado e acreditamos que a pesquisa somente faz sentido se estiver plenamente vinculada as nossas experiências.

Os discursos foram além de um encadeamento de palavras e de frases que obedeceram a regras gramaticais e lógica de coerência para significar, eles representaram a diversidade, a emoção, o pensamento de uma coletividade de profissionais numa rede de conversações entrelaçadas, composta de professores que compartilham experiências semelhantes demonstrando sua ação no mundo concreto.

Observamos que a potência do discurso não está na quantidade de expressões compartilhadas, mas na amplitude do seu significado, pois a representatividade coletiva, o lugar ocupado e as experiências compartilhadas complementam a opinião e a compreensão do todo.

A vontade que tivemos de trazer a voz dessa coletividade expressou-se na imersão de outros fragmentos de discursos que inicialmente seriam postos de lado, mas que pela sua força e oportunidade acabaram compondo as problematizações, o que extrapola uma concepção encerrada ou limitada em única fonte de discussão. Essa atitude permitiu o enriquecimento da pesquisa e o aprimoramento do método.

As análises dos discursos tornaram-se complexas e interessantes pelo fato de as perguntas elaboradas serem abertas, o que possibilitou a obtenção de uma riqueza de registros ancorados nas mais variadas experiências, maior ou menor conhecimento dos temas abordados, variáveis psicológicas e estado de humor.

O discurso traduziu o pensamento social, constituidor dos fundamentos desta pesquisa, transmitindo sentimentos variados e que invariavelmente perturbaram o pesquisador pela coerência e clareza dos posicionamentos.

Temos consciência de que os discursos são produtos do contexto e se definem pelo uso que fizermos deles, da forma como interpretaremos e comunicaremos as demais comunidades científicas ou leigas, assumindo novas construções desde que não desconfigurem o sentido do pensamento coletivo e que sejam utilizados em prol da educação.

Tentamos realizar extrapolações em busca de outras compreensões, realizando uma verificação de ordem quantitativa ao realizar uma contagem na frequência de compartilhamento de expressões através da utilização de um aplicativo de análise léxica. Essa iniciativa localizou-se no campo da experimentação e ficará como sugestão para pesquisas futuras.

A construção dos discursos e metadiscursos e a conseqüente argumentação obedeceram com cuidado os preceitos científicos, e, sobretudo, mantiveram o respeito e o anonimato dos dizeres daqueles colegas que de maneira tão gentil se dispuseram a participar da pesquisa, abrindo, inclusive, as portas das suas residências para receber o pesquisador.

12.2 Nossa compreensão da gestão heterárquica

Pensar em gestão heterárquica será possível pela percepção de problemas nos diversos espaços de uma instituição e pelas formas criativas para melhorar os processos administrativos e pedagógicos mediados pelas TDIC. Dessa forma amplia-se a democratização das decisões e a participação dos servidores.

As técnicas de gestão nunca se esgotam em si mesmas, é preciso contar com uma visão ampliada para gerir recursos e pessoas, tendo como alvo a satisfação da comunidade interna e externa. Com a prática da gestão, descobrem-se novas variáveis diariamente. Se o gestor não

adotar um perfil desenvolvimentista, fundamentado na ação coletiva, jamais será um bom gestor. As mudanças de uma atitude gestora pró-ativa e criativa estão relacionadas com as mudanças em suas crenças e práticas.

Temos que estar dispostos a olhar e explicar nossas experiências como forma de reformulação e assim aprender com elas, pois a mudança está relacionada ao processo de aprender, com os momentos de decisão pelo dar-se conta da experiência, gerando mais conhecimento e experiência. As adaptações não são imunes ao desconforto que toda a mudança significa, exigem doses de esforço, não combinam com comodidade e rotina.

Pedagogicamente observamos o isolamento e a pouca troca de experiências que acontece entre as escolas que compõem o IF estudado, bem como em outras instituições públicas ou privadas, nos mais diversos níveis de formação acadêmica. Percebemos que o contrário, o conversar, o compartilhamento e uma postura cooperativa poderiam realizar convivências produtivas.

12.3 Relevância do trabalho, desdobramentos e contribuições

Desde a fundação da EAO, no ano de 1917, até o estabelecimento da rede IFSul, em uma rica trajetória e agregação histórica, questionamos o quanto exploramos cientificamente os temas possíveis dessas experiências gerando cultura.

Acreditamos que a prática rotineira, em que ficávamos trancados em oficinas e laboratórios, voltados exclusivamente para atividades da produção industrial, na geração de mão de obra especializada e nossa despreocupação com as formalidades científicas afastou-nos da reflexão sobre o nosso fazer.

Carecemos de pesquisas que tratem dos problemas característicos dos espaços do ETP e sua inevitável expansão e verticalização. São poucas as pesquisas que abordam a história, o currículo para o ensino verticalizado, as tecnologias, as metodologias de ensino e a Gestão do Ensino.

Dessa forma, procuramos colaborar no desenvolvimento da pesquisa que trata da Gestão da Educação mediada por tecnologia digital da informação e comunicação por entender que tal contribuição poderá gerar cultura e colaborar com a atual situação. Faz-se necessário oferecer contribuições para um ensinar potencializado pelas TDIC, pois setores da administração carecem de estudos que visem aprimorar suas relações profissionais e processos administrativos.

A pesquisa demonstra a necessidade do desenvolvimento de domínios cognitivos gestores ainda ausentes na maioria dos administradores e que são necessárias para a compreensão do quanto as TDIC potencializariam o ensinar.

Entendemos com este trabalho que por mais racionais que sejam, as decisões envolvem valores, crenças, interligam-se com os saberes e experiências profissionais e de vida e as emoções do gestor. No momento da tomada de decisão, todos esses fatores, além de outras qualidades humanas também importantes o tomam por inteiro e somam-se aos domínios preconizados pela pesquisa, ou seja: biológico, social, lógico e cultural.

O gestor, na ação de decidir, deve ser envolvido sistemicamente, sem desconsiderar as partes em relação ao todo e estar aculturado nos domínios estudados, porque acreditamos que a complexidade em ser Gestor da Educação vai muito além de formação acadêmica, saberes e experiências.

Não desejamos estabelecer um perfil ideal de Gestor da Educação, mas atribuir-lhe responsabilidades, pois sua participação na inserção cultural da comunidade acadêmica é de considerável importância para a construção de um cidadão pleno e integrante do desenvolvimento do país.

Tais atribuições que exaltamos, embora complexas, não podem ser fator de desestímulo, porque o mais importante é a busca da melhoria e do desenvolvimento gerenciais.

Além disso, o que se configura é um horizonte para que o gestor seja mais humano e culto, passível de erros, sujeito a imprevisibilidades e capitulações, ansiando por novos aprendizados, isento da perfeição absoluta que os modelos capitalistas, suas tabelas e metas exigem.

Dentro da “objetividade entre parênteses”, pressuposto que adotamos em nossa conduta moral e ética, no contexto da pesquisa e de vida, e ao qual Maturana (2001) atribui um determinado domínio de compreensão e de maneira de agir que não aceita uma verdade única, discordamos, em parte, do autor Vitor Henrique Paro, o qual defende em Paro (2016) que, para ocupar um cargo na gestão escolar, o servidor não precisaria ser obrigatoriamente um professor.

Entendemos que muitos departamentos são gerenciados por técnicos administrativos de considerável competência, mas acreditamos que muitas rotinas administrativas poderiam ser melhor entendidas e executadas, com economia de recursos, caso eles possuíssem a experiência docente, importante no estabelecimento cognoscível das redes de conversação nas demandas da atividade meio.

12.4 Análise final e sugestões para pesquisas futuras

A “tese” que resultou do material empírico colhido está relacionada à vida, à história e ao referencial teórico do pesquisador. O mesmo material, em outras mãos, pode ter outras interpretações, significados e ênfases nos resultados e assim o será nas diversas mãos pelas quais ele possa passar. Assim também acontece com os leitores que dela fizerem uso. A leitura será feita por pessoas em momentos e contextos distintos, portanto possibilitando várias interpretações do mesmo texto, não podendo o autor garantir o entendimento específico que tentou causar às diversas pessoas que dela se apropriarem.

A experiência em construir a tese em artigos proporciona ao pesquisador a reformulação da experiência conforme seu desenvolvimento teórico e cognitivo, em uma produção cronológica que permite avaliar seu progresso.

Além do mais, a possibilidade de submeter os trabalhos gerados traz um grato reconhecimento quando validados pela comunidade acadêmica e uma rica possibilidade de correções e verificações de rumo.

Portanto, o objetivo foi responder às questões iniciais dentro dos preceitos éticos, respeitando os objetivos propostos, chegando à construção de uma tese que não pretende restringir a análise a verdades absolutas, mas apresenta interpretações e resultados frente aos fatos pesquisados, baseados em um conjunto de concepções teóricas e experiências que compõem a vida do pesquisador e dos seus colaboradores.

Acreditamos que os objetivos propostos foram alcançados e sugerimos, para a continuidade desta pesquisa ou como fonte para pesquisas futuras, a utilização desta tese e dos registros obtidos com a finalidade de investigar e obter respostas para os seguintes problemas:

1. Como os gestores que lidam com o EMTDIC criam, adaptam ou transformam conhecimentos para a gestão e em que medida elas influenciam sua visão social e suas ações administrativas.
2. Como a incorporação cultural do EMTDIC nos níveis de ensino oferecidos pela Instituição colaboraria no combate à evasão e repetência.
3. Como os diferentes IF criaram e evoluíram o EMTDIC e como este contribuiu para o desenvolvimento do domínio profissional, político e epistemológico do gestor.

Por fim, defendemos a tese que uma gestão da educação alicerçada nos princípios da cogestão e nas redes de conversação potencializa a tomada de consciência nos processos decisórios que envolvam o EMTDIC, qualificando os processos administrativos e o incremento da autonomia institucional.

12. 5 A importância de fazer pesquisa para o professor pesquisador

Acreditamos que o desenvolvimento de um professor inquiridor, investigador, reflexivo e crítico, capaz de encarar ativamente a realidade com o qual se defronta é viabilizado através de um trabalho que busca explicar a sua prática, a sua experiência.

Percebemos que fazer pesquisa envolvendo as TDIC significa ajudar a construir uma escola mais democrática, compreender o mundo, auxiliando na resolução de problemas e atuar na transformação para melhorar o contexto social.

Entendemos que desenvolver os processos administrativos e pedagógicos que envolvem as TDIC é, fundamentalmente, ampliar a rede de conhecimentos para favorecer o acesso às informações, para embasar as tomadas de decisão, e, sobretudo, a produção de cultura.

Compreendemos que ser Gestor da Educação é gerenciar para a sociedade, por isso não podemos desvincular as ações gestoras de um reflexo produtivo para aqueles aos quais servimos, o que pode ser viabilizado pela divulgação desta pesquisa.

Assim, nesta indescritível tarefa, tive a oportunidade de confrontar-me com incertezas quando iniciei com os métodos de investigação e as dúvidas geradas, a todo o momento, quando pesquisei o campo de conhecimento da tese que me enriquece profissionalmente; completar-me, tendo a convicção que concluo esta trajetória considerando ser antes de tudo um ser humano transformado por constantes perturbações culturais, um professor mais consciente e um pai melhor e, principalmente, vivenciar a maior lição, no entender de Humberto Maturana, quando afirma que devemos aceitar o outro como legítimo outro na convivência, ensinamento que levarei para todos os momentos da minha vida.

REFERÊNCIAS

- ALBARELLO, C.B. O papel do administrador na gestão pública. **Revista de Administração**, v. 5, n. 9, 2006.
- ANDRÉ, Marli et al. **O Papel da Pesquisa na Formação Prática dos Professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2011. 143 p.
- ANJOS, Mauro Hallal dos. **Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do Projeto TIC/IFSUL**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS.
- ANTUNES, Rosmeiri. O Gestor Escolar. **Caderno Temático da Gestão Escolar**, Maringá, v. 1, n. 1, p.1-21, jan. 2008.
- ARETIO, G. Lorenzo. **Educación na distância**. Bases conceptuales. In: La educación a distancia y la UNED. Madrid: UNED. 1996.
- BASTOS, João Augusto S. L. **A Educação Técnico-Profissional – Fundamentos**. Perspectivas e Prospectiva. Brasília: SENETE, 1991.
- BATES, Antony; SANGRÁ, Albert. **Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning**. San Francisco: Jossey-bass, 2011. 262 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAZZO, Walter A.; PEREIRA, Luiz Teixeira do V.; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. **Conversando sobre educação e tecnologia**. Florianópolis: UFSC, 2014. 204 p.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 12 ed. Brasília: UnB, 2002. 2V.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silva J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, 2005, v. 2, p. 68-80.
- BRASIL, **Edital nº 015/2010/CAPES/DED**, de 24 de março de 2010. Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação Nos Cursos de Graduação.
- BRASIL, Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. **Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 13 dez. 2004. Seção 1, p34.
- BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005.
- BRASIL. **Diretrizes e Normas nº 564**, de 10 de dezembro de 2015. Diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **MEC/CNE**. Brasília, DF. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Autoriza A Concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa A Participantes de Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores Para A Educação Básica.** Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10804&Itemid=. Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.** 2013. Disponível em: <<http://sitesistec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal.** 2014. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o PRONATEC.** 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 24 abr. 2014b.

BRASIL; Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: MEC/SEED, Jun. 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.

BRIGGMANN, Arcanjo Pedro. Organizar o caos. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).** Porto Alegre, p. 8-8. maio 2014. Disponível em: <https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_170_-_maio_2014>. Acesso em: 04 mar. 2015.

CAPES/MEC. **Capex recebe 9º Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB.** 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8099-capes-recebe-9-forum-nacional-de-coordenadores-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CARDOSO, Aliana A.; PINO, Mauro Augusto B. del; DORNELES, Caroline L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED Sul 2012, Caxias do Sul, jan. 2012.**

CARMO-NETO, Dionísio. **Teoria do Metadiscursos.** 5. ed. Salvador: CNPq & Fundação Visconde de Cairu, 1998. 231 p.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CRAVEIRO, C. B. A.; SILVA P. B. G. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso 03 jan. 2017.

CRUZ, C.H.B. Medir, Mostrar, Debater. **SP GOV 03**: versão eletrônica. Disponível em: <www.revista.fundap.sp.gov.br>. Acesso em 6 jun. 2015.

CUNHA, Gustavo T.; CAMPOS, Gastão W. de S. Método Paidéia para co-gestão de coletivos organizados para o trabalho. **Org & Demo**, Marília, v. 11, n. 1, p.31-16, jan. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 159 p.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 474 p.

FERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3ª edição, Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000.

GOMES, Maria J. S. F. **Educação à Distância: um estudo de caso sobre a formação contínua de professores via Internet**. Braga. CIED.IEP. Universidade do Minho. 2004.

GUIZARDI, Francini L.; CAVALCANTI, Felipe de Oliveira L. O conceito de cogestão em saúde: reflexões sobre a produção de democracia institucional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p.1245-1265, out. 2010.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Integração Ensino-pesquisa-extensão**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.204-205, ago. 1999.

IFSUL, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, **Projeto de estruturação e uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) nos cursos de graduação no IFSUL**, Pelotas-RS, 12 abr. 2010. 25p.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of Distance Education**. 3ed. Londres: Routledge Studies in Distance Education. 1996.

KUZUYABU, Mariana (Comp.). Sob pressão. **Ensino Superior**, São Paulo, v. 18, n. 204, p.30-33, nov. 2015. Mensal.

KUZUYABU, Mariana (Comp.). Sob pressão. **Ensino Superior**, São Paulo, v. 18, n. 204, p.30-33, nov. 2015.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

LEFRÈVE, F.; LEFRÈVE, A. M. **O Discurso do Sujeito Coletivo - Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÈVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**. 2. ed. São Paulo: 34, 2010. 208 p.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, César Costa. **XHA: eXtensible Hyper-Automaton**. 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

MANDELLI, Pedro. **Muito Além da Hierarquia: revolucione sua performance como gestor de pessoas**. 14. ed. São Paulo: Gente, 2001. 270 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 219 p.

MATURANA, Humberto R. (Org.) **Matriz Ética do Habitar Humano: Entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológica-cultural: Democracia, Pobreza, Educação, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade**. 2009. Disponível em: <http://escoladeredes.ning.com/group/bibliotecahumbertomaturana>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MEC. **Atribuições do Tutor na página da CAPES.** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar/17-conteudo-estatico/conteudo/50-tutor>. Acesso em: 30 de jan. 2016.

MEIRELES, Céres Mari da S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história.** Pelotas, RS: Ed. da UFPEL, 2007. 135 p.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade:** Petropolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças N.; REALI, Aline Maria de M. R. **Aprendizagem profissional de docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning Ltda, 2007. 398 p.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2011. 174 p.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação a distância. **Revista Educação A Distância,** Brasília, v. 5, n. 4, p.7-25, dez. 1993.

OTTE, Janete. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul.** 2016. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Unversidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011. 120 p.

PALDES, Roberto. **O uso da internet na educação superior de graduado: estudo de caso de uma universidade pública brasileira.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, abril de 1999.

PALITOT, Maria de Fátima; PALITOT, Euclides de S.; GIVARES, Bruno. Mudança de paradigma: Dos “desvalidos” da sorte aos técnicos integrados na contemporaneidade. **In: IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica,** 4., 2009, Belém. Anais... . Belém, PA: Connepi, 2009. p. 1 - 8. Disponível em: <http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191_1222_279.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

PALLOFF; PRATT. **Building Learning Communities in Cyberspace.** S. Francisco: Jossey-Bass, 1999.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução a crítica.** 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEDROSA, Renato. **País tem menos de 1% de graduados na área**. 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/brasil_atrasado_ens_tec.htm>. Acesso em: 17 dez. 2013.

PELOTAS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **O Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2008. Disponível em: <<http://www.IFSul.edu.br/>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima; LEMOS, Luciane Oliveira. Caminhos Epistemológicos e Metodológicos. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane da Costa. **Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação**. Passo Fundo: Mérigos, 2012. Cap. 1. p. 11-29.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma G. A pesquisa em didática - 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: PIMENTA, S.G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.

PRETI, Oreste. **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá, MT: UAB/UFMT, 2010. 210 p.

SANTOS, Cenilza P. dos; BARRETO, Robério P. Formação de professores como compromisso político. **Metáfora Educacional**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 10, p.78-90, 10 jun. 2011.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. United States Of America: Basic Books, 1982. 374 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 317 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TORI, Romero. **Cursos híbridos ou blended learning**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 121-128.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação**. Pelotas: Universitária, 2010. 132 p.

VARELA, Francisco. **El fenómeno da vida. Santiago do Chile: Dolmen Ensayo**, 2000.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciência cognitiva e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 294 p.

APÊNDICE 1

“EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATOS DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED” foi o primeiro artigo gerado com os registros obtidos durante a pesquisa e com metodologia indefinida. Nele, que foi publicado nos Anais do II Seminário Diálogos em Educação a Distância e XIII Encontro para ações em EaD na FURG em 2013, apresentamos nosso primeiro estudo que procurava conhecer, através das concepções iniciais do coletivo de professores suas percepções sobre os paradigmas a serem superados no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Também problematizamos as posturas dos professores durante a execução do projeto resultante do EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED a partir de seus conhecimentos sobre a estrutura do projeto, da capacitação realizada para o uso das TDIC, dos papéis da gestão no que se refere ao suporte gerencial para processos de ensino mediados pelas TDIC e suas visões acerca das características do aluno.

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE:
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATOS DOS PROFESSORES
ENVOLVIDOS NO EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED**

Eixo Temático: Tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional

Palavras-chave: EAD; Material instrucional; formação de professores.

Resumo: Este artigo tem por objetivo divulgar o levantamento preliminar dos dados obtidos através de entrevista aberta, realizada durante os anos letivos de 2011/2012, com os professores do **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul)**, envolvidos direta e/ou indiretamente com a Educação a Distância, e que, participaram do edital Nº 015/2010/CAPES/DED que prevê o fomento da produção de material instrucional para o ensino em nível de graduação na modalidade EaD/UAB. O referido edital tinha por objetivo melhorar a qualidade do material disponibilizado nos ambientes de aprendizagem virtual a alunos matriculados em cursos de nível superior. Essa pesquisa justifica-se por revelar as impressões e ou competências dos profissionais envolvidos ou com desejo de envolvimento nesta modalidade de ensino.

Introdução

Diariamente, no âmbito da Educação Formal, são criados novos espaços (ambientes) presenciais e semipresenciais, para o ensinar e o aprender. Quando ofertados de forma semipresencial, diferente do espaço único da sala de aula, configura novos desafios nas práticas pedagógicas e em nosso cotidiano, devido ao avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Esses espaços mediados pelas TIC requerem uma mudança com relação às práticas de ensino convencionais, e essa mudança é uma das demandas mais fortes da Sociedade do Conhecimento e da Informação.

Por isso, essa pesquisa busca identificar o percurso inicial dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) que participaram do Edital Nº 015/2010/CAPES/DED que fomenta o uso das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de graduação. Dá suporte técnico à investigação a portaria MEC 4059/2004 que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na

modalidade semipresencial, uma vez que para atender a essa forma de oferta de disciplina o professor necessariamente faz uso das TIC.

Ao longo dos anos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) vem construindo uma proposta de implantação das TIC de forma institucionalizada, visando impactar os processos de gestão que a modalidade (semi)presencial acarretará. Dentre os fatores importantes que vêm impulsionando as discussões que permeiam esta temática na instituição, estão:

- A diminuição do número de alunos em turmas com índice de repetência considerável, o que poderá facilitar o ensinar e o aprender dos alunos que acompanharão a disciplina na forma presencial;
- Maior aproveitamento dos recursos móveis e imóveis, pela diminuição do número de alunos presenciais;
- Maior flexibilização nos horários de atendimento ao aluno;
- Melhor gerenciamento das aulas práticas pelo professor, possibilitando ao aluno que tem acesso a esta modalidade de ensino (semipresencial) criar estratégias de aprendizagem dos conteúdos da forma que melhor lhe convier.

Alguns aspectos desafiadores que também têm servido como base para reflexão, no que tange à temática da (semi)presencialidade, no IFSul são: a capacitação docente para o trabalho com as TIC e, ainda, a gestão da carga horária da disciplina. Vinculados a essa mesma linha de discussão, podemos citar questões subjacentes como a remuneração do trabalho docente, capacitação, gestão da tutoria e revisão da organização didática (OD) de cada câmpus, constituindo, itens que, de alguma forma, sejam destaque e, por isso, faz-se necessário sua investigação na implantação e/ou utilização da (semi)presencialidade em disciplinas vinculadas aos cursos de graduação.

Percebemos que esta temática, (semi)presencialidade, é abrangente e, por isso, envolve inúmeros fatores que ultrapassam o espaço do ambiente virtual. Tais fatores, por sua vez, precisam ser estudados e vinculados à temática a fim de que possamos, realmente, verificar os ranços, avanços e impasses na implantação e execução de disciplinas nesta modalidade de ensino.

Buscando base para reflexão

Sancho e Hernández (2006 p.16), em suas pesquisas, destacam os desafios que as instituições de ensino enfrentam na implantação das TIC, enunciando que o argumento principal é

a dificuldade – quase impossibilidade - de tornar as TIC meios de ensino que melhorem os processos e resultados da aprendizagem se os professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e pessoal da administração não revisarem sua forma de entender como se ensina e como aprendem as crianças e jovens de hoje em dia; as concepções sobre currículos; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar. É algo fundamental para planejar e colocar em prática projetos educativos que atualmente respondam às necessidades formativas dos alunos.

Dessa forma, destacamos que trabalhar com esta modalidade de ensino em todos os níveis a que se propõe o IFSul requer uma maior qualificação do seu quadro docente, uma vez que o público alvo deixa de ser formado somente de pré-adolescentes, adolescentes e jovens, incluindo, a partir do novo cenário, uma faixa etária, a adulta, distinta daquela com a qual até hoje se trabalhou. Este novo grupo de pessoas vem com necessidades formativas diferentes, em busca de um aprendizado significativo para a utilização profissional imediata.

A abordagem teórico-pedagógica que envolve o alcance e atendimento às demandas de um determinado grupo de alunos nos remete a parâmetros diversos, tais como gênero, idade, identidade social e cultural e ainda centro de interesses. Alguns autores citados neste trabalho nos conduzem a uma reflexão mais profunda acerca do ambiente da sala de aula e, ainda, aos quesitos importantes que asseguram o desenvolvimento cognitivo desse aluno e a, tão necessária, interação professor-aluno.

A partir das premissas levantadas anteriormente, retomamos Sancho e Hernández (2006) que direcionam os seguintes questionamentos dessa investigação:

- Que tipo de formação é necessária para o professor com vistas à utilização das TIC, para a melhoria do espaço educacional, especialmente para aqueles que atuam na graduação no IFSul e que possuem turmas (semi)presenciais,?
- Quais as dificuldades e/ou facilidades observadas na utilização das TIC nos processos de ensinar e aprender, considerando a atual estrutura educacional praticada no IFSul?

- Qual o papel dos professores, da direção da escola e dos técnicos administrativos no uso das TIC no que tange à diminuição dos aspectos negativos e ampliação dos impactos positivos?

Almeida e Moran (2005) destacam que o acesso à tecnologia, bem como a sua importância na construção da rede de conhecimentos e a sua democratização configuram aspectos fundamentais na construção de projetos que envolvam recursos midiáticos. Os autores destacam ainda que:

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar esta tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Assim, o uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária. (ALMEIDA; MORAN, 2005)

Com base nos estudos de Almeida e Moran(2005), podemos inferir que o uso de ambientes de aprendizagem baseados nas TIC, por toda a comunidade acadêmica, seja para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações e a expressão de reflexões poderá levar a uma cultura que questione e atualize constantemente as ações dessa comunidade e as submetam a uma avaliação contínua.

Descrevendo o percurso: caminhos da pesquisa

André (2001) aponta para a fragilidade metodológica de algumas pesquisas na área da educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, e ainda, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem o respaldo teórico. Diante da perspectiva levantada pelo autor, buscamos em nossa pesquisa explicitar a forma técnica e teórica do processo de registro e discussão do fenômeno investigado.

Baseado na atuação do professor, sujeito dessa pesquisa, envolvido de forma direta ou indireta no processo de elaboração do material instrucional, investigamos seus posicionamentos diante da ferramenta tecnológica e da produção e uso dos recursos instrucionais produzidos, com o intuito de compreender sua atuação no “Projeto das TIC’s” (edital N° 015/2010/CAPES/DED).

As informações registradas e analisadas foram obtidas através de entrevistas abertas e semiestruturadas. Destacamos que a opção pelo uso desse tipo de entrevista e recursos não foi feita de forma aleatória, mas após estudo mais profundo acerca das vantagens do seu uso. A principal vantagem segundo Boni e Quaresma (2005) e Marconi e Lakatos (2010) é que esta forma de registro produz uma flexibilidade maior, uma vez que permite ao entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado como garantia de estar sendo compreendido, e ainda, oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz: registro de ações, gestos, etc. dá oportunidade, ainda, para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

As entrevistas, utilizadas como recurso para levantamento dos dados tiveram uma duração média de vinte minutos, foram gravadas através de equipamento apropriado e transcritas, tomando-se o cuidado para que os entrevistados ficassem à vontade para transcorrer sobre o tema proposto e, dessa forma, interferir minimamente nos dados fornecidos. Ressaltamos a questão da interferência mínima, pois temos consciência do princípio da não neutralidade. A metodologia adotada baseou-se nas estratégias traçadas por Boni & Quaresma (2005) em que:

O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005).

Materializando a investigação: descrevendo o universo e o corpus

As entrevistas foram realizadas com 17 professores (amostra) dos 40 (universo) envolvidos com a elaboração do material instrucional e/ou gestão no âmbito do projeto, o que corresponde, neste corpus, à opinião de 42,5% do universo docente.

Baseado em Marconi e Lakatos (2010) as questões que compunham o material investigativo, levaram em conta os seguintes parâmetros:

- averiguação de “fatos”;
- determinação das opiniões sobre os “fatos”;
- determinação de sentimentos;
- descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado;
- motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Obedecendo essa estrutura, percebemos ser possível permanecer dentro de um mesmo eixo de interlocução variando apenas de acordo com o perfil do entrevistado. Cabe salientar que não é objetivo da pesquisa, até o presente momento, aprofundar o estudo e traçar relações em direção a questões de cunho psicológico.

Os professores envolvidos neste processo foram observados a partir do ambiente, envolvimento, estilo de atuação ou conduta de cada profissional e, baseados neles, podemos descrever o que percebemos no comportamento desses profissionais:

- a) Insegurança e preocupação com a entrevista, os rumos da pesquisa e seus objetivos, embora claramente explicado no início da atividade, já que grande parte dos entrevistados desconhecia o profissional que estava aplicando o inquérito.
- b) mesmo sendo esclarecido aos participantes da pesquisa que teriam suas identidades preservadas, que os dados coletados seriam utilizados para fins científicos e que, portanto não seria instrumento de avaliação por parte dos gestores do projeto, direção do câmpus ou reitoria do IFSul, nem tão pouco, buscava caráter punitivo, demandou algum tempo até que esses profissionais se sentissem à vontade e confiassem a ponto de fornecer os dados necessários para a nossa investigação;
- c) notamos, na maioria dos entrevistados, ausência de proatividade no universo docente, ou seja, falta de iniciativas que envolvam planejamento, execução e mudança em suas atividades rotineiras quer seja em sala de aula, quer seja no ambiente;
- d) notamos a inobservância de prazos mesmo em se tratando de docentes com larga experiência na área e elevada titulação (mestres e doutores). O gráfico 1 abaixo, detalha a distribuição dos participantes conforme suas titulações;
- e) em muitos casos, o tempo máximo estipulado para a entrega do material elaborado para o grupo de revisores e posterior edição foi extrapolado significativamente, ocasionando prejuízos consideráveis no cronograma geral e nos conteúdos que deviam ser ministrados;
- f) ausência de conhecimentos básicos na área das TIC.³²

Discussão preliminar dos dados da pesquisa:

³² Professores relatam que o uso da tecnologia em suas práticas pedagógicas não incluía a preocupação em despertar conhecimentos ou fomentar discussões

Os dados coletados foram categorizados em sete grandes grupos a fim de facilitar a análise: professor, gestão, capacitação, aluno, TIC, processo e componente curricular.

Após um levantamento minucioso, gravação e de gravação³³, passamos a analisar os depoimentos a partir de cada categoria. Dentre os relatos, alguns nos chamaram mais atenção. A título de exemplo, a seguir, transcreveremos trechos das entrevistas, por categoria:

1. **Grupo professor:** “Como tenho que cumprir horário no meu local de trabalho, qual a vantagem de ministrar aulas em EaD?”. Informante - professora a qual questionou a finalidade de concentrarmos esforços na elaboração e aplicação de conteúdos semipresenciais, já que as normas do Regime Jurídico Único, bem como o plano de carreira vigente não contemplam esse tipo de atividade. Em outras palavras, a carga-horária a ser cumprida no local de trabalho não seria computada para fins de atividades de ensino a distância, o que, de certo modo, confronta um dos principais paradigmas do ensino, ou seja, o conceito da presencialidade;

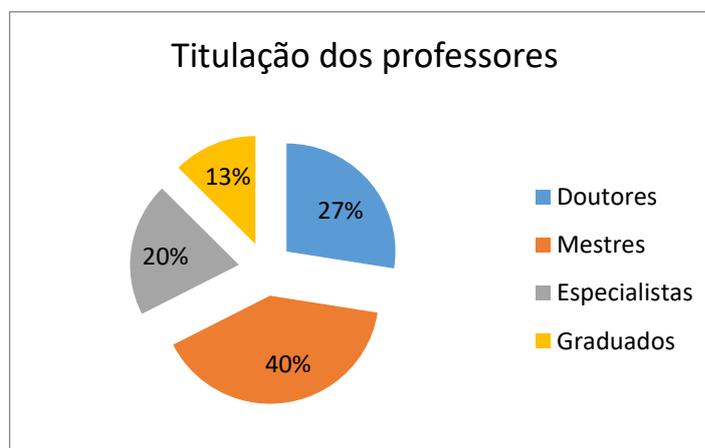


Gráfico 1: Titulação

2. **Grupo gestão:** “Observou-se um comportamento relapso de alguns colegas, digno dos piores alunos”. A observação relata o descomprometimento de alguns professores, mesmo com o recebimento de bolsas, que acabou ocasionando atraso no cronograma e prejudicando a conclusão da edição do material instrucional;
3. **Grupo capacitação:** “A capacitação foi insuficiente para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como para a criação do

³³ Transcrição de áudio.

material instrucional”. Este relato remete a questionamentos acerca da quantidade e qualidade de capacitação para esta modalidade de ensino.

4. **Grupo aluno:** “O aluno está preparado para a modalidade semipresencial desde que tenha maturidade”. Este grupo aborda um dos preceitos da EaD, ou seja, a autorregulação e a seriedade, sem as quais, torna-se difícil o gerenciamento do tempo para o cumprimento de tarefas e o respectivo êxito no curso.
5. **Grupo TIC:** “O uso das TIC é um caminho sem volta”. Esta afirmação demonstra a importância da utilização dos recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação nos processos de ensino, notadamente aceito pela comunidade acadêmica.
6. **Grupo processo:** “O IFSul pode alavancar com o projeto um bom início deste e de outros processos na área das TIC”. Aqui percebemos a compreensão da formação como um processo que precisa ser realizado em instâncias e formas.
7. **Grupo componente curricular:** “Disciplinas mal construídas, não uniformes, pois foram montadas por professores que não direcionaram adequadamente os conteúdos para o curso”. Este relato merece especial atenção, embora não sendo objetivo deste trabalho. Deverão ser feitas observações de campo e pesquisas relacionadas de forma a esclarecer esta afirmação, o que será alvo de investigação futura.

Por essa categorização inicial pudemos identificar opiniões diversas: alguns docentes encaram com desconfiança este tipo modalidade de ensino, outros compreendem que é necessária a apropriação tecnológica e outros anseiam por mais oportunidade de formação.

Questões importantes, relacionadas ao método da pesquisa, tabulação e análise de dados serão abordadas em trabalhos futuros. Neste momento, mostramos quantitativamente a categorização na tabela 1.

Tabela 1: Questões importantes relatadas pelos professores entrevistados

<i>Afirmção</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	<i>Valor percentual dos entrevistados</i>
Acredita nas TIC e EaD.	14	82,35%
Capacitação insuficiente para a criação de material instrucional	7	41,17%

Disciplinas mal construídas, não uniformes, pois foram montadas por professores que não direcionaram adequadamente os conteúdos para o curso.	3	17,64%
O aluno está preparado ou interessado para a modalidade semipresencial	6	35,29%
Utiliza recursos das TIC em suas práticas (vídeos, computador, objetos de ensino, internet, rádio, etc)	7	50%

Fonte: dados tabulados das entrevistas semiestruturadas realizada durante 2011/2012

Os resultados até aqui obtidos servirão de base para prosseguir investigando sobre a ação profissional do professor em práticas semipresenciais no IFSul.

Para não concluir: enunciados para uma reflexão

Ressaltamos que as entrevistas continuarão sendo realizadas com os demais professores participantes do projeto, no sentido de buscar um mapeamento de suas opiniões para que estas possam subsidiar as nossas reflexões sobre a ação docente no exercício semipresencial.

Os estudos e a análise até aqui realizados nos induzem a alguns questionamentos que ampliam e direcionam a investigação:

- Que tipo de formação é necessária para o professor com vistas à utilização das TIC, para a melhoria do espaço educacional, especialmente para aqueles que atuam na graduação no IFSul e que possuem turmas (semi)presenciais?
- Quais as dificuldades e/ou facilidades observadas na utilização das TIC nos processos de ensinar e aprender considerando a atual estrutura educacional praticada no IFSul?

- Qual o papel dos professores, da direção da escola e dos técnicos administrativos no uso das TIC no que tange à diminuição dos aspectos negativos e ampliação dos impactos positivos?

Referências:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. Tecnologias na escola: criação de redes de conhecimento. **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro**, Brasília, n. , p.71-73, 2005.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, jul. 2001. p. 51-64.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2005, v. 2, p. 68-80.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006. 200 p.

APÊNDICE 2
DISCURSOS E METADISCURSOS

Discursos do coletivo Gestor EaD

Ideias centrais:

Vagas, Perspectivas, Experiência, Financiamento, Bolsa, Produção de material, Capacitação, Experiência na produção de material, O projeto das TIC, Comportamento dos professores, Aluno, Experiência do gestor, Precarização e Polo de apoio.

Vagas

Os institutos nunca tiveram vagas para professor em EaD, assim sendo, lotar ou não um professor especificamente para EaD é uma decisão institucional. Não foram remetidas pelo MEC vagas específicas neste sentido. Conheço IF em que os reitores entenderam a EaD como prioridade estratégica e assim o fizeram, ou seja, na hora de distribuir as vagas da expansão para os câmpus, retiraram uma vaga de cada câmpus e lotaram num setor de EAD. No IFSul não temos nenhum docente neste cenário, isso a, se os meninos saem ficamos sem a equipe de produção, não se investe, não se coloca nenhuma vaga na EaD. As Universidades receberam essas vagas direto para a EaD, nós não e internamente na instituição não se consegue esse tipo de apoio para lotar servidores na EaD. Existe incoerência porque só as universidades federais receberam vagas específicas para EaD, dois lotes de 350 vagas, um lote de 350 servidores e depois mais um lote de 350. Esse quantitativo sinaliza que o governo possui intenção de trabalhar não somente com fomento.

Perspectivas

Desejamos oferecer mais cursos na área da formação pedagógica a distância, aumentar o número de alunos em EaD e de cursos em graduação. Recebi pedidos de cursos do TSIaD em mais dois polos, mas temos que prezar pela qualidade e saber o que podemos suportar, porque é uma carga horária fora do trabalho do professor; geralmente trabalhamos usando professores da instituição e de outros câmpus. Gostaríamos de um envolvimento maior da parte dos dirigentes em nível local e sistêmico para que se institucionalizasse o ensino a distância para que ele não viva de projetos e programas. Precisamos de um local próprio, uma equipe permanente com garantia de trabalhar com exclusividade para os nossos propósitos, pois a demanda está aumentando. O EaD necessita de uma estrutura diferenciada à que a Instituição não está acostumada e aparelhada e, desta forma, acaba sendo vista como uma pedra no sapato. Ela não é absorvida totalmente como sendo institucionalizada. A minha ideia é que um curso EaD fosse um curso do câmpus e não um curso da UAB, porque ser um curso da UAB é ser estrangeiro. Na minha concepção, enquanto os cursos a distância não forem dos seus câmpus, onde eles atuam, não forem localizados e com cultura e identidade próprias, ela não vai conseguir sair do chão. Além do mais, esses professores devem ser provocados, a tarefa da gestão tem que ser menos democrática e mais provocativa, ser aberta às necessidades no currículo em uma missão institucional, uma forma que a instituição enxergue e que tenha que

fazer educação para se adaptar justamente à questão de avanço tecnológico e do avanço social; os professores não podem ter condição de simplesmente não fazer, eles têm que pelo menos experimentar. Posso afirmar que administrar a EaD, pelo lado pedagógico, numa posição que ocupei, vai acabar produzindo realmente conflitos com a área administrativa. As coisas que enxergava como perspectivas importantes para a realização do processo de ensino aprendizagem em EaD acabam ficando amordaçadas, sujeitas ao que a administração pode dar. Por fim, acredito que a UAB e o e-TEC vão acabar no dia que trocar o governo e que ele queria chamar isso de outro nome ou tenha uma filosofia de estado mínimo. Isso não é uma política de estado e sim um programa de governo, ficam todos inseguros. As instituições de ensino têm que se preparar para que não acabe a EaD e que seja gerada uma inércia.

Experiência

Estamos resolvendo problemas a cada dia, isso é um desafio. Levar educação a distância, modalidade nova de ensino, sob meu ponto de vista, é muito bom para a sociedade, torna-se um desafio à parte, começando no interior da própria instituição. Tivemos que vencer o preconceito da EaD, pois o próprio pró-reitor de ensino olhava diferente. Agora estamos em um outro estágio, queremos aumentar o nosso trabalho com educação a distância no IFSul. Isso faz com que saíamos do tradicional, aprendendo que é muito gostoso fazer, revisar, dar pra trás, para frente, o que queremos é acertar e fazer as coisas melhores. Como política de fomento ela tem o objetivo na própria legislação que cria a UAB, de ajudar a estruturar a EaD dentro das instituições, e essas devem aproveitar esse momento para gerar e adquirir a experiência de trabalhar com a EaD e montar sua infraestrutura. Além do mais a equipe tem que estar envolvida, devendo perceber que sem dedicação e apoio da gestão as coisas se tornam difíceis. É necessária a troca de experiências pedagógicas e burocráticas com outras instituições, pois não vivemos isolados. Durante o projeto das TIC, apesar dos objetivos estarem traçados, os problemas de gestão aconteceram no caminho. Foi estabelecido um tempo curto para a elaboração das disciplinas, seis meses para elaborar uma disciplina inteira! Podemos pensar que é muito tempo, engano, depende do nível de exigência desejado. Temos que pensar melhor esses prazos, claro que se aumentar prazos, provavelmente tenha que se aumentar bolsa e vamos entendendo que tudo é um aprendizado. Estamos construindo a EaD do zero, a cada dia temos um novo aprendizado. O projeto possibilitou conhecer o perfil das pessoas. O pior é o professor que te enrola como o mau aluno, “eu já vou te mandar”, “é que eu estava com não sei o quê”, sabe como é que esse professor cobra do seu aluno o prazo, será que ele cobra? E ele cumpre? Ou será que ele reproduz na vida profissional suas atitudes cotidianas? O que mais me motiva é que o IF passa por um período de renovação do seu quadro e a tendência é que as pessoas que estão entrando promovam uma cultura diferenciada com relação a EaD, por isso que não deve haver a suspensão dessas práticas.

Financiamento

EaD não conta no mapa orçamentário da instituição e não está sendo informada para o SISTEC. Na minha época era informada e cada aluno EaD valia a metade de um aluno presencial, pois a outra metade era em função dos investimentos que o governo fazia via UAB para colocar esses cursos em funcionamento. Um exemplo: planilhas orçamentárias, planos de trabalho, para o planejamento dos teus gastos tinham parâmetros pré-estabelecidos. Quando da submissão desses documentos, na semana seguinte, recebíamos nova planilha em que os critérios eram diferentes. Às vezes, enquanto o coordenador negociava o plano de trabalho, a planilha era alterada até cinco vezes ao longo de dois meses; então fazer um planejamento era tarefa das mais difíceis. Havia um tensionamento constante desses parâmetros de fomento, principalmente da questão orçamentária sendo um desgaste que ocorre até hoje. No programa

PROFACIONÁRIO, que nós estamos para iniciar em maio, o professor coordenador trabalhou durante um período de um mês e meio com cinco versões diferentes de planilha e antes de aprovarem a última, já sabemos que vai ter a sexta. Essa questão dos PTAs em que precisamos seguir todos aqueles parâmetros, se nós quisermos colocar em uma outra rubrica, ficamos presos naquelas específicas, por exemplo, serviço de pessoa jurídica que não se pode transformar em bolsa, não conseguimos utilizar; então muitas vezes não contratamos pessoal, vem o dinheiro e devolvemos porque ficamos limitados à burocracia. Realmente é muito complicado receber determinadas verbas com tempo limitado para articular, normalmente fazer um PTA para um ano, onde existem metas a atingir, coisas para comprar, diárias para articular e não se consegue mexer nesses valores por questões burocráticas, porque esses valores acabam não sendo descentralizados em tempo. A única coisa que fazia, enquanto gestor, era ser proponente de diárias e as várias coisas que tentei, não consegui, justamente pelo engessamento. Muitos valores foram devolvidos porque não conseguimos operacionalizar. Isso não é só aqui no IFSul! Pior que devolver dinheiro é comprar o que não precisa. Na verdade, o que a UAB em princípio queria fazer, não era manter o financiamento dos cursos como mantém hoje, a ideia era fazer um edital, dois editais, para que isso fosse incorporado na cultura das instituições e que as mesmas passassem a ter cursos a distância, assim como elas têm cursos presenciais. Lidar com a contratação de pessoa jurídica é bem complicado, assim como aluguel de veículos. Sobre os recursos que vêm para a UAB, nós sentimos dificuldade em fazer com que o câmpus Pelotas ou que a reitoria utilizem; pela dificuldade em executar os valores descentralizados nas rubricas, acabam utilizando os recursos em material de consumo e em outros do interesse da instituição e não se utiliza o recurso específico oriundo da CAPES para a EaD. As licitações referentes a EaD vão ficando para depois e no fim não existe tempo hábil. Acabamos devolvendo dinheiro ano após ano. Os recursos são mal geridos, pois muitas vezes perguntávamos: O que gastar? Como gastar? Quando gastar? Como pedir? Então não havia um apoio, não havia explicações a respeito disso, nos envolvíamos com outras atividades pedagógicas e várias outras relacionadas ao bom andamento do curso, e os valores estavam lá e nós não lembrávamos ou não sabíamos.

Produção de material

O material didático é mais uma possibilidade de composição do processo de ensino aprendizagem, sendo necessário preservar as identidades locais desses materiais, pois se corre o risco de incidir no erro de produzir material em massa, como na iniciativa privada. Sei que existe o CaVG com sua história e experiência em EaD, compartilhar sim, mas sou contra a centralização da produção de material didático. A centralização vai até onde se discute princípios e conceitos. A parte de produção de material didático tem que ser feita onde isso acontece, pois é justamente para as pessoas produzirem autoria sobre o que estão fazendo. Imagina se começarmos a receber caixinhas prontas em todos os lugares com manual de instrução do que deve ser feito. Trocar por uma educação instrucional, massiva, serve para corrigir distorções de índices do governo, mas não para qualificar a formação. Hoje temos que ter várias soluções e metodologias de trabalho com EaD, então nossa aposta, a visão da reitoria, e a minha, no departamento, é de diversidade de soluções tecnológicas sem nenhuma preferência de uma sobre a outra. Procuro reconhecer a diversidade, esse é um dos nossos maiores problemas como educadores, achar que a nossa maneira de fazer é a única maneira certa, como se a solução para os problemas do mundo fosse uma solução única, como se não houvesse múltiplas soluções, pois a EaD abre essa perspectiva. Chamo de “paralisia de paradigma” um modelo rígido de enxergar o mundo. Quando começo a pensar assim eu me fecho para o novo e para a experimentação pedagógica. Quanto aos professores que participaram do projeto das TIC, afirmo que não estavam preparados para produzir material didático e sim para produzir o material que eles fazem no dia a dia no presencial. Os professores

não sabem exatamente quais ferramentas usar e a forma de comunicação de cada professor, sua concepção sobre tecnologias e o que ele pretende construir de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis que nós conhecemos e utilizamos. Essa comunicação era um problema, não sabíamos o que esperar. A maioria nunca entrou no ambiente virtual até o final da produção do material, faltou essa preparação, o autor ficou isolado da equipe de produção, mas com todo o esforço da equipe o resultado foi satisfatório e o material produzido é claro e de qualidade. O IFSul está preparado para a aplicação das disciplinas semipresenciais e para disponibilizar ao aluno o material produzido. Muitos diretores de câmpus não incentivam os seus professores a utilizar, pois não sabem da existência do material. Está faltando divulgação, treinamento, mostrar as ferramentas que existem, incentivar para que o professor crie uma disciplina que não existe entre as já produzidas e disponibilizar o próprio material. O projeto das TIC foi uma iniciativa grande e que tomou bastante tempo de produção e que ainda não está sendo implementado em grande escala como foi planejado. Nesse sentido, observo que o material produzido para os cursos técnicos não é reaproveitado no planejamento dos nossos cursos a distância, esse é o nosso maior desafio. Além do mais, os materiais que são desenvolvidos em nível nacional dentro da rede, com poucas exceções são reaproveitados e falta divulgação. Não temos um banco central para usar como apoio na EaD ou a aula presencial. Nesse âmbito, as pessoas se deram conta de quão complexo era administrar a EaD e que realmente as instituições não somente não estavam preparadas para isso como não desejavam. Não é só a gestão do IF que está revendo essas questões de EaD, é o próprio governo que se deu conta que é muito caro fazer EaD do jeito que o professor público gostaria de fazer. Acho que existe uma dicotomia entre quem pensa EaD tendo experiência em EaD e quem pensa e nunca experienciou. O conceito de experiência do La Rosa diz: “quem nunca experienciou, simplesmente se posiciona de maneira oposicionista”, talvez seja necessária a criação de uma terceira margem, como diria Guimarães Rosa, para que possamos costurar essas experiências produzidas em EaD com sucesso no IFSul.

Capacitação

A capacitação dos professores foi de uma maneira bem rápida, dois dias, ou seja, num dia fizemos aula prática com o ambiente e ocorreram alguns problemas de acesso no laboratório; independente disso, a prática foi pouca, os problemas começaram a ocorrer depois, ou seja, toda a orientação que demos some em algum momento e essa acabou sendo uma forma de instruir o professor quanto à maneira de organizar o material, criar e entregar dentro de alguns padrões de escrita. O acompanhamento rotineiro, ao passo que a produção acontece, restou pouco tempo, ficou falho nesse sentido. Vimos como o professor não está preparado para produzir material para o ensino a distância. No presencial pode ser semanal, o professor vai acertando as aulas, modifica, se não der de um jeito, repara; na EaD não, ela tem que ser vista toda com antecedência à qual não está acostumado, pois deseja reproduzir aquilo que está repetindo há muitos anos e quando se depara com uma nova metodologia de trabalho, uma forma nova de comunicar-se, uma disciplina nova, complica um pouquinho. O projeto não permite esse comportamento, o professor participante tem que deixar tudo pronto e a maioria não dava conta. Colocando no papel, o professor começa a refletir e se organizar através de um planejamento com reflexos na sala de aula presencial. Também observamos que textos de autoria, fontes, imagens, colocam e não dizem de quem é; direito autoral é uma coisa complicadíssima. Notamos a falta de comprometimento de muitos professores em entregar no prazo especificado, isto é, ele não leva isso como prioridade e acontece com o professor por não saber fazer a produção, tínhamos que devolver o material para o autor, pois nós não entendíamos o que ele queria e, dessa forma, atrapalhava o processo de produção. Escrever é um grande problema. A escrita formal e científica não é o desejado, escrever é criar alguma forma de contar e de explicar que é bem difícil. Em uma aula tradicional presencial, pega-se o livro de um, o livro doutro, faz

um recorte daqui, faz um recorte dali e sai alguma coisa. O mais grave é que o professor possui dificuldade em entender o que é metodologia, porque se pedirmos para o professor escrever qual é a metodologia a ser utilizada, ele vai começar a pensar assim: quadro negro, giz; traz do presencial e esquece de contar toda a estratégia que ele está usando, como ele vai propor as atividades, como vai fazer o conteúdo, como vai ser esta participação do aluno e ainda com relação à metodologia, alguns acham que é somente explorar o fórum, dar a palavra para o aluno e está pronto. Por mais que uma equipe, a voz tem que ser do professor, o roteiro tem que ser do professor, porque o profissional que opera a câmara não sabe como se transforma argila em tijolo, é o professor que tem que fazer isso. A falta de conhecimento dos recursos disponíveis das TIC para poder explorá-las acaba limitando as possibilidades. Existem os professores que não sabem e que não estão acostumados com esse tipo de trabalho com EaD, procuram auxílio da equipe e demonstrando humildade, característica que ressalto no projeto. Os pontos positivos é que foi dada uma mexida nos professores, a falta de planejamento fica evidente, havia professor que não sabia fazer plano de ensino e desta forma, o pedagogo e o supervisor pedagógico tornam-se importantes, de modo que, ao colocar no papel o professor começa a refletir e se organizar através de um planejamento com reflexos na sala de aula presencial. O trabalho do revisor de português foi fundamental, pois o professor tem dificuldades ao escrever, ou seja, ele domina a escrita de textos científicos atuais, pois com mestrado ou doutorado o profissional desenvolve uma escrita formal, mas ele não sabe escrever para o aluno a distância, o dialogismo necessário fica faltando, existe uma dificuldade de fazer as ligações “olha, agora ao final desse conteúdo vamos para o fórum”. Imaginar-se dando uma boa aula durante a autoria seria um bom começo.

Experiência na produção de material

Tudo que estou escrevendo, li antes e baseie-me em conhecimentos passados, então “eu sou autor das coisas”, rearranjei, reestruturei a maneira de como passar um determinado conhecimento. O professor autor pensa em um processo, ele não pensa só no conteúdo, só na informação pura e simples, ele consegue significar os conteúdos mostrando a aplicação dos conceitos e assim motivando os alunos; nem sempre é um bom professor em sala de aula presencial e vice-versa porque são saberes diferentes, isso é, quando você está falando em experiência, consegue relacionar um conteúdo teórico com uma prática, também é uma questão de conteúdo, de postura num curso técnico ou superior com conhecimento da profissão, conhecer a sua área de ensino e assim ter a desenvoltura prática e teórica como professor. Na EaD é um pouco diferente, pois tens que trazer isso para o material através da escrita, sendo o autor, o professor que faz suposições pela sua experiência, isso é, prevendo dúvidas dos alunos. Quando começa a interatividade com o aluno, fica evidente a questão da experiência e do saber do professor. Por exemplo, no caso do fórum, ele volta os conhecimentos de sala de aula, por que ele está conversando e interagindo com o aluno de uma maneira síncrona ou assíncrona, mas aí é o professor formador, não o professor autor que a gente está colocando. O professor autor tem contato com o aluno, assim como o professor da sala de aula tem contato, quer dizer, esse contato com o professor formador vai ser maior ou menor depende da proposta do curso. Sem falar que o material da EaD é um material muito mais aberto, muito propício a discussões, é bem diferente do que bater à porta da sala de aula e ficar com os teus alunos Isso já revela mais uma característica de um bom autor, ou seja, saber que não está sozinho no processo de produção. O lado bom é que os professores tiveram oportunidade de viver outras experiências na área de pensar sobre sua disciplina e como melhorá-la, mas o uso da tecnologia não foi um sucesso absoluto porque os professores não se utilizaram da tecnologia por falta de trabalho em equipe, o professor autor ficou isolado e muito se perdeu por ele estar longe. Por fim notei a resistência de utilizar um material elaborado por outro professor. O professor pode não concordar com algumas abordagens ou sequência de conteúdo. Vindo do ensino superior que é

o nosso caso, considero possível e rico trabalhar com outras versões para os alunos, pois não existe uma única verdade.

O projeto das TIC

A mediação tecnológica não é só inevitável como é necessária. Desta forma, o projeto TIC tem uma abrangência sistêmica, um projeto em nível de reitoria e coordenado por alguém bem preparado. É um caminho para produzir um acultramento necessário da EaD em nível de instituição, porque ela vai vincular a mediação tecnológica aos cursos presenciais e deve ser feita de forma gradativa para que as pessoas não se sintam retiradas do seu lugar. O projeto foi bem bolado, bacana de trabalhar e percebido pelos professores, porque de uma maneira geral existe restrição com a EaD, tratando-se de uma desconfiança expressa na lei, inclusive, ela diz que as provas devem ser presenciais, para mim trata-se de uma incoerência, pois dessa forma caracteriza a EaD como uma modalidade semipresencial. Nesse sentido, esse não foi um projeto trabalhado para ser disciplinas da EaD, pois as elencadas foram as que tinham maiores problemas com relação à repetência e seriam utilizadas para reforçar o aprendizado. Sequer houve discussão sobre a aplicação do projeto; sugiro gradativamente a inclusão de 2% até 10% de todo o teu currículo assistido por mediação tecnológica. Houve um distanciamento entre quem trabalhava com EaD e os céticos, fazendo com que todo o esforço não tenha surtido o efeito que poderia, pois havia grupos definidos, aqueles que enxergavam a EaD na perspectiva de uma educação que poderia atingir tanto os cursos locais e onde nunca chegaria um curso de graduação ou pós, bem como o auxílio aos professores nas suas disciplinas com atividades que complementaríamos o espaço-tempo de sala de aula presencial. Pena que não avançamos, pois acabamos transformando o processo em uma matriz de produção, onde se perde a possibilidade da diferenciação que cada região possui a partir da hora que concebes um curso com sendo único e acabas incidindo no processo de autoria também. Os professores substitutos participaram do projeto, bastava que tivessem vínculo com a instituição e pontuação necessária para serem selecionados, só que muitos tiveram o contrato terminado durante o processo e foram para outros locais distantes e/ou envolveram-se intensamente com a sua formação em nível de mestrado ou doutorado. Assim sendo, outros professores selecionados a partir do edital foram chamados, muitos não tinham lecionado a disciplina do câmpus, embora conhecendo-as; além do mais, a instituição tem que abrir a turma no acadêmico e o professor autor, conforme o edital, ser o formador, isso é um problema. Nessa fumaceira, necessitamos de pesquisas que mostrem quais foram os problemas administrativos, os problemas no espaço pedagógico, a reação dos professores.

Comportamento dos professores

O projeto TI começou em dezembro de 2010 para ser desenvolvido em um ano, ou seja, seis meses de produção e seis meses de testes das disciplinas, e aí começaram as surpresas, primeiro: o projeto foi desenvolvido a partir das ementas dos cursos que teoricamente deveriam existir e estariam na Pró-reitoria, mas descobrimos que usá-las não seria fácil, pois o curso não as tinha entregue. Dessa forma, o lado bom para a instituição foi a pressão para que eles corressem atrás, infelizmente a gente depende de outras pessoas e cada uma possui comprometimento diferente e um tempo diferente. A gente foi receber as ementas em março e mesmo assim não recebemos de todos os cursos e decidimos que iríamos começar a trabalhar com o que tínhamos. Havia professores descomprometidos, não tinham tempo, deixavam para depois, como os alunos, pois é muito engraçado isso: com o professor é muito mais difícil de lidar do que com um aluno, o aluno está na sua condição e tu estás ali como professor, agora, como professor, cobrar um colega, é complicado; dessa forma, poucos cumpriram o prazo, alguns tiveram que devolver bolsas, outros entraram no doutorado e desistiram, acabamos chamando o segundo da lista,

dessa maneira a cobrança de prazo ficou ainda mais difícil. No final, construímos a maioria das disciplinas e testamos duas ou três disciplinas no prazo previsto, sendo válido o projeto, finaliza-se entre aspas pelo que se propõe, porém uma verba disponível foi separada para o projeto, não vale a pena devolver algo que desejamos tanto, então pedimos para a CAPES prorrogar por seis meses e foi permitido, então a verba que sobrou, usaremos para testar as disciplinas que foram produzidas e que estão em fase final de produção.

Experiência do gestor

A experiência como gestor de EaD agregou todo o princípio de organização processual da EaD, seja em nível de educação curricular, seja em nível de processo ensino-aprendizagem. A EaD acaba produzindo uma abstração de modelo, de raciocínio, de pensamento que te faz conseguir enxergar o funcionamento das coisas de uma maneira muito mais clara, muito mais sistemática. Diria que os esforços que produzi, reiteraria, ou seja, tentar tratar os cursos de EaD como do câmpus e não como cursos da UAB, tenderia de novo a tratar que simplesmente se distinguiam pela modalidade de ensino a qual se caracterizam, pela mediação tecnológica ou humana do professor num espaço síncrono e assíncrono, nada mais do que isso. A EaD fica sujeita à organização administrativa que ela necessita. Muitas coisas que devem ser feitas em EaD, não se consegue fazer por que a parte administrativa não permite, seja a parte de registros acadêmicos, seja a parte de controle financeiro e todos os demais que a administração possui, pois na EaD eles são mais exacerbados. A EaD lida com valores que são recebidos, são bolsas, são os fomentos, e com isso a Instituição não está preparada para lidar. Acredito que a gestão tenha que partir de dentro para fora e não de fora para dentro, não pode ser a gestão da UAB que vem para dentro da Instituição, mas tem que ser a Instituição que gera a sua EaD, enquanto a instituição não gerar sua EaD eu acho que isso não vai estar solucionado. Atualmente estamos simplesmente cumprindo os editais.

Precarização

A EaD, baseada nos últimos editais, precariza a forma de operacionalizar um espaço-tempo de sala de aula de qualidade. Nesse caso quem é responsável por gerir a EaD e o presencial nota que a EaD acaba se tornando mais onerosa porque essa modalidade é mais conflituosa. Ela não entra em concordância com o funcionamento normal da instituição, desta forma pergunto: as pessoas querem EaD no IFSul? Diria que não, a não ser aqueles que se envolveram com isso, trabalharam ao longo do tempo e que vislumbraram questões, são dois grupos. Com o formato que nós chegamos com EaD hoje, com uma educação que eu vou dizer mercantilizada do sábio que produz conhecimento e do operário, tutor, que movimentava esse conteúdo lá na ponta, isso não é o meu princípio de educação. Deveria haver um atendimento mais personalizado do professor, como acontecia antes com um professor por polo e agora são os tutores que vão no polo. Os encontros presenciais são poucos para um curso de tecnologia. Os critérios adotados nas planilhas deveriam ser revistos, pois para os cursos de especialização atendem, mas para os cursos de tecnologia fica faltando uma maior interação do professor especialista e não do tutor generalista. Quem participa dos fóruns no TSIaD e tem contato com o aluno é sempre o tutor. Quando a Universidade Aberta do Brasil surgiu, foi para produzir um curso que oferecesse resistência a todo o modelo privado de EaD que vinha sendo praticado ao longo do tempo, era uma EaD mercantilista em que um curso atendia duas mil, três mil pessoas e aquela formação era distanciada, descolada, muito mais para arrecadar do que qualquer outra coisa, desta forma a ideia era atender dois ou três municípios em turmas totalizando 150 a 200 pessoas com um conjunto de professores que atenderiam de 25 a 50 alunos no máximo, contando com tutores. Naquele momento eu acho que foi um marco, uma distribuição de verbas adequada para compras de equipamentos, no desenvolvimento de potencialidades e de aplicação de

tecnologias. Foi grande o investimento de 2006 a 2011; de 2011 para frente, a EaD pública andou para trás, os professores não eram mais professores, os professores viraram tutores, considero precarização da profissão docente. A EaD, quando trabalhei e como é hoje, são coisas diferentes. Passado o tempo, a educação pública se deu conta que estava fazendo uma operação pesada financeiramente e preferiu, foi aí que vieram as expansões, interiorizar as escolas técnicas, os institutos, porque é muito melhor, é muito mais barato, ter um IFSul para 1000 alunos lá em Picada Café do que ter este tipo de estrutura com os professores viajando com diárias, com carro, com trezentos problemas com auditorias que foram lançadas. Sabemos que teve instituições que receberam bolsas por dois, quatro anos e não produziram material nenhum, existem estas coisas.

Bolsa

Creio que seria difícil a participação do professor em qualquer função na EaD sem o recebimento de bolsa, embora o valor e/ou a quantidade de bolsas sejam muito pequena pela carga intensa trabalho e alto nível de exigência para um professor quase sempre despreparado, devendo o mesmo, procurar autonomamente por novos conhecimentos, participar de cursos de capacitação e desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, pois muitas vezes ele não prepara o material no presencial com toda a exigência e com tanta gente olhando como acontece na EaD. A atividade de autoria não é fácil, a não ser que se queira juntar conteúdos, recortar e colocar de qualquer jeito. O professor é autor porque não coleta informações para colocar, mas ele pensa em estratégias de aprendizagem, dessa forma, ele está pensando no processo, e sendo assim, questiono se a remuneração em forma de bolsa compensa, porque é notado que os baixos valores e desatualizados estão repercutindo na qualidade e quantidade dos candidatos por edital. Muitas pessoas querem participar devido à publicação e para contar no seu currículo, outras pelo dinheiro, pela carreira profissional e poucos para melhorar sua aula. Existem casos do professor elaborar um material que não dá aula. Toda a discussão de bolsas é controversa, não sei se é somente no IFSul que essa ladainha ocorre, pois digo que bolsa não é remuneração, sendo correto fazer parte da carga horária do professor, de forma que ao perceber uma bolsa, essa acaba por caracterizar o professor como um terceirizado. Infelizmente esse sistema vai perdurar alguns anos e as bolsas terão um fim porque não é possível continuar assim, teremos prosseguir com EaD de qualquer forma.

Polo de apoio

O polo de apoio presencial é uma grande saída para o aluno. É um apoio durante o curso para que ele obtenha sucesso e não desista; além do mais, é o lugar para o aluno identificar-se com a instituição à qual pertence, mas esses tem enfrentado problemas porque as prefeituras rotineiramente não conseguem sustenta-los e mantê-los. A CAPES já estuda a possibilidade de institucionalizá-los.

Aluno

O aluno ficou fora do processo e nunca participou de discussões sobre o semipresencial, pois o ensino a distância exige autonomia do aluno, que muitas vezes não está preparado. Noto que o aluno quer conteúdos prontos e a EaD exige que o aluno tome decisões. Não é o caso do programa das TIC, que embora se utilizando dos recursos da EaD e do conhecimento da EaD, era para o ensino presencial. Em nível médio, é mais difícil ter que exigir de um estudante mais novo, um adolescente, o regramento que a EaD requer. Percebo que a EaD está voltada para graduação e pós-graduação.

Discursos do coletivo Gestor

Ideias centrais:

Regulamentação, Semipresencial, Material produzido, Procedimentos administrativos, Estrutura, Troca de experiências administrativas, Financiamento, Bolsas, Capacitação e Aluno.

Capacitação

Posso afirmar como gestor da área do ensino que não sei até que ponto esse pessoal está recebendo treinamento. Não houve projetos de capacitação e programas de divulgação de iniciativas EaD, bem como dos materiais que estavam sendo elaborados. Houve sim, capacitações esporádicas e específicas, pois os professores têm muita dificuldade de desenvolver material para a EaD devido ao fato que para eles é uma experiência nova. Não sei até onde essa pouca capacitação poderia mudar uma cultura.

Aluno

O nosso grande problema é conseguir que o docente utilize o material EaD ou alguma estrutura nesse sentido e que o estudante sinta nessa modalidade uma facilidade e não uma dificuldade. Para os alunos do noturno, usar um percentual seria muito importante, porque temos uma evasão pela questão dos horários iniciando às 19h, quando ele está na força de trabalho e não pode cumprir com aquele primeiro horário da instituição. Além do mais, o aluno em dependência teria maior flexibilidade para cursar a disciplina em que não logrou êxito. Hoje, ele desiste ou atrasa a sua vida acadêmica, porque não pode cursar em turno inverso.

Regulamentação

Ela não está regulamentada, não temos nada sistêmico que nos ampare na implementação da modalidade semipresencial, a não ser a portaria dizendo que podemos. Quando nos reportamos ao regramento, utilizamos a legislação federal que nos embasa e não muda; se é EaD ou presencial e quem usar, vai ser por si, pois não temos mecanismos que regulem essa oferta. Dessa forma, qualquer curso que queira utilizá-la está amparado nesta portaria, e como a portaria é maior não há problema, só não há mecanismos internos que facilitem a vida do professor. Então é exatamente isso que queremos disciplinar agora com o nosso Regimento Interno; assim sendo, não estamos incentivando ninguém a usar justamente pela falta de estrutura interna, regulamentação e devido ao fato de que nenhum curso se mostrou interessado na oferta. Sabemos que, se o professor desejar, ele acaba usando a EaD de alguma forma. A regulamentação muitas vezes antecede a prática e essa é uma das nossas falhas, quando regulamentamos, pois ela deve vir do contato, com a experiência no experimentar, no fazer e aí sim podemos adequar os pontos falhos e criar regulamentos ou formas que sejam eficazes para que possam nos levar a resultados melhores. É necessário regulamentar de forma flexível para que internamente se possa discutir, modificar e implementar novas ações que não se fique dependendo de aprovação para qualquer mudança. Um exemplo é a necessidade de frequência, por exemplo. Como o professor lança a frequência do aluno no sistema já que a cobramos, apesar de ser discutível a frequência de aluno de nível superior?

Semipresencial

A gente faz um papel muito bem feito, e a tendência é aumentar nossa responsabilidade e vejo isso de forma muito positiva. As coisas devem caminhar juntas, o ensino a distância o ensino presencial são modalidades diferentes, atendem a públicos diferentes e enquanto tivermos

condições de atender com qualidade essas modalidades de ensino, sou totalmente favorável. Para isso é necessário fazer uma análise dos componentes curriculares e ver quais podem ser trabalhados a distância e que poderiam ter na figura do professor, o orientador. Penso que seria bom porque, com todas as tecnologias que temos para chegar ao conhecimento, desde que se garanta o professor como alguém que oriente e não como alguém que ministra aula, sem dúvida o ensino a distância passa a ser uma ferramenta tecnológica possuidora de grande eficiência, sendo proporcional à presença física na sala de aula. Temos que aproveitar a experiência dos cursos EaD, pois eles têm alcançado um nível alto de qualidade, contribuindo para o crescimento institucional. Atualmente a diretoria de ensino está pensando a respeito de implementar, pois temos infraestrutura, dominamos o ambiente virtual, possuímos um sistema acadêmico local e Web, não amigável, que permite o lançamento de notas, documentos, materiais para o aluno acessar em casa. A dependência dos alunos de alguma forma tem que ser acompanhada de EaD. Isso vai ser bom para o aluno e bom para o professor. A própria OD do instituto prevê que cada aluno em dependência tenha o seu plano de ensino, imagina que trabalho será para o professor. Na verdade, pela LDB, o aluno que logrou aproveitamento num conteúdo não precisa refazer. Hoje, o que fazemos com o aluno em dependência? Ele é tratado com um aluno comum. Como se nunca tivesse visto aquele conteúdo. Quanto à graduação, não existe dependência, mas reprovação, vale a mesma coisa. Se a estrutura de um curso não tem a previsão do EaD, do semipresencial para algumas disciplinas e isso for colocado no decorrer do curso, entendo como sendo complicado o aluno ser obrigado a fazer. Considero que no momento que for implementado, temos que ofertar de forma opcional e para tudo acontecer conforme previsto em lei, deverá ser dada a publicidade, estar no projeto pedagógico do curso e estar estabelecido nos editais de seleção.

Material produzido

Percebo que o material produzido possui uma boa estrutura, qualidade, bem editado, mas ao mesmo tempo, sei que esse material é pouco usado e os docentes possuem uma relutância em usar um material que não seja o seu; percebo que os mesmos sequer abrem essa possibilidade, para isso estamos tentando realizar algumas palestras, chamar alguém da reitoria que tenha usado esse material ou que conheça esses processos e tentando difundir esse trabalho considerável, pois existe uma estrutura montada no câmpus há bastante tempo e que está produzindo material para a utilização no ensino mediado por tecnologias digitais. Além do mais, temos um banco nacional de disciplinas a ser usado e não está sendo por total desconhecimento. Noto que as iniciativas básicas como elaborar um vídeo poderiam ser potencializadas no IFSul.

Financiamento

Estamos com problemas gravíssimos junto ao Ministério da Educação! Um estudante EaD conta menos na matriz orçamentária do câmpus Pelotas, ou seja, para algumas coisas conta, para outras não, por exemplo: contam para assistência estudantil e, em termos de orçamento, zero. O aluno EaD não é considerado para o estado como um estudante de verdade. Há um preconceito do próprio governo em relação a isso: por um lado eles colocam dinheiro através da UAB nos projetos de fomento e no outro eles não reconhecem o próprio estudante. Além do mais, o aluno a distância também não conta na classificação do tamanho do câmpus pertencente ao instituto federal; um câmpus com até 4800 alunos é considerado de médio porte e isso repercute negativamente no orçamento. Esses critérios não estão claros! Vamos começar a ser cobrados por resultados pelo MEC e órgãos fiscalizadores porque as torneiras estão abertas. Temos recebido apoio financeiro para ensino de qualidade e ações preventivas. O que estamos

fazendo para que realmente se efetive dentro do nosso sistema escolar o êxito e a qualificação dos nossos estudantes?

Procedimentos administrativos

O processo da matrícula é um desafio, pois é nessa fase que começam os problemas, no acatamento na íntegra do edital e na conferência dos documentos, visto que é realizada por servidores não qualificados, em polos localizados nas regiões mais diversas e distantes do estado, sendo difícil deslocar uma equipe desse departamento para realizar a tarefa. Assim, existem procedimentos que se confundem na realização da matrícula, porque são feitas por servidores que não estão acostumados com as atividades típicas de um servidor do DERA; nós tentamos orientar e fazer um roteiro de procedimentos. Não enviamos pessoal para realizar essas matrículas, o ideal seria enviar servidores capacitados; portanto essa é a primeira oportunidade para surgimento dos problemas. Cito o caso do coordenador de curso que realizou a entrega dos certificados para uma turma no polo localizado em uma cidade importante de Santa Catarina e do constrangimento que passou no momento que viu que mais da metade dos certificados e históricos estavam com erros grosseiros: nome, naturalidade, RG, CPF, conceitos, etc. Lamentável para a sua carreira e para a instituição. Um outro problema é a distribuição dos certificados: temos por prática e receio não enviar um certificado ou diploma pelo correio, pode se extraviar, alguém pode pegar no caminho e utilizar aquilo de alguma forma. É de tradição do registro acadêmico entregar o diploma na mão do aluno. Temos dificuldades do retorno dos recibos de recebimento dos certificados dos cursos EaD e, por outro lado, somos conscientes que fazer com que o aluno ou seu representante legal se desloque de uma cidade distante até Pelotas somente para receber o certificado e assinar um recibo é algo incoerente. A comunicação entre as partes tem que ser direta, rápida, se é um problema de matriz curricular tem que ser resolvido depressa. O aluno segue estudando normalmente, mas administrativamente existe uma pendência no DERA; então, encaminhamos à coordenadoria para entrar em contato com o polo ou diretamente com o aluno. Nessa cadeia ficamos reféns do tempo para obter o documento, passar para o polo e esse repassar para a coordenação, tornando a tramitação lenta. Para que isso funcione, o DERA e as coordenações devem funcionar juntas, mas cada um na sua competência. Possuímos dificuldades estruturais no que tange à falta de pessoal e normatização; cito que o RI está desatualizado e isso atrapalha administrativamente, é necessário normatizar muitos procedimentos para que os servidores tenham contato e saibam proceder conhecendo o caminho e o fluxo da informação. Precisamos trabalhar juntos e demandar esforços dos coordenadores e suas equipes nessas questões burocráticas. Inclusive, outra coisa que nos preocupa, é que o número de alunos a distância é bem maior do que o número de alunos presenciais, queremos tomar atitudes que visem equilibrar isso, porque o nosso grande medo é que o câmpus vire um câmpus de EaD, que não atenda mais à educação presencial. Então temos que tomar bastante cuidado com essas ações e assim questiono se os registros acadêmicos, os departamentos ligados ao ensino, a chefia do ensino de graduação e pós-graduação estariam preparados para a gestão dos alunos e dos cursos a distância, pois noto desconhecimento de muitas dinâmicas do EaD. Antes de criar um curso na modalidade EaD é necessário pensar no pedagógico, no administrativo, na forma de como vai ser implementado de início até o fim; se há servidores; antecipar-se aos problemas; se há infraestrutura para se atender com qualidade o aluno, porque ele deve ter o mesmo padrão de atendimento do aluno do presencial.

Bolsa

Considero um entrave para a disseminação da EaD o fato de ela ser movida por bolsas, pois essa gera um ranço interno, não adianta, sempre vai ter, o ciúme vai surgir e é financeiro,

dinheiro pelo qual nós somos movidos; o professor não tem que receber uma bolsa e sim carga horária para trabalhar. A UAB, quando dá uma bolsa para o docente, é justamente para que se desenvolva nesse horário a parte das suas atividades normais ou ter essa atividade dentro da carga horária e não receber a bolsa, mas a gente percebe que ela é um grande incentivador para que as pessoas se envolvam com EaD. Sobretudo, creio que existe uma confusão sobre a denominação dos tipos de bolsas e a função de quem as recebe, ou seja, pesquisador ou tutor. A instituição fecha os olhos para essas questões, justamente para tornar a EaD viável, e cientes de que precisamos fomentar o EaD, não deixar que isso morra, não fazemos esse tipo de cobrança e isso acaba se diluindo no processo. Com a inclusão das atividades desempenhadas em cursos EaD na carga horária teremos professores que trilharão os dois caminhos, vão trabalhar no presencial e no EaD, como nós temos professores que atuam no ensino técnico e no ensino superior; mas o que vejo de grave é que a bolsa significa um programa e esses que financiam a EaD não são programas de estado, são programas de governo e se de uma hora para outra assume um presidente “não tem mais bolsa” o que a gente faz com os nossos alunos? Alguém vai ter que continuar, ter que bancar até que se formem e esse alguém quem vai ser? O instituto.

Perfil do professor

Não vejo por que essas modalidades não possam coexistir, vamos trabalhar para isso, só que muita gente fala mal sem conhecer, pois no momento que se decidiu conhecer a forma séria com que a tratamos EaD no Instituto, esse professor se inseriu no processo e está trabalhando e vendo que aquilo é feito no semipresencial é perfeitamente aplicável nos cursos de graduação e nos técnicos e o rebote está acontecendo. O professor que trabalha a distância tem uma visão um pouco diferenciada daquele que trabalha somente dentro da sala de aula, porque vejo como ensino de maior comprometimento, seja pelo material que fica pronto antecipadamente ou disponibilizado, ainda observo que no EaD existe troca, essa necessidade de dedicação, comprometimento, envolvimento, tanto da parte do estudante quanto do professor, porque não é simplesmente cada um estar numa ponta do sistema recebendo informação. Para atrair mais professores teremos que traçar estratégias para que esse enxergue a EaD como: “OK, estão me trazendo uma facilidade” e não como: “OK, estão trazendo um trabalho a mais para eu fazer, eu vou ter que trabalhar além do meu tempo, vou ter que aprender”.

Estrutura

Questiono a respeito da distância de alguns polos de trabalho, o uso dos recursos humanos, dos recursos de apoio e do dispêndio em poder atender e sustentar essa estrutura, porque trabalhar com EaD é um desafio; só quem sabe é quem está trabalhando, existe um desgaste para os veículos e para os docentes em viajar na sexta-feira, dar aula no sábado, voltar no domingo e segunda-feira tem que estar aqui e isso é uma coisa à parte. Não estamos tendo dificuldades para nos deslocarmos ou para usarmos as ferramentas tecnológicas atuais, mas vejo as questões de distribuição de polos, preparo do material para abranger o grande número de polos e alunos EaD que possuímos. Seria melhor termos uma equipe maior para atender o aluno com qualidade, pois sei que o EaD bem planejado, bem feito e com comprometimento do estudante chega a resultados tão eficazes e até melhores do que o ensino regular presencial. Em nível de gestão, percebo que há uma diferença entre os procedimentos e um imbróglgio entre estruturas de apoio para o presencial e EaD. O CEAD que deveria ser a coordenação responsável por esse material acaba sombreado pela UAB, pois esta localiza-se dentro do câmpus Pelotas. Queremos que o CEAD tenha uma estrutura tão boa quanto a da UAB, pois essa está voltada para a graduação e pós-graduação, mas não para um determinado câmpus. Com essa visão, estamos investindo localmente no maquinário, mobiliário e área física para conseguir explorar o EaD

em outros níveis, inclusive no ensino médio e integrado; além do mais, o que chama a atenção é que o NPTE, que é o núcleo que prepara todo o material de TICs, não tem um servidor do instituto. Ele é todo formado por bolsistas, terceirizados e estagiários, com exceção do coordenador que é um professor que recebe bolsa.

Troca de experiências administrativas

Procuramos trocar experiências com o instituto do Paraná, que possui uma diretoria de EaD intitulada câmpus, mas na verdade é uma diretoria sistêmica ligada à reitoria como hoje nós temos a diretoria executiva da reitoria e a diretoria de desenvolvimento institucional. Temos também com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte uma parceria bastante grande. Quanto à participação em eventos, cursos e seminários, trabalhamos por demanda, assim que um chefe de departamento, um coordenador, qualquer pessoa apresenta um projeto de participação, temos por hábito apoiar. O incentivo está posto. Existem diárias e passagens.

Discursos do coletivo Gestor: complemento

Ideias centrais:

Gestão do EMTDIC, Gestão das tecnologias e Gestão da capacitação

Gestão do EMTDIC

Se pensa pouco a educação, e não somente os gestores, os professores pensam pouco sobre educação. Vejo a falta de reflexão da gestão e dos coletivos que estão trabalhando com a EaD, como poderíamos inseri-la no processo de ensino. Temos autonomia pedagógica, estamos abrindo mão de analisar esses processos e ver como eles funcionam, pensamos pouco sobre eles. Temos que descobrir os motivos da alta reprovação e talvez essa possa ser a forma de combater, inserindo as tecnologias e melhorando as possibilidades de ensinar. Ficamos cumprindo editais e na esperança que utilizem. Tenho conversando com pesquisadores e, de acordo com os resultados da minha pesquisa, noto que vivemos num processo em que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas. Enquanto os professores dão conta do fazer, a gestão não se envolve e aí falta a reflexão que tenta pensar políticas e estratégias. No projeto TIC, houve a construção, mas não a apropriação, uma centralidade no conteúdo. Discutimos pouco isso, bem no início. Perguntei se havia alguém usando e a resposta foi negativa. Não sei até onde esse projeto ajudou a mudar a mentalidade para potencializar o ensino, creio que foi um esforço perdido como tantos outros, mas o material está disponível. Isso é comum, comprar material e não usar, comprar material e equipamento e usar mal, isso é corriqueiro, enquanto tem dinheiro fica fácil de fazer e não se pensa. Para conseguirmos avançar na EaD, ou ele entra no fazer da Instituição ou ele não vai para frente. Cessa o pagamento de bolsas, cessa todo o processo. Se ele não estiver por dentro ele não se sustenta por muito tempo. Nesse modelo que adotamos para a UAB e o que foi padronizado para a EaD o que pega é o trabalho docente; o modelo fragmentou o trabalho, porque na verdade quanto cria o professor pesquisador, o professor formador, o tutor a distância, o tutor presencial, pega diferentes funções que são do fazer docente e compartimenta ao fragmentar e precariza, pois o sistema de bolsas paga mais para uns e menos para outros. Na hora que não tiver mais dinheiro para bolsa, ou na quantidade que havia, temos que pensar estratégias para institucionalizar, ou seja, discutir em amplo aspecto e de forma democrática se isso tem valor para a Instituição. Questiono a articulação entre instâncias e gestores, quando a Coordenadora da UAB, muitas vezes vem falar comigo, eu digo, não é comigo, pois você está ligada a uma pró-reitoria, sendo com eles que você tem que falar,

mas a dificuldade de relacionamento atrapalha muito. O que digo sobre a Pró-reitoria de Ensino é que cobre o do Pró-reitor e do Pró-reitor adjunto que eles tinham que viver um momento daqueles, que deveriam ir a uma formatura para ouvirem e não foram! Quando não sabe o que está ocasionando com as pessoas e o que reflete na comunidade, você não vai defender, não vai correr atrás, não vai querer saber mais, porque dá trabalho para o autor, tutor, gestor, para quem tem que ver equipamento e infraestrutura, mas vale a pena. Vemos nos discursos de formatura as dificuldades que o pessoal passou, que eles têm que aprender a usar o computador, instalar o software, ter autodisciplina, então eles aprendem bem mais do que o conteúdo, um estilo de vida e a desenvolver autonomia, então quem vivencia isso Os eventos de formatura em EaD que participei são emocionantes.

Gestão das tecnologias

Quando fiz a tese eu levantei o perfil dos gestores da reitoria que era composta por professores velhos e servidores novos. Os gestores eram da época do CEFET para trás, da época da ETFPEL. Notamos que na pesquisa os gestores eram servidores antigos nas Instituições e as tecnologias estão relacionadas ao pessoal mais jovem; vejo também que o gestor está afastado da sala de aula, desatualizado e com idade para se aposentar, vê as tecnologias como um desafio e não traça políticas nesse sentido. O trabalho desenvolvido pelo chefe de EaD, mais novo e pesquisador da área, era muito bom, mas não se articulava com o restante dos outros departamentos da Pró-reitoria e com a gestão como um todo. Pela primeira vez neste ano vi mostrarem o repositório de todo o material que tem armazenado no IF e disponível através do site em que foram feitas, o material das TIC e objetos de ensino, ou seja, quanta energia desperdiçada para ninguém saber onde está e o que tem para usar, vejo que isso tem que se disseminar. Sei que foi o desenvolvimento de materiais para ser utilizados em sala de aula. Agora eu pergunto: quem sabe o que foi desenvolvido e para que? Quais disciplinas e conteúdos? Não sei se na disciplina que trabalho tem alguma coisa lá, não fui atrás. As iniciativas não possuem continuidade ou os grupos para realizar a divulgação são muito grandes, ou seja, divulgar para coordenadorias, pequenos grupos gestores, setores administrativos e de cultura geral. Falta contágio, apesar da dificuldade, é mais fácil fazer uma coisa que você está sempre fazendo. Você precisa mudar a forma de ver, pensar e agir para usar as TIC. Inserir a tecnologia no processo é o desafio para que ela me ajude a avançar no processo.

Gestão da capacitação

A capacitação é uma necessidade da Instituição e não deve ser pensada de forma isolada da EaD. Ela passa por uma reflexão sobre o nosso fazer, pois temos taxas de reprovação e evasão altas, temos estudantes que não dominam o básico e dessa forma temos dificuldades em avançar na formação de ensino médio ou superior e nisso entra o EaD, dessa forma pensaríamos a capacitação. Não podemos ficar formando guetos que conseguem avançar e o restante fica à margem. A formação para mim é muito mais criar possibilidades pedagógicas para o uso das tecnologias do que de formação tecnológica.

Discursos do coletivo: Professor Reflexivo

Ideias centrais:

Formação do professor, Semipresencial, Comportamento do professor, Tecnologia história, Utilização da tecnologia, Inovação na educação, Ensino, Currículo, Gestão, Pesquisa, Interdisciplinaridade e Incentivo ao aluno.

Formação do Professor

Era um curso de formação profissional, um projeto americano de preparação de mão de obra, uma orientação programada, baseada em tarefas a serem desenvolvidas e avaliação por aptidão, se usava toda a metodologia americana. Havia uma série de atividades já previstas no programa, pois era bem estruturado porque até a quantidade de material era prevista por aluno e assim fui preparado para as atividades práticas com esses conteúdos e comecei a lecionar, bem como outros ex-alunos que tinham concluído e foram convidados para trabalhar já como professores. Não havia discussões, era o professor que detinha a experiência por trabalhar na indústria. Ao passar do tempo os professores do ensino técnico eram todos alunos da instituição, de alguma forma remontando essa conduta. A Escola tinha um microensino que era um projeto que dava todas as condições de o professor desenvolver a aula, projeto onde as aulas eram gravadas, a pedagogia acompanhava o desempenho do professor que estava sendo treinado para desenvolver a sua aula da forma mais correta possível. O professor tinha que usar todos os meios disponíveis na época: quadro, retroprojetor, projetor de slides. Hoje, o que uso é fruto do desenvolvimento do que tínhamos à disposição na época. Tive muita liberdade de fazer o que gostava, e essa é uma grande característica da Instituição, desde o tempo da ETFPEL, CEFET e depois como IFSul, ainda se mantém essa questão. O docente é valorizado. Consegui acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas do mundo do trabalho; creio que os cursos técnicos têm que ser meio generalistas e têm que dar uma boa base e o estado da arte do que existe dentro da empresa. A carreira é muito complexa, antigamente era Ensino Básico de 1º e 2º grau, quando se transformou em CEFET, começaram os cursos superiores e na transformação para IF, a carreira passou a ser denominada como: Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Dessa forma, ele atende os Cursos Superiores (tecnologia e bacharelado), Cursos de Pós-Graduação, Cursos de Formação Continuada (FIC) e convênios os mais diversos; então é um professor multifuncional. Assim, não é possível que se tenha uma licenciatura em Mecânica, Eletrônica, Telecomunicações. Esse professor tem que ser um Engenheiro provavelmente em Eletrônica, em Telecomunicações ou Mecânica e ter formação pedagógica. A formação pedagógica específica para a nossa carreira é muito importante porque não vai ter formação em Mestrado ou em Doutorado que dê condições para o professor trabalhar com esse panorama que é típico da Instituição. Além do mais, o professor assume uma outra função, antes era transmissão de conhecimentos, pois achava que podia somente transmitir; agora não, o professor tem que se preocupar com a extensão e pesquisa visando ao desenvolvimento local, então o trabalho do professor fica complexo. Considero que Saviani está correto quando diz que uma escola mais tradicional pode ser mais revolucionária e ser mais importante para a vida de uma pessoa do que uma escola mais dada às inovações. Por que eu te digo isso? Porque a grande dificuldade que se tem hoje é lidar com essas informações e conseguir construir saberes a partir delas, o tempo é muito acelerado, o espaço onde as coisas se realizam já não se estabelece mais, quer dizer, quais são os limites espaciais do trabalho? Hoje em dia o trabalho faz parte de uma economia mundializada, quer dizer, diminuem os fatores locais de produção, então o que diria? Hoje existe muito mais informática, muito mais tecnologias comunicacionais que permitem ter contato com o que está sendo feito em todos os lugares do mundo, mas que às vezes, isso se transforma num modismo na sala de aula e pode levar os cursos a não conseguirem desenvolver conhecimento de fato. Hoje sou uma mescla, sou metade exato e metade filósofo e educador, essa combinação foi muito importante nos meus trabalhos atuais porque realmente se percebe que quando se consegue mesclar filosofia, educação com ciências exatas e tecnologia, só se tem a ganhar.

Semipresencial

Devem ser utilizadas tecnologias em sala de aula. Não sei se devemos usar os 20% permitidos por lei aos alunos, mas o material desenvolvido como recurso didático e as TIC são muito importantes. Não precisa ser suplência de aula, talvez esse seja o problema da lei, estabelecer uma lógica de barateamento da educação, de usar os 20% para não ter aula.

Comportamento professor

Naquela época o aluno não tinha muita vivência e desconhecia o trabalho numa indústria, dependia da explanação do professor e não havia muita discussão. Era mais ouvir o que o professor dizia. O professor ministrava aula, era o dono do conhecimento e a gente tentava assimilar o que ele passava; naquela época não havia a abertura de hoje, de se conversar e ter as tecnologias à disposição. O professor, na época, era o que detinha o conhecimento. Não tínhamos o hábito de frequentar a biblioteca e ir atrás de novos conhecimentos, somente se instigados por algum professor e a maioria não o fazia. Havia professores muito amigos, apesar do aspecto disciplinar forte na época, e gostávamos do que fazíamos; havia muita troca com os professores e opinávamos, normalmente as avaliações eram, de uma forma combinadas. Hoje temos dificuldade de desenvolver entre nós enquanto grupo, um espírito crítico, a cultura do estudar junto. Trabalho mostrando todo o caminho científico e depois levo a prática. Essa é uma maneira que motiva o aluno para o aprendizado; sempre procurei agir dessa maneira e acredito que obtive bons resultados, pois pude observar o crescimento do aluno. Crio as condições para o aluno realizar. Sempre acreditei que na formação técnica o fazer é muito importante”. Identifico de forma mais fácil, à medida que vou ficando mais velho, quando estou errado e tenho que retomar aquela aula prática que não foi correta, então tenho de rever e fazer melhor para que o aluno adquira o conhecimento. O elemento que tem que estar preparado para fazer no sentido de operar. A Escola já teve uma época em que tinha a chamada prospecção profissional justamente para tentar auxiliar ao aluno a conhecer suas aptidões, onde ele se sentia mais apto para desenvolver. Muitas vezes o aluno chega num curso sem conhecer. Tive casos de alunos em que na metade do curso tive que dizer: “Olha, infelizmente tu não tens aptidão para a Eletrotécnica, talvez tenhas que cursar um outro conteúdo, porque não consegues desenvolver e essa é uma área de risco.

Tecnologia história

A Escola tinha um microensino, um projeto que dava todas as condições do professor desenvolver a aula, era uma iniciativa em que essas eram gravadas, a pedagogia acompanhava o desempenho do professor que estava sendo treinado para desenvolver a sua aula dentro da maneira mais correta possível e assim o professor tinha que usar todos os meios disponíveis na época, ou seja, quadro, retroprojeter e projetor de slides. Hoje o que usamos é fruto do desenvolvimento das alternativas da época que tínhamos à disposição. Utilizávamos as tecnologias sem medo e sem receio. Hoje vemos a utilização das mídias e dos meios que a gente dispõe, os nossos colegas estão sempre dispostos e usam as tecnologias a fim de que se tenha uma aula melhor. Nós fomos uma das primeiras Escolas a ter laboratórios de computador para atender os cursos e fomos expandindo; interessante que ao longo desses mais de 50 anos a Escola nunca deixou de crescer e esse crescimento se verificou também na base física e vejo que a distância da infraestrutura física da Escola para o que o aluno encontra aí fora é muito pequena. Tem coisas que poderíamos desenvolver para os alunos trabalharem fora da sala de aula e que não se faz ainda por que não se sabe, não se teve a oportunidade de estar usando as tecnologias nessa direção, mas o pessoal está sempre interessado na compra de novos equipamentos. Temos acesso à Internet em praticamente em todos os locais e bons equipamentos. O professor não pode se queixar de que não tem esse acesso à tecnologia. Vejo

que os meus colegas estão usando cada vez mais tecnologias, estão perdendo o receio de uso da tecnologia digital.

Utilização da tecnologia

Criticava o que se chamava de “retroprofessor” que era o professor que colocava o retroprojetor, escurecia a sala e na verdade estavam todos dormindo. A tecnologia não substitui o professor, ela faz parte, é uma ferramenta, então ele tem que ter uma técnica de ensino para que o aluno se motive. Nós indicávamos simuladores, mas o aluno não deixava de montar o circuitinho na *proto-board* e entende-se, porque às vezes o pessoal vem com uma tecnologia informatizada para deixar de fazer uma prática com os guris, porque no simulador não tem o problema do mau contato, o problema do componente que está com defeito e também não tem técnico formado em simulador. Sou contrário a iniciativas que propõem substituir o professor, desta forma, acho que esse é o problema da lei. A lei vem na perspectiva de barateamento da educação. Considero a Internet como fator primordial. Procuo trabalhar com materiais midiáticos e utilizo várias tecnologias e todas baseadas em um site na Internet, um ambiente virtual de aprendizagem onde disponibilizo para os alunos material de apoio, listas de exercícios, listas de atividades, formulários para a entrega de atividades, então existe um mecanismo pós-aula presencial a que o aluno tem acesso e onde tenho uma forma de comunicação com o aluno que é 24h, ele pode consultar aquele material a todo o momento e hoje, com o uso de dispositivos móveis, isso melhorou ainda mais.

Inovação na educação

Inovação na educação é ver algo novo, é ver um aluno que não é mais um aluno que nós fomos preparados para receber, então toda a vez que der para um aluno, para um grupo de alunos alguma coisa que faça com que eles fiquem com vontade de criar, com vontade de descobrir eu vou inovar no meu trabalho, pois o que vai sair não é uma coisa uniforme, não é aquilo que todo mundo faz. Aquele aluno vai responder de uma maneira diferente e assim estou inovando no meu trabalho e por consequência estou inovando na educação. Existem muitas coisas para se fazer nesse sentido e aí falo nas políticas governamentais porque fico muito incomodada quando surge alguma legislação de última hora que vem nos afetar diretamente e nós ainda nem pensamos nela. Acho que toda a inovação e toda a lei que sai do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, precisavam ser discutidas lá na ponta com o professor que está na sala de aula. É lógico que no início nós tínhamos muita rejeição, tem aquele professor que diz: “não vou mudar, tá muito bom assim e o meu índice de aprovação é maravilhoso”. Até que ponto é importante saber índices de aprovação e reprovação? O que é importante é saber que o aluno que saiu daqui teve uma formação que possa garantir o seu sustento aí vem o papel do professor de incentivar os alunos a fazerem isso, isso é inovar em educação, é se arriscar, é desafio constante. Inovar em educação não é a que parte do governo ou das instituições, é aquela que parte do professor na sua sala de aula! Na época que fui aluno da ETFPEL, se eu quisesse fazer uma pesquisa eu tinha que ir para a biblioteca, tinha que manusear o livro e, às vezes, demorava esse processo de procurar o livro e folhear. Hoje não, vai no Google, digita o tema da tua pesquisa e o Google dá dezenas de opções, de páginas e arquivos com uma facilidade e tempo fantástico e tens a resposta praticamente em tempo real. A Internet é a grande novidade! Hoje em dia tem várias maneiras de ter acesso à informação e isso não é conhecimento. Elas devem ser utilizadas, caso contrário não dialogas com o mundo onde as pessoas estão vivendo de fato, mas considero aqui que Saviani está correto quando diz que uma escola mais tradicional pode ser mais revolucionária e ser mais importante para a vida de uma pessoa do que uma escola mais dada às inovações. A grande dificuldade que se tem hoje é de lidar com essas informações e conseguir construir saberes a partir delas, o tempo é muito acelerado, o espaço onde as coisas

se realizam já não se estabelecem mais, quer dizer, quais são os limites espaciais do trabalho? Hoje em dia o trabalho faz parte de uma economia mundializada, diminuem muito os fatores locais de produção e se transformar num modismo na sala de aula pode levar os cursos a não conseguirem desenvolver conhecimento de fato. Vejo então que a aula presencial é um pontapé inicial, digamos assim, do processo ensino aprendizagem e o aluno tem como ir buscar constantemente novas configurações que complementam as aulas, como por exemplo, a melhor utilização dos telefones celulares.

Ensino

O grande problema do sistema escolar é ter se apartado da vida real. Existe uma tendência a não se entender que o aluno do Integrado que está chegando é um aluno adolescente, como adolescente foi aquele professor egresso da Escola, só que com outras solicitações, outras curiosidades. O que acontecia com o aluno que era da Escola Técnica? Ele vivia para essa Escola. Ele tinha grande parte do seu tempo livre também dedicado às diferentes atividades da Escola. Hoje esse adolescente vem com outras aspirações e aí bate em toda aquela tecnologia que avança a passos largos, então nós temos um aluno diferente. Nós não deixamos de ter um aluno adolescente como nós tínhamos há algum tempo atrás. Por outro lado, sabemos que a educação passa por um momento muito crítico, o aluno que chega aqui não é aquele aluno que o professor está imaginando. Os alunos que entram aqui têm dificuldades, esse é o grande desafio do professor. Por termos alunos com as notas mais altas da rede estadual, dos cursinhos, temos o mérito apenas de continuar o trabalho, na verdade temos, sobretudo, o mérito de conseguir que esse aluno se aposses de conhecimentos que são muito mais profundos do que aqueles que ele deveria ter trazido do ensino médio ou do ensino fundamental. O professor da Escola hoje é muito desafiado, muito mais do que em outras épocas, quando ele sabia muito bem o que a sociedade estava esperando dele, qual era o cantinho dele no mundo e hoje não, a cada dia ele tem um apelo novo e deve estar pronto para isso, considero que uma das características de um bom professor hoje é vencer desafios. Uma grande mudança foi a relação da Escola com a comunidade e isso está mudando a nossa Instituição que era uma Escola Técnica e se encontrava fechada em relação aos problemas locais, porque o mercado de trabalho era o objetivo dela, era preparar a mão de obra, era uma preparação para o trabalho, onde estava esse trabalho? Estava longe do local e a Escola não se preocupava muito com a localidade. Quando ele se transforma em CEFET, isso já começa a mudar, começa a ter uma abertura local e agora, com o IF é totalmente diferente, é totalmente voltado para o local, antigamente existia somente uma escola técnica, tinha a escola técnica de Pelotas, a escola técnica Parobé, em Porto Alegre, que eram escolas públicas e o SENAI que era uma Instituição privada, então tu podias colocar os alunos em qualquer lugar no Brasil. Conversei com vários professores de universidade que dizem: “olha a gente conhece quem é oriundo de escola técnica”, nas engenharias mais tradicionais, ainda mais, conhecem quem é oriundo daqui, pois logo em seguida ele nota que o camarada teve uma formação diferenciada.

Currículo

O sucesso dos nossos cursos técnicos integrados, por exemplo, está no currículo. Mesmo com menos carga horária para a literatura, biologia, em determinadas áreas, menos carga horária para algumas matérias do ensino médio, os nossos alunos sabem mais, inclusive tiram notas melhores no ENEM e são aprovados mais facilmente em concursos públicos do que aqueles que fazem um terceiro em escola particular, às vezes com ótimos professores, por quê? Por que a construção do conhecimento é vinculada ao mundo real, o mundo do trabalho e o trabalho aqui é uma visão ontológica do trabalho, não é o emprego, quer dizer, tudo o que a gente faz é trabalho, o que nos diferencia dos demais animais é o trabalho, então a vinculação da educação

ao mundo real, ou seja, ao trabalho, torna os conhecimentos significativos; eles não são esquecidos rapidamente, se agregam ao arcabouço cultural do indivíduo. Se o mundo mudou e hoje as tecnologias se aproximam, o que eu digo, é um mundo politécnico, a educação tem que ser politécnica. Se a gente notar bem nos nossos cursos técnicos, se formos fazer uma análise do currículo, veremos que nos últimos 20 anos as grades curriculares dos cursos se aproximaram, talvez 50% dos cursos da área indústria e até as disciplinas, às vezes, estão com os mesmos nomes em diferentes cursos: Eletrotécnica, Eletrônica, Eletromecânica. Existe um processo formativo em sala de aula que o aluno não tem mais voz e acho que tem a ver com as mudanças que tem no mundo do trabalho e na sociedade em geral, mas elas começam no mundo do trabalho e vão para a sociedade que é essa coisa de trabalhar mais em conjunto. O empresário quer a polivalência e nós devemos responder ao empresário com a politecnia, o empresário quer que formemos um estudante, um técnico que saiba fazer de tudo, mas que questione pouco, e isso é uma contradição, porque um aluno saber e tudo e tornar-se dócil é muito mais difícil hoje do que quando era na época disciplinar, então a gente sente isso na pele lá, o aluno não é dócil nem com a gente, não vai chegar na empresa e ser dócil tão fácil, temos que responder com politecnia, com a liberdade do aluno, para que ele saiba ser crítico e mudar as coisas que considera que precisam ser mudadas.

Gestão

Por um problema da administração da força de trabalho, eu acho que hoje em dia num mundo politécnico quem desse aula em um curso técnico, deveria conversar mais. Seria melhor se a organização fosse por curso, digamos assim, para isso acontecer, se isso envolve lotação ou não dos professores em determinado lugar, bueno, então o professor deveria ser do câmpus e não do curso.

Pesquisa

Quem vem da Instituição, entende que aqui é uma escola vinculada ao mundo do trabalho. Hoje a metade dos colegas são novos, então a gente vive uma crise de identidade muito grande ou podemos virar uma universidade de 2º classe ou poderemos ser um Instituto de 1º classe; se quisermos ser uma universidade seremos de 2º classe; pela forma que temos que ter mais do que 50% de curso técnico, não temos tanto espaço para a pesquisa como em outros lugares, a nossa forma de financiamento é diferenciada, é pelo número de alunos dentro da sala de aula, temos que saber o que é ser um Instituto, não devemos nos comparar com a Universidade, temos um papel importante e temos que desenvolver muita pesquisa, inclusive chamada de desinteressada, não podemos aceitar os cerceamentos que, às vezes, o governo tenta nos impor; temos que saber ser Institutos Federais de 1º classe. O professor que vem de fora e que não passou pelos Institutos, às vezes quer reproduzir a Universidade e viria a ser Instituição de 2º classe. Temos que fazer pesquisa para conhecer as causas da evasão e repetência que são significativas. À medida que os professores vão se qualificando tem que se fazer pesquisa em todas as áreas e não só da educação, mas nas áreas tecnológicas também. Considero importante na formação do professor, com certeza.

Interdisciplinaridade

O conhecimento só tem valor quando o aluno se apossa de algo que vai ter sentido, então vem daí a necessidade da interdisciplinaridade. Os cursos que têm habilitações como nos integrados ela acontece melhor do que nos outros casos, porque força em alguns momentos, mesmo que seja nos conselhos de classe ou coisa assim, os professores das diversas disciplinas a conversarem sobre a forma de organização curricular que favorece a interdisciplinaridade; de outro lado, a forma de organização da nossa força de trabalho prejudica a interdisciplinaridade.

Os professores, até pela forma que são distribuídos em coordenadorias de cursos e em áreas do conhecimento da formação geral, têm dificuldade. Que tempo nós temos para nos reunirmos e discutir, pois planejar algo interdisciplinar demanda muita conversa. Temos muito mais interdisciplinaridade do que nos cursos de ensino médio normais porque a habilitação força a isso e se os professores não quiserem fazer, o aluno faz, mas só que hoje a forma de lotação dos professores em coordenações, que nem vão tomar cafezinho juntos, dificulta. A carga horária dos professores não é uma questão de gestão, mas uma questão de política pública é muito corrida para que possamos viver esse momento.

Incentivo ao aluno

Criei um painel de demonstração de todo o desenvolvimento das instalações elétricas e consegui fazer com que os alunos se preocupassem em aprender através da motivação; então, cada circuito analisado era demonstrado no painel fazendo funcionar o componente, o tipo de comando. Como em nosso curso o aluno tem que saber projetar e para isso tem que trabalhar com simbologia, essa maneira auxiliava, porque ele via a parte física e depois aquela parte física que era apresentada para ele, tinha que se transformar num esquema elétrico; essa maneira que traz motivação porque ele já viu que a coisa funciona e agora ele está sendo solicitado a passar aquilo que ele viu funcionando para o papel. Com o ensinamento básico que ele recebeu de circuito elétrico tinha o instrumental necessário para aprender a desenvolver. Vou conversando com eles e de certa forma vou fazendo com que se motivem para aprender. No começo os alunos têm muitas certezas das coisas, mais depois vou criando dúvidas e eles ficam com cada vez mais dúvidas, na segunda ou terceira aula eles estão prontos para fazer a prática, tenho muito sucesso com isso. O aluno, em primeiro lugar tem que ser motivado, porque é ele que deve aprender, crio os caminhos. Se não consigo motivar o aluno para o proposto, o rendimento cai muito.

Discursos do coletivo: Professor Autor

Ideias centrais: capacitação, gestão em nível de projeto, gestão sistêmica do IF, semipresencial, autoria de terceiros, experiência negativa no projeto, experiência positiva no projeto, TDIC na prática docente e crítica ao aluno.

A **capacitação** tem que ser intensiva e efetiva para um projeto tão importante, mas foi insuficiente e não priorizou o individual, as reuniões eram compostas por 30 pessoas ou mais, foram somente duas, depois ficamos sós, mas as interações por e-mail eram instantâneas. Poderiam investir no treinamento prático, é diferente utilizar o AVA como aluno e professor, a visão que se tem é que todos sabem informática, não é bem assim. No esclarecimento do processo, faltou detalhamento burocrático e considerações sobre direitos autorais. É claro que nos mostraram, mas a prática é importante, ficamos só olhando. Estamos formulando material para os nossos alunos e levei essa atividade a sério; assim sendo, um exemplo de onde poderíamos chegar seria fundamental para o trabalho, pois não sabia por onde começar e fiquei desmotivado. O EaD pode funcionar muito bem com a aula presencial, teria muita coisa para fornecer para o meu aluno; confesso, não tenho ideia de como fazer e não conheço a tecnologia. Queria um material onde não precisaria inventar dúvidas, o aluno que tem que vir com perguntas, ou seja, saber como saio do tradicional, o que fazer com o Moodle e tarefas como reforço. O pessoal lidou conosco como se estivéssemos familiarizados com EaD, inclusive desconhecia os termos próprios da área, como: objetos de aprendizagem. Os meus colegas falavam: se soubéssemos disso antes seria mais fácil! Nós não sabíamos planejar para EaD.

Gostaria de ter conhecido jogos que pudessem ajudar aos alunos a conhecer alguns conteúdos, bem como modelos de exercícios, montagem e resolução de equações. Vejo dificuldades na dinâmica, pois quando você está frente a frente com o aluno ele vai responder, assim fica mais fácil, mas no EaD tem que planejar, você tem que incentivar o aluno, mas você não vai ter o retorno imediato para continuar a atividade. Como eu faço? Qual vídeo faço? Não tenho preparo para isso, fiquei desconfortável frente à câmera. Gostaria de saber se não é necessário capacitar o aluno.

A **gestão em nível de projeto** foi correta e observei um grande interesse da instituição e dos profissionais envolvidos no EaD. No início foi perguntado a cada professor qual a disciplina que poderá ser dada a distância e lançado o edital que continha as informações; depois teve o processo de seleção e treinamento. Havia respaldo para ajudar e tínhamos referências a quem procurar, mas a maior parte dos nossos contatos foi por e-mail, enviamos o material e obtínhamos uma resposta ou algo para corrigir. Quanto às disciplinas, notei que foram mal construídas, pois foram montadas por professores que não direcionaram adequadamente os conteúdos para o curso e modalidade. Além do mais, existem diferenças nos conteúdos e exemplos locais. A disciplina poderia ser dada totalmente a distância com encontros presenciais para aulas práticas e não somente para alunos repetentes. Creio que deveria ter uma interface de cada área nesse processo, ainda mais em Química em EaD; reforço que a falta é na qualidade dos recursos humanos, o designer e o professor não se entendem, temos pouca experiência, é como se falássemos línguas diferentes, sendo necessário um revisor da área. Precisamos saber quem é a equipe que vai nos assessorar e tirar as dúvidas presencialmente. Juntar o grupo durante o processo de elaboração para avaliar o trabalho dos autores, seria importante, pois não foi facilitado o acompanhamento da elaboração do conteúdo. O volume de trabalho é grande, tudo deve estar pronto antes, textos e vídeos, não sei se os colegas tinham essa noção. A ideia do vídeo era para aproximar o professor do aluno, conhecê-lo. A greve foi outro empecilho, durante a paralisação não fiz solicitação de produção de material. Foi feito um teste no semestre passado da disciplina de desenho e não tenho ideia dos resultados. Notei que aqueles que viram o resultado se motivaram; sendo assim, você percebe quais as melhorias que tem que fazer no teu material, quando roda o curso uma ou duas vezes. Tenho ideia de que a produção foi subutilizada, pois poderiam produzir e ajudar muito mais. Em outra edição tem que ficar estabelecido que as pessoas devem assumir e fazer, porque o projeto TIC tem que continuar.

Para começar, a **gestão sistêmica do IF** não abraçou os cursos superiores como parte do IFSul. Parece que é um apêndice, um curso esporádico como uma especialização, isso ocasiona a não criação de uma identidade e isso é culpa da gestão do IF nos seus sucessivos responsáveis. Não conheço a EaD no IFSul, mas sei que temos uma boa estrutura, mas o conhecimento do que possuímos não está bem divulgado. O que você sabe de alguém publicando algo bom de referência tecnológica? Nada! Mal dando aula. Isso me deixa profundamente triste. Veja a capacidade que nós temos, o número de doutores que possuímos e não fazemos projetos, pois não há uma infraestrutura que facilite isso. Somos ainda um grande colégio, com barulho no corredor, com sinal para marcar a hora que termina e a tecnologia é a que todos têm e não somos referência para mostrar algo novo para alguém. Existem laboratórios e sala de filmagem, mas essa estrutura fica dedicada a esses cursos EaD, não sei até que ponto um outro professor poderia chegar lá e utilizar. Além do mais, não tenho ideia onde ficam esses ambientes. Considero que, em termos de gestão, o IFSul possui a estrutura adequada para gerir este processo e esta forma de ensino. Conheço pouco sobre a nossa estrutura de TI, parece que eles são bem organizados nesse sentido, mas não existe apoio para usar as TDIC, desta forma, não tenho incentivo. Precisamos aplicar primeiro, nem que seja numa turma piloto. Não vejo um

marketing relacionado a EaD chamando os alunos para esse tipo de ensino. Tem um grupo, do qual eu faço parte, mas está muito incipiente comparado com o que vemos em outras instituições, bem longe do que deveria ser, queria contribuir para o IFSul, Temos que ter estrutura e mais pessoas trabalhando e mais apoio de Pelotas (reitoria). Aqui em Sapucaia destaco que nos cursos EaD o que dificulta o incremento da qualidade é a questão da banda larga e laboratórios, vejo que é necessário aumentar o número de alunos acessando a EaD, pois para isso a internet foi feita. Trabalharia tranquilamente em casa ou noutra local, mas quem regularia isso? Tenho que cumprir horário para atender os alunos do presencial porque a legislação assim determina, não pretendo acumular trabalho sem compensações.

Considero o **semipresencial** importante para resgatar os alunos e motivá-los, facilitar a vida de quem mora longe e trabalha. Permite que o aluno organize melhor o seu tempo independentemente do nível de ensino; além do mais, possibilita ao aluno estabelecer a forma de estudar e a quantidade de vezes que ele poderá repetir a aula até entender o conteúdo. Uma grande preocupação que tenho é que não adianta querer fazer a mesma coisa com a mesma pessoa duas vezes e esperar um resultado diferente e a ideia é fazer um material diferenciado, os alunos repetentes já tiveram um presencial, uma base de conhecimentos e ficaria com esse projeto até aí. Para uma cadeira generalista ofereceria para todos os alunos em todos os câmpus e no futuro incrementaria. Para o Instituto, pode ser uma modalidade viável economicamente. Eu acredito e trabalho com EaD e vejo que será o nosso futuro daqui para frente, você pode potencializar as tuas aulas, pois existem diferentes recursos multimídia disponíveis e cada vez mais variáveis a serem analisados, como a dificuldade de se locomover e romper o paradigma da aula como espaço restrito. Vejo que esse sistema não facilita a interdisciplinaridade e não é compatível com disciplinas de contextos locais. Creio que o EaD não possa abranger todos os cursos em nossa instituição como Mecânica, por exemplo. No curso de Informática é bem mais fácil, computador temos em casa, mas uma fresadora não. Nem todos os cursos são próprios para o EaD, e, outro detalhe, existem áreas conservadoras como a Agronomia e mudar algo tão sensível não será fácil; além do mais, a verificação da qualidade e a questão da presença não está regulamentada para o semipresencial. Trabalhar com EaD somente para repetentes não faz muito sentido, pois teríamos turmas com 10 ou 12 alunos para essa disciplina. Precisamos que o aluno de graduação tenha cursado um bom ensino médio para um bom acompanhamento a distância e “injeções” presenciais. Até acredito que na pós-graduação o funcionamento possa ser melhor, pois o aluno está mais maduro, ainda mais se ele passou por uma graduação EaD, pois noto uma diferenciação entre dar aula para o integrado e para o superior. Para o integrado faço mais como apoio a matéria que dou em sala de aula. No superior não, trabalho mais como ferramenta, pois o superior tem mais maturidade. Quando passa um vídeo para o integrado, tem que ficar muito claro em que essa atividade vai contribuir; no superior, o aluno assiste o vídeo e sabe extrair a informação mais relevante. O tutor deve ser da área e trabalhar junto, estar muito bem treinado nas mídias utilizadas, deverá entender da disciplina, do sistema de trabalho da disciplina, uma interação muito forte com o professor. O tutor não pode resolver questões pelo professor e deve ficar bem caracterizado até onde vai os limites de cada um, caso contrário, o professor ficará sobrecarregado. Por fim, não conhecemos a fundo esse paradigma, e deve ser motivo de pesquisa. Várias áreas do conhecimento estão pesquisando a inserção da tecnologia no cotidiano. Isso é questão cultural, porque interfere nas relações presenciais e a distância.

(Autoria de terceiros) O professor não se sente à vontade para ministrar uma disciplina construída por outro professor, provavelmente faria alterações e não aplicaria na integralidade, a não ser que seja muito próximo do que penso, inclusive existem autores que dão sequência diferente. Quando preparamos o material, preparamos com uma lógica, levo muito tempo para

escrevê-lo, preciso enxergar início, meio e fim. Nesse encadeamento é variável de professor para professor. Só me sentiria a vontade ministrando a disciplina para qual elaborei o material, coordenando a sequência da aula com os conteúdos existentes.

(Experiência negativa no projeto) Resolvi participar para ver como a coisa funcionava, pois no início fiquei bem entusiasmado, fui para casa procurei o modelo, preparei o plano para montar as aulas e fiquei esperando o conteúdo. Havia uma data para entregar os planos de aula e nessa fase iniciaram atrasos em cadeia, confesso que tive uma decepção enorme porque nada me foi agregado. Foi pedido que elaborasse material escolar de uma determinada disciplina e pronto... o resto foi tudo comigo. Eu desenvolvi, não tive orientação. Quando enviei o projeto da disciplina o comentário que obtive foi que o meu projeto era muito repetitivo em termos de metodologia e por que não usava tirinhas, por exemplo. Tirinhas é muito bonito na área de inglês ou língua portuguesa, mas na área técnica? Não tenho a menor ideia de como usar “tirinhas” ... Foi o único comentário que tive. O que ficou em falta foi o auxílio e apoio na hora de elaborar o material. Nós falávamos entre os professores e trocávamos informações de como cada um fazia, cada um fazia de forma diferente e estávamos todos perdidos. Tinha dúvidas específicas de trabalho, por exemplo, peguei um vídeo que não poderia copiar, precisava fazer um vídeo de uma centrífuga de lodo trabalhando e não foi feito, foi material e não entrou. Quando pensava que o material estava pronto, aparecia mais uma coisa, mas consegui concluir. Por que não foi feito? Quem produziu os desenhos e os vídeos ficou distante de mim e quando precisei, falei com umas duas ou três pessoas diferentes durante a produção. Isso foi a pior parte da segunda fase, faltou apoio e suporte técnico, pois o pessoal que trabalha na diagramação possui outro conhecimento e vejo que é necessário eles conhecerem todo o sistema e auxiliar na forma como a atividade poderá ser melhor inserida: chat, animação, fórum, vídeo, etc. Havia mais o contato via e-mail e isso limitava para algumas dúvidas básicas na área da EaD que não tinha informação nenhuma, fiquei solto e não tive aquele acompanhamento. Deveríamos ter mais momentos de reuniões. Faltam ferramentas tecnológicas que facilitem a transmissão de um certo conteúdo, por exemplo, a resolução de uma equação. Para completar, as greves atrapalharam a elaboração do material e desmotivou os professores e alunos, embora as paralizações não tenham nada a ver com o projeto. Não foi uma boa experiência para mim, não vi o resultado, não pretendo participar novamente, somente obrigado. Muito trabalho para pouco resultado, mesmo com bolsa, o valor está aquém pelo trabalho.

(Experiência positiva no projeto) observo que o IFSul está construindo uma estrutura muito importante nessa área e que me moveu a participar desse projeto foi o meu ceticismo e desafio quanto ao EaD, especialmente na área de graduação onde está acontecendo o maior fomento. Para começar, o processo de seleção de professores foi justo e democrático. Como docente curioso tentei me adaptar às tecnologias ao longo do tempo e durante a minha participação obtive todo o respaldo necessário para a produção do material multimídia e gostei de fazer o vídeo, estou produzindo material intuitivamente. A dificuldade de elaborar o material está na sua extensão, tivemos muito apoio dos gestores e a dificuldade foi minha, pois sou muito envolvido com outras coisas. Para desenvolver um trabalho é preciso conhecer o que se está fazendo, caso contrário, faria qualquer negócio de qualquer jeito. Pensei na participação do aluno, foi a primeira coisa, além do mais, procurei junto a outros professores do IFSul e fora, conhecimentos para a montagem do meu material. Não é somente material para a leitura, para isso ele vai na biblioteca. O importante é o aluno não se sentir abandonado. Gostaria muito de aplicar essa disciplina na nova modalidade semipresencial, pois estamos tendo um aprendizado muito grande com relação ao EaD. Durante o processo pude comparar o meu curso presencial com outro a distância feita por um parente e observei que eram equivalentes, as atividades

propostas de qualidade e passei a acreditar. Por questões de trabalho foi excelente, foi intenso, se tivesse uma outra oportunidade seria bem mais fácil, poderia participar independentemente da bolsa, pois essa era uma área que gostava e que para mim seria um ganho produzir um material que pudesse usar nas disciplinas que trabalho. Usar as redes sociais para trocar informações com alunos e disponibilizar atividades da disciplina, comecei a fazer depois de trabalhar com EaD. Ter essa interatividade mais rápida em um atendimento até mais individual. Quando alguém fala sem saber eu pergunto: -Você já participou? Somente assim alguém poderá dar opinião.

(Uso das TDIC na prática) tenho experiência na elaboração anterior de dois materiais para o EaD, pois conhecia a metodologia, tipo de linguagem, apelo visual do material, recurso à mídia integrada, havia participado de treinamento e disponibilizo coisas que possam interagir, ou seja, disponibilizo slides com animações que chamem a atenção do aluno na utilização do EaD. Quando tenho que explicar teorias tento colocar um vídeo, mostrar para eles aqueles fenômenos que na aula eles não perceberam. Outra ferramenta interessante no Moodle é o chat, marcar horários que esteja em atendimento para o aluno que não tem como vir aqui. Quero facilitar, utilizar um outro método, pois o primeiro, presencial não deu. Gosto de utilizar a ferramenta, mas me sinto desconfortável porque não domino amplamente, não a tecnologia do ambiente virtual, mas as tecnologias para a elaboração dos materiais, pois faço as coisas que creio chamarem a atenção, mas muito assim no “achismo” sem muito fundamentação teórica. Fiz uma pós-graduação a distância, foi muito bom e sério. As provas eram presenciais, enviava os meus textos para um orientador online e nós trocávamos pela plataforma de ensino, era um curso jurídico EaD e fluiu super bem, pois ele fazia apontamentos e tinha uma resposta a contento. Os professores estavam em grandes centros, então somente temos acesso a distância com aulas via satélite, com possibilidade de fazer perguntas e foi uma experiência boa por entrar em contato com várias partes do Brasil, com pessoas de grau de cultura bem diversificado e é nesse sentido que o EaD promove e oportuniza o crescimento, acho muito válido. Outra experiência é com o curso de Mídias que é bem estruturado e organizado que está na segunda edição, foi onde tive a experiência de trabalhar com os recursos dos objetos de aprendizagem. Possuo colegas que trabalham com EaD em outras instituições e eles possuem conhecimento na área e são cursos de ótima qualidade. De forma indireta nós trabalhamos com EaD, pois usamos o Moodle, e-mail e postagem de arquivos, além do mais eles já chegam passando o e-mail da turma, chega a ser obrigatório termos que nos comunicar por outras formas.

Não tenho ideia como os **alunos** com idades entre 20 a 35 anos se comportariam através do ensino nesta modalidade. Vejo que eles não possuem conhecimento das características da EaD, pois foi feito um levantamento preliminar e os alunos não gostaram da ideia, acham que é para matação de aula. Os alunos têm muito contato com esse meio virtual, os que possuem computador com acesso à internet teriam grandes condições e capacidade para isso, mas é necessário que tenham empenho, dedicação, porque a evasão quando se trata de EaD é muito grande e isso requer do aluno muita disciplina, sendo importante o suporte do curso para o aluno não se dispersar, pois no nível fundamental e médio, o ensino é paternalista e quando entra no ensino superior e se depara com o EaD talvez cause estranheza. O aluno precisa ser proativo, buscar material e fazer perguntas que na modalidade presencial não faz e o grupo leva; desta forma, ele está ali na sala de aula, prestando ou não atenção e por alguma brecha do sistema ela se salva, no EaD não, ele é obrigado a perguntar, dá mais trabalho para ele. O preparo dos alunos para utilizar essa metodologia é fundamental e o controle dos tempos também, pois se deixar passar, perde o sentido. Assim como me reciclei o aluno também precisa. O aluno precisa saber que isso é uma vantagem, caso contrário, não vejo sucesso. O projeto foi feito para os

alunos que cursaram a disciplina presencialmente e vejo que para esse aluno é válido porque irá rever a disciplina da qual já possui o material e com isso é tentar revisar, assim o aluno tem condições de acompanhar a distância. Para a primeira vez que se trabalha com o conteúdo, fica muito complicado. É como pegar um livro e estudar, para fazer isso e entender, tem que ser autodidata. Trabalhar da mesma forma do presencial não é possível, porque após elaborar o material, sinto necessidade de adequá-lo para o aluno a distância, pois o mesmo está muito denso e tenho que diminuir porque o aluno está só.

Discursos do coletivo: Professores de Moçambique

Ideias centrais: capacitação, estrutura geral, financiamento e pesquisa

Capacitação é para aprimorar, consolidar e melhorar a compreensão dos professores em relação ao uso das tecnologias porque a plataforma é muito vasta, não é fácil conhecer toda e saber como trabalhar estando somente no curso de capacitação que ocorre em uma semana. A Universidade promove pouquíssimas palestras, treinamentos, seminários em relação às tecnologias e EaD, o CEND que tem feito palestras uma vez por ano. O professor deve treinar o uso das tecnologias, não pode ficar parado, pois se você não treina e não procura investigar como que a plataforma funciona, vai ter muitas dificuldades. Um dos grandes problemas do EaD daqui da UEM é a questão cultural, cultura digital, porque se eu sou docente do ensino presencial e passo a ser docente do ensino a distância há certas características que eu tenho que deixar como docente do presencial e sujeitar às novas. Temos dificuldades no nível institucional e individual. No institucional é necessário que haja recursos para os docentes apropriarem-se dessas habilidades e posteriormente se desenvolverem, mas isso é feito, de alguma forma, por intercâmbios de experiência entre os docentes. Atento para as dificuldades com a falta de recursos, veja no nível desse departamento quantos computadores tem. Temos uma sala de mestrado com livre acesso, mas há momentos que temos estudantes do mestrado e os docentes não podem estar na sala. Há um processo de gestão visando que todos os docentes tenham acesso a computador para conseguir desenvolver seus trabalhos. Outra dificuldade é o interesse, penso em questões culturais que inibem, pois até agora temos profissionais que não acreditam que é possível aprender no EaD. A cultura digital em nível da universidade é incipiente, os professores acreditam que podemos usar tecnologia para outros fins, mas usar a tecnologia para o EaD... Ironicamente há uma grande procura dos cursos do CDA, mas é para mudar de categoria precisa de apresentar os diplomas de participação. Os professores procuram esses cursos por que de dois em dois anos o professor muda de categoria, entra como assistente estagiário e em dois anos tem que ser assistente. A maior parte dos docentes que lecionam nessa modalidade de ensino, apresentam condições básicas, ou seja: possuem ensino superior, licenciatura, outros tem o mestrado, são essas condições que eu considero ideais para lecionar no ensino a distância. Levanto alguns aspectos quanto à percepção dos docentes, pois eles não dominam as tecnologias. Sabemos que a base para atuar no EaD é ter o nível superior, mas conhecimento da própria plataforma, dos softwares, do hardware e os conhecimentos básicos, mesmo assim, existem deficiências; outra está na elaboração do próprio material pois alguns docentes têm dificuldades mesmo existindo essa assistência de técnicos capacitados. Outro ponto é a questão de descontinuidade: os técnicos do CEND ministram as capacitações e depois no nível das faculdades que estão a implementar o EaD, depois dos professores serem capacitados, é claro que na capacitação não é absorvido tudo, há docentes que continuam a apresentar algumas dificuldades e essas precisam ser sanadas, não existe troca de experiência. Os afetos ao EaD não são proativos. O docente tem dificuldade, ele sabe quem pode resolver essa dificuldade, mas não tem essa cultura, pois nós somos retraídos e quietos. Algo importante

é esperar que a instituição se dirija à faculdade para dar capacitação e outra é o grupo de professores propor capacitação, não existe isso. Um docente tem que sentir a necessidade de ser capacitado. Se eu sou doutor formado em uma área, mas estou a atuar no EaD tenho as tecnologias como disciplina e aí não desenvolvi mais nada e quando existe capacitação por que tenho que estar lá? Os professores não aparecem, não vão nos cursos, mas ao mesmo tempo são docentes do EaD. Existem docentes que possuem cargo de chefia que querem capacitação personalizada. Por que? É uma questão de mentalidade, eu posso ser professor doutor, é uma questão cultural, eu professor doutor não posso receber capacitação com um licenciado ou mestre que dominam as TIC. Nas capacitações contemplam a presença de 30 professores é normal aparecerem menos da metade. Os nossos gestores estão a se adaptar a tecnologia de EaD. O que temos nas faculdades são guetos de EaD. A forma de gerir o EaD deve ser diferente do ensino presencial, pois o EaD pressupõe flexibilidade e rapidez. Os gestores não conhecem os professores e suas potencialidades e, tão pouco, controlam que participa de cursos. Nós temos docentes que para dar feedback ao estudante ultrapassam as 48h recomendadas chegando a levar uma semana e até duas. Isso é uma das principais causas da desistência dos cursos. Está faltando liderança que realize um trabalho profundo de motivação para o uso das TIC e a melhoria de todos os processos paralelos tem que existir uma plataforma e uma coordenação muito forte para que o EaD ocorra em nível da UEM.

Estrutura geral

Gostaria de dizer que o EaD é bem-vindo na nossa realidade porque ajuda as pessoas que desejam engrenar no ensino superior; Além do mais, vivemos num país que em 1975 éramos 93% de analfabetos, há 40 anos, precisamos prosseguir, pois continuamos com uma taxa de analfabetismo elevada e temos regiões do interior com população muito dispersa, com acesso difícil ou sem condições financeiras de estudar em Maputo. Precisamos para continuar a expandir a educação em Moçambique de uma EaD forte e com qualidade. A UEM tem admitido poucos estudantes devido a sua capacidade de logística em termos de salas de aulas, mesmo a própria falta de docentes. O CEND foi criado em 2002, mas os cursos começaram a ser oferecidos a partir de 2008, ou seja, há aproximadamente 7 anos que temos cursos a distância em parceria com as faculdades, em nível da Faculdade de Educação a 3 anos com o curso de Organização e Gestão da Educação. A nossa estrutura é muito insipiente, mas está crescendo, prova disso é que temos aproximadamente 1200 alunos e a evasão está 5 ou 6%. No Brasil é muito mais alta. Estamos muito bem! Nós temos feito monitoria dos cursos e avaliação e os estudantes estão satisfeitos. Como no Brasil, a lei de EaD em Moçambique não permite que haja diferença na certificação. São os mesmos professores que atuam no presencial e a distância, claro que o currículo é adaptado para o estudante EaD, mas os conteúdos são os mesmos. Quanto aos problemas podemos citar os poucos encontros presenciais, dois durante o curso, pois as realidades das províncias são diferentes, sendo que o professor vai ao Centro de Tutoria, para vocês é polo, ao invés do estudante vir, por que são custos, embora a UEM não possa custear, fazemos questão de virem como forma de conhecer a Universidade, ver outros ambientes e visitar a biblioteca, pois no centro a estrutura é carente, não há biblioteca, aproveitamos a estrutura, muitas vezes precária, das escolas locais associadas a UEM, com salas de computadores ultrapassados. Essa relação de pertencimento a Instituição é fundamental e o estudante exige. Os encontros presenciais são somente para explicar a plataforma ou para avaliações e não para tratar de questões ligadas ao ensino. Aqui em Maputo os estudantes vêm no câmpus, em nível das províncias vão nos centros e lá a tomar conta dos estudantes são nossos colegas colaboradores. Acontece é um tratamento igual tanto para um estudante de EaD e para o estudante presencial, isso em termos de processo de ensino, aquilo que nós poderíamos chamar de conteúdo, não há conteúdos especiais. No início nós concentrávamos as atividades aqui, até aquelas que não eram da nossa competência e isso nos dava a impressão que o centro

era uma outra universidade dentro da universidade. Depois definimos melhor as atividades de cada departamento envolvido, o RA faz a matrícula dos alunos. Penso que também, sendo competência do RA, o fazer do presencial faz todo o sentido também que faça do EaD e o CEND é responsável por auxiliar o docente na criação do material, produzir o mesmo, gerir a plataforma, registrar os estudantes na plataforma; quem faz o cadastro dos professores que vão lecionar na plataforma é o CEND; quem agrega os docentes aos módulos, assim como os estudantes por turmas aos módulos que devem ocorrer é o centro. Nós temos acesso à lista de estudantes que devem frequentar cada ano vindo do RA, que faz a renovação das matrículas, etc. Quando nós recebemos essa lista sabemos quem efetivamente está matriculado ou quem renovou a matrícula, mas temos atrasos por que o RA ainda não está familiarizado com a EaD, estamos no 3º mês de aulas e ainda não temos as listagens dos alunos. Precisamos regulamentar processos para melhorar e desenvolver a cultura do trabalho em grupo, pois as questões hierárquicas são fortes e chegam a atrapalhar; além do mais, não existem políticas claras de atuação e cada um quer fazer o seu próprio projeto e sem envolvimento de outras pessoas.

Financiamento

Enquanto no Brasil há uma Universidade Aberta, em que o Ministério da Educação paga aos professores o que vocês chamam de bolsa, aqui não, não temos a bolsa e os cursos EaD são financiados pelos próprios estudantes que pagam para podermos nos sustentar, se não nós não sobrevivemos. A elaboração dos materiais também, a reprodução dos materiais, todo o ensino a distância é financiado pelo estudante, pois a mensalidade é creditada na conta do centro que depois faz a redistribuição porque os docentes não são pagos pelo fundo do orçamento geral do Estado, o Instituto Nacional de Educação (INED) que poderia, porque é um órgão pertencente ao Ministério, comparado com a CAPES, mas não. Os nossos fundos não são do orçamento geral do estado. Pelo ponto de vista dos professores, infelizmente não temos docentes exclusivos para a EaD, o subsídio é temporário e acaba sendo um fator motivacional pelo acúmulo de trabalho, o docente acaba deixando a EaD para o segundo plano. Esse pagamento não é estimulante quando começa a comparar o tempo que gasta a dedicar-se a isso e o tempo gasto em outras atividades, encontra melhor rendimento fora, por que EaD dá muito trabalho. Não temos base muito segura em ter que solicitar maior empenho e pode parecer uma contraposição, ou seja, “exijam que eu dê mais e nisso o que ganho?” Em economia existe aquele ditado: “não existe almoço grátis”.

A necessidade de **pesquisar** a nossa realidade começou a despertar a partir do ano passado, devido aos vários problemas que enfrentávamos, sejam os docentes e estudantes, então uma das questões levantadas é essa da Universidade olhar o EaD como se fosse presencial e então passamos a ver os desajustes existentes. Creio que as pesquisas desenvolvidas olham para outros contextos e não sei se lidam com os problemas atuais. Nota-se uma grande demora para a conclusão dos cursos. O tempo que o estudante leva para concluir o curso é muito... São cursos de 4 anos, mas temos estudantes que chegam a levar 5 ou 6, não sei precisar os motivos, nunca fizemos um estudo para dizer o quanto e o porquê. Reforço que ainda não vi ou li um documento normativo que explique qual deve ser o perfil do docente EaD no contexto moçambicano, apenas o que existe é pegar modelos e tentar formatar ao nosso contexto. É necessário pesquisar a própria Universidade, o que está ocorrendo? Conhecer os alunos que participam dos cursos EaD, não sabemos em que condições eles acessam, socioeconômicas, não sabemos se acessam via telefone, via computador, desktop ou laptop ou um centro via internet café, isso não é feito, não é prioridade e não faz parte dos nossos planos de gestão. A pesquisa pode ocorrer de forma despreziosa e individual, mas não formal. Tenho a certeza que para melhorar temos que nos conhecer melhor.

Metadiscursos

Gestão de bolsas, Gestão financeira, Gestão da capacitação, Gestão administrativa, Gestão da inovação, Gestão da produção de material e Gestão dos procedimentos administrativos, Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil

Gestão de bolsas

Desejamos oferecer mais cursos na área da formação pedagógica a distância, aumentar o número de alunos em EaD e de cursos em graduação. Recebi pedidos de cursos do TSIaD em mais dois polos, mas temos que prezar pela qualidade e saber o que podemos suportar, porque é uma carga horária fora do trabalho do professor. Temos que pensar melhor nesses prazos, se aumentar prazos, provavelmente tenha que se aumentar bolsa e vamos entendendo que tudo é um aprendizado. Creio que seria difícil a participação do professor em qualquer função na EaD sem o recebimento de bolsa, embora o valor e/ou a quantidade seja muito pequena pela carga intensa trabalho e alto nível de exigência para um professor quase sempre despreparado. Considero que a atividade de autoria não é fácil, pois o professor é autor porque não coleta informações para colocar, mas ele pensa em estratégias de aprendizagem; dessa forma, ele está pensando no processo, sendo assim, questiono se a remuneração em forma de bolsa compensa, porque é notado que os baixos valores e desatualizados estão repercutindo na qualidade e quantidade dos candidatos por edital. Têm muitas pessoas que querem participar devido à publicação e por contar no seu currículo, outras pelo dinheiro, pela carreira profissional e poucos para melhorar sua aula. Existem casos do professor elaborar um material que não dá aula. Toda a discussão de bolsas é controversa, não sei se é somente no IFSul que essa ladainha ocorre, pois digo que bolsa não é remuneração, sendo correto fazer parte da carga horária do professor, de forma que ao perceber uma bolsa, essa acaba por caracterizar o professor como um terceirizado, mas a gente percebe que ela é um grande incentivador para que as pessoas se envolvam com EaD. Sobretudo, creio que existe uma confusão sobre a denominação dos tipos de bolsas e a função de quem as recebe, ou seja, pesquisador ou tutor, desta forma, a instituição fecha os olhos para essas questões, justamente para tornar a EaD viável e por que precisamos fomentá-la, não deixar que morra, não fazemos esse tipo de cobrança e isso acaba se diluindo no processo. O que vejo de grave é que a bolsa significa um programa e esses que financiam a EaD não são programas de estado, são programas de governo e se de uma hora para outra assume um presidente “não tem mais bolsa” o que a gente faz com os nossos alunos? Alguém vai ter que continuar, ter que bancar até que se formem e esse alguém quem vai ser? O instituto.

Gestão financeira

Planilhas orçamentárias, planos de trabalho para o planejamento dos teus gastos tinham parâmetros pré-estabelecidos. Quando da submissão desses documentos, na semana seguinte, recebíamos nova planilha em que os critérios eram diferentes. Às vezes, enquanto o coordenador negociava o plano de trabalho, a planilha era alterada até cinco vezes ao longo de dois meses e quanto aos PTAs, precisamos seguir todos aqueles parâmetros, se nós quisermos colocar em uma outra rubrica, ficamos presos naquelas específicas, por exemplo, serviço de pessoa jurídica que não se pode transformar em bolsa, não conseguimos utilizar, então muitas vezes a não contratamos pessoal, vem o dinheiro e devolvemos por que ficamos limitados à burocracia. Fazer um PTA para um ano, onde existem metas a atingir, coisas para comprar, diárias para articular e não se consegue mexer nesses valores por questões burocráticas ou por que esses valores acabam não sendo descentralizados em tempo. Lidar com a contratação de pessoa jurídica é bem complicado, assim como aluguel de veículos. Os valores acabam

utilizados na compra de material de consumo e em outros do interesse da instituição, não se utiliza o recurso específico oriundo da CAPES para a EaD. As licitações referentes a EaD vão ficando para depois e no fim não existe tempo hábil. Perguntávamos: O que gastar? Como gastar? Quando gastar? Como pedir? Então não havia um apoio, não havia explicações a respeito, nos envolvíamos com outras atividades pedagógicas e várias outras relacionadas ao bom andamento do curso, e os valores lá e nós não lembrávamos ou não sabíamos. A única coisa que fazia, enquanto gestor, era ser proponente de diárias e as várias coisas que tentei, não consegui, justamente pelo engessamento. Muitos valores foram devolvidos porque não conseguimos operacionalizar. Pior que devolver dinheiro é comprar o que não precisa.

Gestão dos procedimentos administrativos

O processo da matrícula é um desafio e não enviamos pessoal para realizar essas matrículas, nessa fase que começam os problemas, no acatamento na íntegra do edital e na conferência dos documentos visto que é realizada por servidores não qualificados em polos localizados nas regiões mais diversas e distantes do estado. Cito o caso do coordenador de curso que realizou a entrega dos certificados para uma turma no polo localizado em uma cidade importante de Santa Catarina e do constrangimento que passou no momento que viu que mais da metade dos certificados e históricos estavam com erros grosseiros: nome, naturalidade, RG, CPF, conceitos, etc. Outro problema é a distribuição dos certificados, não temos por prática e receio enviar um certificado ou diploma pelo correio, pode se extraviar, alguém pode pegar no caminho e utilizar aquilo de alguma forma. É tradição do registro acadêmico entregar o diploma na mão do aluno, de outra forma somos conscientes que fazer com que o aluno ou seu representante legal se desloque de uma cidade distante até Pelotas somente para receber o certificado e assinar um recibo é algo incoerente. Possuímos dificuldades estruturais no que tange à falta de pessoal e normatização, cito que o RI está desatualizado e isso atrapalha administrativamente. Outra coisa que nos preocupa é que o número de alunos a distância é bem maior do que o número de alunos presenciais, queremos tomar atitudes que visem equilibrar isso, porque o nosso grande medo é que o câmpus vire um câmpus de EaD que não atenda mais a educação presencial. Nessa direção questiono se os registros acadêmicos, os departamentos ligados ao ensino, a chefia do ensino de graduação e pós-graduação estariam preparados para a gestão dos alunos e dos cursos a distância, pois noto desconhecimento de muitas dinâmicas do EaD. Temos um sistema acadêmico não favorece o EaD e deixamos tudo na mão do coordenador para resolver o pedagógico e administrativo, incluindo o financeiro. Para o câmpus Pelotas, participante de várias iniciativas EaD, a logística para atender os polos é bem complicada quanto à disponibilização de veículos e à preocupação com o bem-estar dos professores.

Gestão da modalidade semipresencial

É bom ressaltar que não está regulamentado, não temos nada sistêmico que nos ampare na implementação do semipresencial, a não ser a portaria dizendo que podemos. Para o Instituto, pode ser uma modalidade viável economicamente. Temos que ofertar de forma opcional e conforme previsto em lei, deverá ser dada a publicidade, estar no projeto pedagógico do curso e estar estabelecido nos editais de seleção. Considero o semipresencial importante para resgatar os alunos e motivá-los, facilitar a vida de quem mora longe e trabalha. Permite que o aluno organize melhor o seu tempo independentemente do nível de ensino. Além do mais, possibilita ao aluno estabelecer a forma de estudar e a quantidade de vezes que ele poderá repetir a aula até entender o conteúdo. Não adianta querer fazer a mesma coisa com a mesma pessoa duas vezes e esperar um resultado diferente; a ideia é fazer um material diferenciado, os alunos repetentes já tiveram um presencial, uma base de conhecimentos. Hoje, o que fazemos com o aluno em dependência ou reprovado? Ele é tratado com um aluno comum, como se nunca

tivesse visto aquele conteúdo. Vejo que é bom para o professor possibilitar novas formas de ensinar. Por outro lado, vejo que esse sistema não facilita a interdisciplinaridade e não é compatível com disciplinas de contextos locais. Desconheço testes bem planejados que nos deem segurança para aplicar, a verificação da qualidade e a questão da presença não está regulamentada e se trabalhar com EaD somente para repetentes teremos turmas com 10 ou 12 alunos. Creio que o EaD não possa abranger todos os cursos em nossa instituição como Mecânica e seria melhor que o aluno de graduação tenha cursado um bom ensino médio para um acompanhamento a distância com “injeções” presenciais. Por fim, quanto mais retardarmos a aplicação do semipresencial na formação, melhor.

Gestão da capacitação

A capacitação dos professores foi rápida, dois dias, num dia fizemos aula prática com o ambiente e ocorreram alguns problemas de acesso no laboratório, a prática foi pouca, os problemas começaram depois, a orientação que demos some em algum momento e essa acabou sendo uma forma de instruir o professor quanto à maneira de organizar o material, criar e entregar dentro de alguns padrões de escrita. Para o acompanhamento rotineiro, ao passo que a produção acontece, restou pouco tempo, para um trabalho extenso. Vimos como o professor não está preparado para produzir material para o ensino a distância. No presencial pode ser semanal, o professor vai acertando as aulas, modifica, se não der de um jeito repara; na EaD não, ela tem que ser vista toda com antecedência à qual não está acostumado, pois deseja reproduzir aquilo que está repetindo há muitos anos e quando se depara com uma nova metodologia de trabalho, uma forma nova de comunicar-se, complica. Observamos que textos de autoria, fontes, imagens, colocam e não dizem de quem é, direito autoral é uma coisa complicadíssima. Notamos a falta de comprometimento de muitos professores em entregar no prazo especificado, isto é, ele não leva isso como prioridade e acontece com o professor por não saber fazer a produção, tínhamos que devolver o material para o autor, pois nós não entendíamos o que ele queria, isto atrapalhava o processo de produção. O mais grave é que o professor possui dificuldade em entender o que é metodologia, ele esquece de contar toda a estratégia, como vai propor as atividades, como vai fazer o conteúdo, como vai ser esta participação do aluno e ainda, com relação à metodologia, alguns acham que é somente explorar o fórum, dar a palavra para o aluno e está pronto. Por mais que eu tenha uma equipe a voz tem que ser do professor, o roteiro tem que ser do professor, porque o profissional que opera a câmara não sabe como se transforma argila em tijolo, é o professor que tem que fazer isso. A falta de conhecimento dos recursos disponíveis das TIC para poder explorá-la acaba limitando as possibilidades. Foi dada uma mexida nos professores, isso foi positivo. Havia professor que não sabia fazer plano de ensino e, assim, o pedagogo e o supervisor pedagógico tornam-se importantes, de modo que, ao colocar no papel o professor começa a refletir e se organizar através de um planejamento com reflexos na sala de aula presencial. O trabalho do revisor de português foi fundamental, pois o professor tem dificuldades ao escrever, ou seja, ele domina a escrita de textos científicos atuais, pois com mestrado ou doutorado o profissional desenvolve uma escrita formal, mas ele não sabe escrever para o aluno a distância, o dialogismo necessário fica faltando, existe uma dificuldade de fazer as ligações “olha, agora ao final desse conteúdo vamos para o fórum”. Imaginar-se dando uma boa aula durante a autoria seria um bom começo.

Gestão da inovação

Toda a vez que der para um aluno ou um grupo de alunos alguma coisa que faça com que eles fiquem com vontade de criar, de descobrir, vou inovar no meu trabalho e por consequência estou inovando na educação. O grande problema do sistema escolar fora da ETP é ter se apartado da vida real. A Internet é a grande novidade de abertura para o mundo, traz a

dificuldade de lidar com uma infinidade de possibilidades e informações, dessa forma, conseguir construir saberes a partir delas é o desafio, caso contrário não dialogas com o mundo onde as pessoas estão vivendo de fato. Nessa direção, considero que uma escola tradicional pode ser mais revolucionária e ser mais importante para a vida de uma pessoa do que uma escola mais dada às inovações. Mesmo com menos carga horária para algumas matérias do ensino médio, os nossos alunos sabem mais, inclusive tiram notas melhores no ENEM e são aprovados mais facilmente em concursos públicos do que aqueles que fazem um “terceirão” em escola particular, às vezes com ótimos professores, por quê? Porque a construção do conhecimento é vinculada ao mundo real, o mundo do trabalho, então a vinculação da educação ao mundo real torna os conhecimentos significativos, eles não são esquecidos rapidamente, se agregam ao arcabouço cultural do indivíduo. O sucesso dos nossos cursos técnicos integrados está no currículo. Temos que formar um aluno crítico, pois o empresário deseja que formemos um aluno dócil, que faça tudo e questione pouco, esse perfil de aluno não existe mais faz tempo.

Gestão da produção de material

Foi estabelecido um tempo curto para a elaboração das disciplinas, seis meses para elaborar uma disciplina inteira! Podemos pensar que é muito tempo, engano, depende do nível de exigência desejado, pois ele deve procurar autonomamente por novos conhecimentos, participar de cursos de capacitação e desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo. Muitas vezes o professor não prepara o material no presencial com toda a exigência e com tanta gente olhando, como acontece na EaD. Os professores não sabem exatamente quais as ferramentas usar e a forma de comunicação, sua concepção sobre tecnologias e o que pretende construir de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis que nós conhecemos e utilizamos. Creio que deveria ter uma interface de cada área nesse processo, a falta é na qualidade dos recursos humanos, o designer e o professor não se entendem, temos pouca experiência, é como se falássemos línguas diferentes, sendo necessário um revisor da área. Juntar o grupo durante o processo de elaboração para avaliar o trabalho dos autores seria importante, pois não foi facilitado o acompanhamento da elaboração do conteúdo. Observamos que o autor ficou isolado da equipe de produção, com contatos somente via e-mail; acabamos transformando o processo em uma matriz de produção que poderia produzir e ajudar muito mais. As greves atrapalharam a elaboração do material e desmotivou a todos, embora as paralizações não tenham nada a ver com o projeto. Tenho a dizer que não foi uma boa experiência, boa parte dos professores não viram o resultado e não pretendem participar novamente, muito trabalho para pouco resultado, mesmo com bolsa, o valor está aquém pelo trabalho. Percebo que o material produzido possui boa estrutura, qualidade, bem editado, mas ao mesmo tempo, sei que esse material é pouco usado e os docentes possuem uma relutância de usar um material que não seja o seu e percebo que os mesmos sequer abrem essa possibilidade. Em outra edição tem que ficar estabelecido que as pessoas devem assumir e fazer, porque o projeto TIC tem que continuar.

Gestão da tecnologia

Os gestores realmente não conhecem tecnologia porque estão afastados da sala de aula. O pessoal da Pró-reitoria de Ensino que é quem deveria conhecer, articular e fazer com que se viabilize o bom uso, verificasse o que se deveria usar e para que lado ir para o uso das tecnologias para EaD não o faz. Quando fiz a tese, levantei os perfis dos gestores da reitoria que era composta de professores velhos e servidores novos. Os gestores eram da época do CEFET e ETFPEL e as tecnologias estão relacionadas ao pessoal mais jovem e essa diferença criou uma coisa difícil, pois o chefe de departamento de EaD na época e os professores não conversavam e a questão ficava muito fechada, cada um ficava no seu quadrado. O trabalho desenvolvido pelo chefe de EaD era muito bom, gostava muito, mas ele não se articulava com

o restante dos outros departamentos e com a própria Pró-reitoria. Vejo que inserir a tecnologia para ajudar a avançar no processo é o desafio. Pensamos pouco a educação, não somente os gestores, os professores também. Na educação profissional temos esse problema, do professor usar os saberes, ele acha que os saberes do conhecimento técnico seguram tudo. O uso das tecnologias é um mundo e percebi na minha pesquisa que muitas pessoas que participaram de grupos de trabalho como autor, tutor, utilizaram na continuidade da sua vida profissional nos ambientes aos quais pertenciam, ensino presencial, administrativo porque absorveram as capacitações e nas dúvidas que tiveram que correr atrás. Pela primeira vez vi mostrarem o repositório de todo o material que tem no IF armazenado e disponível através do site em que foram feitas, o material das TIC, ou seja, quanta energia desperdiçada para ninguém saber onde está e o que tem para usar, vejo que isso que tem que se disseminar. Falta contágio, apesar da dificuldade, é mais fácil fazer uma coisa que você está sempre fazendo. Você precisa mudar a forma de ver, pensar e agir para usar as TIC. Temos que continuar investindo e expandindo a utilização das TICS no ensino médio, integrado e outros níveis.

Gestão do EMTDIC

Inicialmente a gestão sistêmica do IF não abraçou os cursos superiores como parte do IFSul, parece um apêndice, um curso esporádico como uma especialização, isso ocasiona a não criação de uma identidade. Além do mais, os institutos nunca tiveram vagas para professor em EaD, assim sendo, lotar ou não um professor especificamente para EaD é uma decisão institucional. Conheço IFs em que os reitores entenderam a EaD como prioridade estratégica e assim o fizeram, ou seja, na hora de distribuir as vagas da expansão para os câmpus, retiraram uma vaga de cada câmpus e lotaram num setor de EaD. As Universidades receberam essas vagas direto para a EaD e na instituição não se consegue esse tipo de apoio para lotar servidores. Para conseguirmos avançar, ou ele entra no fazer da Instituição ou ele não vai para frente. Cessa o pagamento de bolsas, cessa todo o processo. Se ele não estiver por dentro ele não se sustenta. Tenho conversando com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo em que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito, a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégias. Vejo como necessária a troca de experiências pedagógicas e burocráticas com outras instituições, pois não vivemos isolados. Temos dificuldades de firmar posição institucional e dizer: nós enquanto Instituição pensamos nisso e vamos caminhar para isso e usar as políticas que nos apoiam para fazer e o que não tiver política vamos criar caminhos, subutilizamos a autonomia pedagógica. Temos o PRONATEC, UAB, Mídias, que têm dinheiro e fazemos, assim não conseguimos avançar na reflexão porque fomos recebendo dinheiro e as pessoas foram se interessando, algumas porque acreditam como oportunidade, outras pela questão financeira e as coisas vão acontecendo. O EaD sobrevive pelos projetos e programas, pois necessita de uma estrutura diferenciada à que a Instituição não está acostumada e aparelhada. Enquanto tem dinheiro fica fácil de fazer e não se pensa, pois não vejo, tão pouco, os coletivos que trabalham com EaD pensando. No projeto TIC, houve a construção, mas não a apropriação. Uma centralidade no conteúdo. Discutimos pouco isso, bem no início. Perguntei se havia alguém usando e a resposta foi negativa. Foi um esforço perdido como tantos outros, mas o material está disponível. Isso é comum, comprar material e não usar, comprar material e equipamento e usar mal, isso é corriqueiro no serviço público. Precisamos repensar o processo pedagógico da Instituição para trabalhar com o estudante mais autônomo, mas se não for dentro de uma reflexão desse tipo é um paliativo. Pensar a evasão nos cursos EaD e presenciais que são consideráveis. Vemos nos discursos de formatura as dificuldades que o pessoal passou para aprender além do conteúdo, um estilo de vida e outras formas de ir atrás, então quem vivencia isso vê que vale a pena, os eventos de formatura em EaD que participei são emocionantes. O que te digo sobre a Pró-

reitoria de Ensino: cobrei do Pró-reitor e do Pró-reitor adjunto que eles tinham que viver um momento daqueles, que deveriam ir a uma formatura para eles ouvirem e eles não foram. Se não procurarmos conhecer o que estamos fazendo, fizemos de conta que gerenciamos. Os administradores se deram conta de quão complexo era administrar a EaD e que realmente as instituições não estavam preparadas. Não é só a gestão do IF que está revendo essas questões de EaD, é o próprio governo que se deu conta que é muito caro fazer EaD do jeito que o professor público gostaria de fazer. A EaD fica sujeita à organização administrativa que ela necessita, muitas coisas que devem ser feitas em EaD, não se consegue fazer porque a parte administrativa não permite, seja a parte de registros acadêmicos, seja a parte de controle financeiro e todos os demais setores que a administração possui, pois na EaD eles são mais exacerbados. Recém estamos discutindo a regulamentação que muitas vezes antecede a prática, essa é uma das falhas quando regulamentamos, pois ela deve vir do contato com a experiência no experimentar, no fazer, e aí sim podemos adequar os pontos falhos e criar regulamentos ou formas que sejam eficazes para que possam nos levar a resultados melhores. É necessário regulamentar de forma flexível para que internamente se possa discutir, modificar e implementar novas ações e não se fique dependendo de aprovações para qualquer mudança. Administrar a EaD pelo lado pedagógico, numa posição que ocupei, vai acabar produzindo realmente conflitos com a área administrativa; as coisas que enxergava como perspectivas importantes para a realização do processo de ensino aprendizagem em EaD acabam ficando amordaçadas, sujeitas ao que a administração pode dar. Tratei os cursos de EaD como do câmpus e não como cursos da UAB porque simplesmente se distinguem pela modalidade de ensino a qual se caracterizam, pela mediação tecnológica ou humana do professor num espaço síncrono e assíncrono, nada mais do que isso. A experiência como gestor de EaD agregou todo o princípio de organização processual da EaD, seja em nível de educação curricular, seja em nível de processo ensino-aprendizagem. A EaD acaba produzindo uma abstração de modelo, de raciocínio, de pensamento que te faz conseguir enxergar o funcionamento das coisas de uma maneira muito mais clara, muito mais sistemática.

Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil

Desejamos oferecer mais cursos na área da formação pedagógica a distância, aumentar o número de alunos em EaD e de cursos em graduação. Recebi pedidos de cursos de Tecnologia de Sistemas para a Internet (TSlAD) em mais dois polos, mas temos que prezar pela qualidade e saber o que podemos suportar, porque é uma carga horária fora do trabalho do professor, geralmente trabalhamos usando professores da instituição e de outros câmpus. Gostaria de um envolvimento maior da parte dos dirigentes em nível local e sistêmico para que se institucionalizasse o ensino a distância para que ele não viva de projetos e programas. Precisamos de um local próprio, uma equipe permanente com garantia de trabalhar com exclusividade para os nossos propósitos, pois a demanda está aumentando. O EaD necessita de uma estrutura diferenciada a que a Instituição não está acostumada e aparelhada; desta forma, acaba sendo vista como uma pedra no sapato. Ela não é absorvida totalmente como sendo institucionalizada. A minha ideia é que um curso EaD fosse um curso do câmpus e não um curso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), porque ser um curso da UAB é ser estrangeiro. Na minha concepção, enquanto os cursos a distância não forem dos seus câmpus, onde eles atuam, não forem localizados e tenham cultura e identidade próprias, ela não vai conseguir sair do chão; além do mais, esses professores devem ser provocados, a tarefa da gestão tem que ser menos democrática e mais provocativa, ser aberta às necessidades no currículo em uma missão institucional, uma forma que a instituição enxergue e que tenha que fazer educação para se adaptar justamente à questão de avanço tecnológico e do avanço social. Os professores não podem ter condição de simplesmente não fazer, eles têm que pelo menos experimentar. Posso afirmar que administrar a EaD pelo lado pedagógico, numa posição que ocupei, vai acabar

produzindo realmente conflitos com a área administrativa. As coisas que enxergava como perspectivas importantes para a realização do processo de ensino aprendizagem em EaD acabam ficando amordaçadas, sujeitas ao que a administração pode dar. Sabemos trabalhar em escala com instituições que possuem 100 mil alunos, 150 mil alunos a distância, desenvolvendo ferramentas de gestão fantásticas que não conheço em outro lugar no país. Existem experiências interessantes e nossa tecnologia não está desatualizada, não estamos fora do contexto mundial e estamos jogando com as mesmas regras que os outros países estão trabalhando. Por fim, acredito que a UAB e a Rede de Ensino Técnico e Tecnológico a Distância (e-TEC) vão acabar no dia que trocar o governo que queira chamar isso de outro nome ou tenha uma filosofia de estado mínimo. Isso não é uma política de estado e sim um programa de governo, ficam todos inseguros. As instituições de ensino têm que se preparar para que não acabe a EaD e que tenha gerado uma inércia.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Projeto de Pesquisa: Articulação das tecnologias digitais: compreensões de um coletivo.

Instituição realizadora da Pesquisa: Universidade Federal do Rio Grande.

Pesquisador responsável: César Costa Machado

Objetivo Geral:

Compreender a relação dos professores com a produção dos materiais digitais desenvolvidos para os componentes curriculares dos cursos superiores e os processos de gestão relacionados ao ensino mediado por tecnologia em especial o ensino semipresencial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Procedimentos a serem utilizados:

A pesquisa está baseada nos discursos obtidos através de entrevistas abertas e semiestruturadas com coletivos de professores autores, professores que ministram aulas nos cursos de graduação, gestores administrativos e pedagógicos e técnicos administrativos que ocupam cargos de gestão.

Os registros coletados serão utilizados para tabulação e posterior análise. Há o comprometimento do pesquisador em não divulgar os nomes dos sujeitos dessa pesquisa e nem mesmo informações que possam vir a expô-los, garantindo o sigilo e privacidade absoluto do seu anonimato.

Além disso, o sujeito da pesquisa terá os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessária, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente a pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, 01 de março de 2013

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

César Costa Machado
Pesquisador