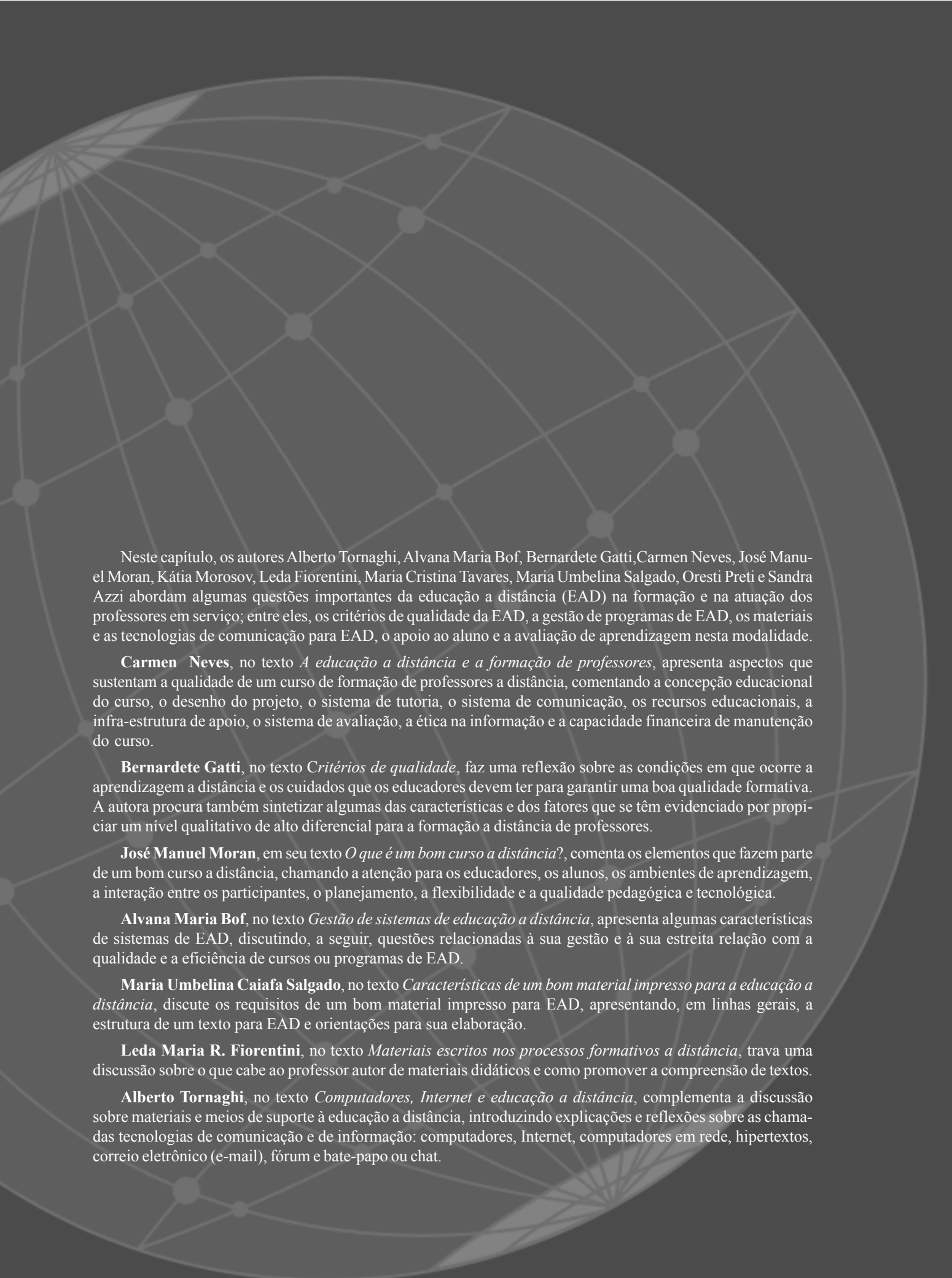


4. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA





Neste capítulo, os autores Alberto Tornaghi, Alvana Maria Bof, Bernardete Gatti, Carmen Neves, José Manuel Moran, Kátia Morosov, Leda Fiorentini, Maria Cristina Tavares, Maria Umbelina Salgado, Oresti Preti e Sandra Azzi abordam algumas questões importantes da educação a distância (EAD) na formação e na atuação dos professores em serviço; entre eles, os critérios de qualidade da EAD, a gestão de programas de EAD, os materiais e as tecnologias de comunicação para EAD, o apoio ao aluno e a avaliação de aprendizagem nesta modalidade.

Carmen Neves, no texto *A educação a distância e a formação de professores*, apresenta aspectos que sustentam a qualidade de um curso de formação de professores a distância, comentando a concepção educacional do curso, o desenho do projeto, o sistema de tutoria, o sistema de comunicação, os recursos educacionais, a infra-estrutura de apoio, o sistema de avaliação, a ética na informação e a capacidade financeira de manutenção do curso.

Bernardete Gatti, no texto *Critérios de qualidade*, faz uma reflexão sobre as condições em que ocorre a aprendizagem a distância e os cuidados que os educadores devem ter para garantir uma boa qualidade formativa. A autora procura também sintetizar algumas das características e dos fatores que se têm evidenciado por propiciar um nível qualitativo de alto diferencial para a formação a distância de professores.

José Manuel Moran, em seu texto *O que é um bom curso a distância?*, comenta os elementos que fazem parte de um bom curso a distância, chamando a atenção para os educadores, os alunos, os ambientes de aprendizagem, a interação entre os participantes, o planejamento, a flexibilidade e a qualidade pedagógica e tecnológica.

Alvana Maria Bof, no texto *Gestão de sistemas de educação a distância*, apresenta algumas características de sistemas de EAD, discutindo, a seguir, questões relacionadas à sua gestão e à sua estreita relação com a qualidade e a eficiência de cursos ou programas de EAD.

Maria Umbelina Caiafa Salgado, no texto *Características de um bom material impresso para a educação a distância*, discute os requisitos de um bom material impresso para EAD, apresentando, em linhas gerais, a estrutura de um texto para EAD e orientações para sua elaboração.

Leda Maria R. Fiorentini, no texto *Materiais escritos nos processos formativos a distância*, trava uma discussão sobre o que cabe ao professor autor de materiais didáticos e como promover a compreensão de textos.

Alberto Tornaghi, no texto *Computadores, Internet e educação a distância*, complementa a discussão sobre materiais e meios de suporte à educação a distância, introduzindo explicações e reflexões sobre as chamadas tecnologias de comunicação e de informação: computadores, Internet, computadores em rede, hipertextos, correio eletrônico (e-mail), fórum e bate-papo ou chat.

4.1. A educação a distância e a formação de professores



A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 valoriza a qualificação dos profissionais da educação e estabelece um prazo – 2006 – a partir do qual só poderão ser admitidos professores formados em nível superior.

Além disso, no artigo 87, reforça a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais, determinando que "cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá (...) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

Em vários artigos, a lei fala dos profissionais da educação, destacando, entre outros, seu papel na construção do projeto pedagógico da escola, na gestão democrática, no estabelecimento de estratégias didáticas e no próprio desenvolvimento profissional, inclusive mediante a capacitação em serviço.

A preocupação do legislador em realçar os profissionais da educação reflete o mundo em que vivemos, marcado por um contínuo processo de mudança, por avanços científicos e tecnológicos, pela valorização do conhecimento, das competências, da autonomia, da iniciativa e da criatividade.

Nesse cenário, crescem as pressões por maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem e por uma educação que aconteça ao longo de toda a vida. A escola contemporânea deve ser um espaço de aprender a aprender; de criação de ambientes que favoreçam o conhecimento multidimensional, interdisciplinar; um local de trabalho cooperativo/solidário, crítico, criativo, aberto à pluralidade cultural, ao aperfeiçoamento constante e comprometido com o ambiente físico e social em que estamos inseridos.

Se a escola deve mudar, certamente os cursos de formação de professores precisam também passar por uma mudança profunda e radical. Todas as características da escola contemporânea antes apresentadas devem estar presentes nos cursos que formam os profissionais da educação. O cotidiano da formação dos educadores deve ser marcado por um diálogo interativo entre ciência, cultura, teorias de aprendizagem, gestão da sala de aula e da escola, atividades pedagógicas e domínio das tecnologias que facilitam o acesso à informação e à pesquisa.

O documento que trata dos Referenciais para a formação dos professores lembra a homologia dos processos, que significa que o educador tende a reproduzir métodos, técnicas e estratégias que foram utilizados durante seu processo de formação. Assim, um curso pedagogicamente pobre pode levar o educador a trabalhar com seus alunos de uma forma também pobre. Ou a exigir desse educador um enorme esforço para vencer as deficiências que enfrentou.

Essa reflexão leva-nos a pensar a educação a distância sob uma nova ótica

A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Assim, cursos oferecidos a distância destinados a formar e a aperfeiçoar professores podem chegar aos mais longínquos lugares do Brasil (80% dos 27 mil alunos do Proformação eram da zona rural), o que demonstra seu potencial de democratizar a educação. E podem, também, ser uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades e discutir padrões éticos que beneficiarão, mais tarde, os alunos desses professores. Ou seja, um bom curso a distância oferece aos seus cursistas não só autonomia para aprender sempre, como deixa o profissional preparado para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna, dinâmica.

Isso, no entanto, só acontece com uma educação a distância comprometida com qualidade. E qualidade em educação a distância é como uma rede de pesca: vários nós que se unem para alcançar um objetivo. A fragilidade em um dos nós pode comprometer o resultado final.

A seguir, vamos apresentar quais os principais "nós" que sustentam a qualidade de um curso de formação de professores a distância.²

Concepção educacional do curso

Um curso de formação de professores a distância está inserido nos propósitos da educação do país, com ela entrelaça seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexões. Deve ser elaborado a partir de princípios filosóficos e pedagógicos explicitados nos guias e nos manuais e postos em prática ao longo de todo o processo.

Se o curso é apenas um conjunto de materiais xerocados, sem atividades que levem o professor a aplicar o que está aprendendo no seu cotidiano, se há pobreza de recursos e estratégias didáticas, se não provoca no cursista o interesse de interferir no seu meio, se pode ser realizado na metade do tempo de uma graduação presencial, é preciso cuidado: pode ser um projeto sem qualidade.

Do ponto de vista legal, um curso de graduação precisa ser autorizado por Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo ministro da Educação e publicado no *Diário Oficial da União*. (Para facilitar, a Seed vem colocando em sua página na Internet os cursos já autorizados.)

É preciso cautela com instituições desconhecidas. Se for estrangeira, é necessário procurar informações sobre ela na embaixada do país de origem; se for de outro estado, é importante se informar sobre os resultados alcançados pela instituição nas avaliações nacionais feitas pelo MEC.

Desenho do projeto: a identidade da educação a distância

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria.

Não há, porém, um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano dos alunos é que vão definir a melhor tecnologia, a necessidade de momentos presenciais em estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, a existência de pólos descentralizados e outras estratégias.

Sistema de tutoria: cursos a distância têm professores, sim

É engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores vêm suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), "são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem".

Num programa a distância, portanto, eleva-se o nível de exigência dos recursos humanos envolvidos: além de professores-especialistas nas disciplinas, deve-se contar com tutores, avaliadores, especialistas em comunicação e no suporte de informação escolhido, entre outros.

A improvisação, infelizmente comum numa relação face a face, não pode acontecer num curso a distância: a definição dos objetivos, dos conteúdos, da bibliografia básica e complementar, a elaboração do material, a escolha da mídia, todos esses aspectos são definidos *a priori* e devem estar sob responsabilidade de profissionais altamente competentes para garantir o alcance dos resultados educacionais e o custo-efetividade do programa. A responsabilidade desses profissionais é compartilhada. Assim sendo, uma política de integração de equipes e de educação permanente para esse grupo é absolutamente necessária.

Pessoal de apoio técnico-administrativo, que cuide de matrículas, expedição de materiais, registro do histórico escolar, apoio com tecnologia (especialmente em cursos on-line) e outras questões técnico-administrativas, também deve estar envolvido no projeto.

É essencial saber quem são os docentes responsáveis pela elaboração dos materiais, pela tutoria, pela coordenação do curso.

Sistema de comunicação: a interação é fundamental

O aluno é sempre o foco de um programa educacional. E um dos pilares para garantir a qualidade de um curso de graduação a distância é a interação entre professores e alunos, hoje bastante simplificada pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação.

Para permitir o contato entre o tutor e o aluno, deve haver espaço físico disponível, horários para atendimento personalizado, facilidade de contato por telefone, fax, e-mail, correio, teleconferência, fórum de debate em rede e outros. Biblioteca, laboratórios, computadores, vídeos e outros recursos, postos à disposição na sede ou nos pólos descentralizados abrem ao aluno que pode frequentar esses espaços oportunidades de maior aproveitamento.

Sempre que necessário, os cursos a distância devem prever momentos presenciais, cuja periodicidade e obrigatoriedade devem ser determinadas pela natureza do curso oferecido.

Facilitar a interação dos alunos entre si também deve ser uma preocupação da instituição que oferece o curso. Para isso, é necessário saber quais os recursos que permitem dialogar com o professor ou tutor.

Recursos educacionais

Não basta ter experiência com cursos presenciais para assegurar a qualidade da educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, teleconferências, páginas Web atende a uma outra lógica de concepção, de produção, de linguagem, de estudo e de controle de tempo.

O uso da tecnologia na educação a distância tem frequentemente repetido métodos ineficazes de instrução ao vivo. Por exemplo: quando uma tecnologia interativa como a teleconferência é utilizada para apresentação de palestras, nenhuma inovação foi apresentada. E é falha grave quando uma instituição considera que presença virtual é o mesmo que presença real: normalmente o aluno corre o risco de não receber o apoio didático necessário.

Os materiais didáticos devem traduzir os objetivos do curso, cobrir todos os conteúdos e levar aos resultados esperados, em termos de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. A relação teoria – prática deverá ser pano de fundo dos materiais, como estratégia para evitar uma certa centralização que caracteriza cursos a distância. É aconselhável que indiquem o tempo médio de estudo exigido, a bibliografia básica e complementar e forneçam elementos para o aluno refletir e avaliar-se durante o processo. Sua linguagem deve ser adequada, e a apresentação gráfica deve atrair e motivar o aluno. No caso de serem utilizadas diferentes mídias, elas deverão estar articuladas.

Infra-estrutura de apoio

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infraestrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

É necessário ficar atento quanto: 1) à infra-estrutura material – equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, fotografias, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas à Internet e a serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso; 2) à possibilidade de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.); 3) aos locais de atividades práticas em laboratórios e aos estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e o currículo do curso exigirem.

Sistema de avaliação contínuo e abrangente

Nos cursos de graduação a distância, a avaliação tem duas vertentes importantíssimas: a do aluno e a do curso como um todo.

Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

Por seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, cursos a distância devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática. Assim, deve-se desenhar um processo contínuo de avaliação quanto: às práticas educacionais dos professores; ao material; ao currículo; ao sistema de orientação docente ou tutoria; à infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso e quanto à própria avaliação.

Ética na informação, publicidade e marketing

A instituição que oferece o curso deve informar previamente: documentos legais que autorizam o funcionamento do curso; direitos que o curso confere; pré-requisitos exigidos; objetivos e conteúdos; preço e condições de pagamento; custos que os alunos deverão assumir durante o programa (tais como deslocamentos para participação em momentos presenciais, provas, estágios, etc.); profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do curso; equipamentos, bibliografia, videoteca, software e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos; local e horários de atendimento personalizado; meios de comunicação oferecidos para contato com o tutor; o tempo limite para completar os estudos e condições para interrompê-los temporariamente.

Os cursos de atualização, aperfeiçoamento, educação aberta em geral que não conferem direito a créditos em outros cursos nem a exercício profissional precisam deixar claro, desde a publicidade, seus propósitos, para não gerar expectativas vãs. Em suma, vale o Código do Consumidor.

Capacidade financeira de manutenção do curso

O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento, sistemas de gestão e operacionalização dos cursos – é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo que um curso não tenha de ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.

Antes de matricular-se, o aluno deve informar-se sobre a solidez da instituição que oferece o curso.

Considerações finais

O que é essencial observar ao se inscrever em um curso a distância?

Como se viu de uma forma bastante resumida ao longo destas páginas, preparar um curso a distância é um trabalho ousado, abrangente e que exige muita competência profissional. Nem todas as instituições estão preparadas para isso.

A área de pedagogia é uma das mais atraentes para as instituições ofertantes, seja porque há muitos professores motivados para adquirirem um diploma superior, seja porque muitas instituições consideram esse um curso "barato".

Assim, ao escolher um curso, investigue a instituição, veja como são avaliados seus cursos presenciais (não é a mesma coisa, mas se ela não é bem avaliada nos presenciais, certamente terá muita dificuldade em um curso a distância). Procure saber quem são os docentes que respondem pelo curso, enfim, faça uma análise do projeto com base nesses referenciais básicos. Como profissional da educação, você deve ser muito exigente com sua própria formação.

E lembre-se: para muitos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela Internet) e, cada vez mais freqüente, domínio de tecnologia.

Mas, do ponto de vista de formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos, cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, criar, aprender ao longo de toda a vida e intervir no mundo em que vivem. É muito bom que os professores possam vivenciar isso na sua formação e educação continuada. Bom para eles próprios, bom para seus alunos, bom para a melhoria de qualidade da educação.

Referências bibliográficas

AUTHIER, Michel. Le bel avenir du parent pauvre. *Apprendre à distance. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation* – Hors-série – France, Septembre, 1998.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de qualidade para a educação a distância. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, abr./jun., 1998.

_____. Tecnologias na educação a distância ou presencial: seis lições básicas. *Pátio - revista pedagógica*, v. 5, n. 18 ago./out.2001. Porto Alegre: Artmed Editora.

EMABERTO – Educação a distância. Brasília: Inep v. 16, n.70, abr./jun. 1996.

SERRES, Michel. La société pédagogique. *Apprendre à distance. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation*. Hors-série - France, Septembre, 1998.

Notas

¹ Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, mestre em Educação, diretora do Departamento de Política de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância/MEC.

Conheça mais sobre referenciais para cursos de graduação a distância no site do MEC: <http://www.mec.gov.br> - links: Educação a distância – página inicial – indicadores de qualidade.

4.2. Critérios de qualidade



A necessidade de oferecer a professores em serviço, ou pré-serviço, uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para seu nível de atuação foi bem analisada por vários pesquisadores durante a década de 90, no século XX. Esses estudos mostraram as necessidades, tanto em termos numéricos, como em termos qualitativos, de currículos e condições básicas de formação (Alves, 1992,1998; Brzezinski, 1994; Cunha,1992; Gatti, 2000; Ludke, 1994; Pimenta, 1994, dentre outros). Ao lado desses estudos, foram surgindo alternativas de formação que foram desenvolvidas em várias instituições públicas de ensino superior em diversos pontos do país. Algumas dessas iniciativas passaram a incorporar a educação a distância como forma de poder atingir, sobretudo, os professores em exercício nas escolas públicas que não possuísem uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional da docência. Foram implementadas com base em princípios discutidos e consensuados por vários grupos, buscando não só diminuir as estatísticas de carências na formação dos docentes da educação básica mas, sobretudo, buscando uma nova qualidade para essa formação. Essas iniciativas foram acompanhadas e geraram várias reflexões sobre os caminhos tomados (Gatti, 2000), permitindo avanços em concepções e práticas.

As propostas de formação de professores na modalidade educação a distância, por exemplo as desenvolvidas no Estado de Mato Grosso, envolvendo as Universidades Federal e Estadual e a Secretaria de Educação, o programa Salto para o Futuro, o Proformação, o PEC-Universidade, em São Paulo, o Programa desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, trouxeram condições para se sair de discussões sobre "o que aconteceria se ..." para o plano das reflexões sobre práticas concretas e seus desdobramentos. Com isso, a questão da qualidade desejável para essa modalidade formativa, postulada teoricamente, pode enriquecer-se do confronto com as práticas.

Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e no local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades. Por outro lado, os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm de redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições.

Nessas condições, algumas características devem ser garantidas nesse processo para que uma boa qualidade formativa, que os alunos têm direito de usufruir em seus processos educativos, esteja contemplada. Neste texto, tentarei apenas sintetizar algumas das características e dos fatores que se têm evidenciado como propiciadores de um nível qualitativo de alto diferencial para a formação a distância de professores.

Em processos acompanhados e avaliados por pesquisadores de diferentes instituições e formação, verifica-se que é importante que programas de educação a distância, e de modo muito especial aqueles que darão certificações (Ensino Médio, graduação, etc.), desenvolvam em seu início um trabalho interativo de esclarecimento sobre seus pressupostos pedagógicos, seu eixo curricular, os conhecimentos que serão envolvidos e o porquê, sua estrutura de funcionamento, materiais e suportes a serem utilizados e processos de acompanhamento e avaliação. O programa não pode ser um salto no escuro para os participantes. O trabalho interativo entre educadores e alunos, neste momento, que pode ou não ser presencial, é vital para que os alunos avaliem suas possibilidades de envolvimento, o esforço que deles será exigido, as condições de apoio com que contarão, o tipo de material com que lidarão, as formas de avaliação. É um momento importante para elevar a motivação, uma vez que os participantes estarão se envolvendo em um processo de aprendizagem que será em grande parte solitário, em que pesem os recursos e os momentos interativos. Os participantes de programas a distância que recebem apenas um pacote instrucional entendido como totalmente autodidático tendem a apresentar grandes dificuldades de dominar os conteúdos e a desistir do programa. Além disso, esse tipo de programa dificilmente poderia ser identificado como educacional, pois não são propiciadas ao aluno nessa metodologia condições de

inserção consciente num processo, com visão de totalidade, de metas, de processos envolvidos, de modo que ele possa fazer escolhas no sentido de investir em seu próprio desenvolvimento, de se sentir verdadeiramente inserido num processo educacional valorizado por ele. Esses pacotes instrucionais, em geral, também não propiciam o desenvolvimento de algumas atividades coletivas, participação de discussões, contatos, trocas, em que aspectos socializadores são desenvolvidos e valores, atitudes e formas de argumentação podem ser construídos e tomar sentido. Não criam condições para a construção de um sentimento de pertencimento, de cooperação, de partilha, de ser ajudado e de ajudar. Processos educacionais não se atêm apenas à instrução, mas também criam oportunidades de desenvolvimento da comunicação, de valores sociais e éticos, de formas de pensar. Programas de educação a distância precisam incorporar essas qualidades sob pena de não serem educativos.

É mais rico o processo educativo a distância para formação de professores quando se adota uma postura sobre a aquisição de conhecimentos, tratada e concebida como busca permanente, como reflexão vinculada às práticas sociais e pedagógicas, constituindo-se pela atividade das pessoas em seus contextos. Essa postura propicia uma articulação mais adequada das diferentes áreas de conhecimento num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares.

Outro ponto a ressaltar diz respeito ao material didático e de apoio. Seu impacto sobre as aprendizagens e a motivação dos participantes está vinculado a uma produção extremamente cuidadosa, envolvendo um delicado trabalho com os conteúdos, com a didática, com as linguagens das mídias, com a organização visual, com os processos interativos (a distância ou em momentos presenciais). O material didático e de apoio para educação a distância tem características bem diferentes do material usual para cursos presenciais. Precisa, por exemplo, ser muito mais bem cuidado no sentido de ser ao máximo auto-explicativo, oferecendo informações decodificáveis pelos participantes, sem intérpretes, porém criando ao mesmo tempo oportunidades de extrapolações, pesquisa, reconstrução de fatos do conhecimento humano, situações-problema, etc. Não podem ser materiais informativos simples, textos corridos. A par da informação básica necessária, devem ocorrer problematizações sobre o tema tratado, instigando o participante a encontrar caminhos que lhe permitam avançar no assunto, buscar informações e construir conhecimento. Bem dosados quanto ao conteúdo, construídos com um bom planejamento didático-pedagógico, utilizando de recursos diversos, utilizando soluções de linguagem visuais, auditivas ou gráficas adequadas e atraentes, servem à criação de condições para uma aprendizagem estimulante, um desenvolvimento mais integral do participante, desenvolvimento de hábitos de estudo, crescente melhoria nas habilidades de leitura e outras e desenvolvimento de comportamentos de iniciativa, entre outros. Materiais qualitativamente superiores incorporam aspectos heurísticos em sua concepção, sem deixar de ser acessíveis. Um desafio e tanto!

Sabemos que nos processos de educação a distância um dos grandes problemas é o abandono dos estudos, em alto percentual, pelos participantes dos programas. Isso às vezes vem associado à baixa qualidade dos materiais didáticos, mas verifica-se também que os programas de educação a distância para professores, se mostram mais adequados, e com baixa evasão, quando a implementação curricular é pensada intercalando momentos a distância e atividades presenciais, com sistema bem estruturado de tutoria dos alunos e apoio presencial e a distância de especialistas, tanto para os alunos quanto para os tutores. Contatos humanos mostram-se significantes. Ação sistemática, continuada e planejada de um modo de tutoria mostra boa eficácia no atingimento das metas do programa pelos participantes.

Outra característica com diferencial qualitativo para melhor está associada a processos avaliativos, quando estes são variados em suas formas (provas, trabalhos, memoriais, elaboração de textos refletindo sobre suas práticas, elaboração de textos mais teóricos, grupos de discussão, observação das práticas, etc.). E ainda, quando são bem programados e os critérios de valoração dos diferentes meios avaliativos são claros e utilizados como meio constante na direção de ajudar o participante a avançar em seus estudos. A avaliação em processo, integrada aos trabalhos educacionais do programa, dialogada, utilizada pedagogicamente para a progressão dos participantes mostra-se como fator importante na formação que se está construindo interativamente.

E aí está colocada uma das principais qualidades de programas de educação a distância: a interatividade. Interatividade constante, continuada, atenciosa, cuidada. Ela deve ser propiciada por diferentes meios no mesmo programa: momentos presenciais coletivos, Internet, telefone, videoconferências, telessalas, teleconferências, etc. Diálogo, trocas, vivências, relatos: é o humano humanizando o tecnológico, pondo este a serviço do humano, e não vice-versa. Processos educacionais são processos de socialização, portanto a interatividade com

participação igualitária é qualidade indispensável a qualquer programa de educação a distância de professores, numa perspectiva de sociedade democrática. Eles serão os profissionais mais diretamente envolvidos na preservação e na possibilidade de transformação qualitativamente superior de nossos processos civilizatórios: os formadores das novas gerações de homens e mulheres. Esses programas também devem ser uma resposta à questão: que civilização queremos?

Referências bibliográficas

- ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DPA Editora, 1998.
- óóóóó. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRÉ, M. E. de A. *Avaliação externa: Proformação Estudos de caso, relatório técnico*. São Paulo: PUC-SP, 2001.
- BARRETO, E. S. S. *O programa Um Salto para o Futuro ã Avaliação Externa*. São Paulo: FCC, 1993.
- BRZEZINKI, I. A formação do profissional da escola. *Revista Ande*. São Paulo: Cortez, v. 13, n. 20, p. 21-29, 1994.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2000.
- LUDKE, M. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas)*. *Série Cadernos Crub*, v. 1, n. 4, Brasília, 1994.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PLACCO, V. N. *Avaliação externa: Proformação ã Pesquisa de opinião ã Relatório Técnico*. São Paulo: PUC-SP, 2002.
- UEMAT. *Projeto de formação em serviço e continuada para professores em exercício no magistério: licenciaturas plenas parceladas*. Cáceres, MT, 1996.
- UFMT/SEE/UEMAT. *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1TM a 4TM série do 1^o grau*. mimeo., 1995.
- UNESP. *Textos geradores e resumos*. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1996.
- USP. *Fórum das Licenciaturas*. São Paulo, 1992, v. 1, 2 e 3.

NOTAS

- * Fundação Carlos Chagas/PUC-SP.

4.3. O que é um bom curso a distância?



Quando olhamos para nossa experiência em sala de aula, um bom curso é aquele que nos empolga, que nos surpreende, que nos faz pensar, que nos envolve ativamente, que traz contribuições significativas e que nos põe em contato com pessoas, experiências e idéias interessantes. Às vezes, um curso promete muito, tem tudo para dar certo e nada acontece. Em contraposição, outro que parecia servir só para preencher uma lacuna torna-se decisivo.

Um curso considerado "bom" depende de um conjunto de fatores previsíveis e de uma "química", ou seja, de uma forma de juntar os ingredientes de um modo especial, que faz a diferença.

No fundamental, tanto um curso presencial quanto um curso a distância de qualidade possuem os mesmos ingredientes:

- Ambos dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros, intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque vamos sair enriquecidos. O grande educador atrai não só pelas suas idéias, mas pelo contato pessoal. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz, nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir.
- Ambos dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.
- Para termos cursos presenciais ou a distância de boa qualidade, é necessário termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, o tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.
- Um bom curso não presencial ou a distância não depende, finalmente, de ambientes ricos de aprendizagem, de ter uma boa infra-estrutura física: salas, tecnologias, bibliotecas... A aprendizagem não se faz só na sala de aula, mas nos inúmeros espaços de encontro, de pesquisa e de produção que as grandes instituições propiciam aos seus professores e alunos.

Em educação a distância, um dos grandes problemas é o ambiente, ainda reduzido a um lugar onde se procuram textos, conteúdos. Um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor, é importante ter materiais mais elaborados, mais auto-explicativos, com mais desdobramentos (links, textos de apoio, glossário, atividades...). Isso implica montar uma equipe interdisciplinar, com pessoas da área técnica e pedagógica que saibam trabalhar juntas, cumprir prazos, dar contribuições significativas.

Um curso de qualidade depende muito da possibilidade de uma boa interação entre seus participantes, do estabelecimento de vínculos, de fomentar ações de intercâmbio. Quanto mais interação, mais horas de atendimento são necessárias. Uma interação efetiva precisa ter monitores capacitados, com um número equilibrado de alunos. Em educação a distância não se pode só "passar" uma aula pela TV ou disponibilizá-la num site na Internet e dar alguns exercícios.

Um bom curso de educação a distância procura ter um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. Permite menos improvisações do que uma aula presencial, mas também deve evitar a execução totalmente hermética, sem possibilidade de mudanças, sem prever a interação dos alunos. Precisamos aprender a equilibrar o planejamento e a flexibilidade (que está ligada ao conceito de liberdade, de criatividade). Nem planejamento fechado, nem criatividade desorganizada, que vira só improvisação.

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se conseguirmos transformar o curso em uma comunidade viva de investigação, com atividades de pesquisa e de comunicação.

Com a flexibilidade, procuramos adaptar-nos às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais. Com a organização, buscamos gerenciar as divergências, os tempos, os conteúdos, os custos, estabelecemos os parâmetros fundamentais.

Um bom curso a distância não valoriza só os materiais feitos com antecedência, mas como eles são pesquisados, trabalhados, apropriados, avaliados. Traça linhas de ação pedagógica maiores (gerais) que norteiam as ações individuais, sem sufocá-las. Respeita os estilos de aprendizagem e as diferenças de estilo de professores e alunos. Personaliza os processos de ensino-aprendizagem, sem descuidar do coletivo. Permite que cada professor, monitor, encontre seu estilo pessoal de dar aula, em que ele se sinta confortável e consiga realizar melhor os objetivos, com avaliação contínua, aberta e coerente.

Um curso presencial ou um curso a distância que sejam eficientes e produtivos certamente sempre serão dispendiosos, porque envolvem a necessidade de qualidade pedagógica e tecnológica. E a qualidade não se improvisa. Ela tem um alto custo, direto ou indireto. Mas vale a pena. Só assim podemos avançar de verdade.

Um bom curso é aquele que nos entristece quando está terminando e nos motiva para encontrarmos formas de manter os vínculos criados. É aquele que termina academicamente, mas continua na lista de discussão, com trocas posteriores, colegas se ajudando, enviando novos materiais, informações, apoios. É aquele que guardamos no coração e na nossa memória, como um tesouro precioso. Professores e alunos, todos precisamos estar atentos para valorizar as oportunidades que vamos tendo de participar de experiências significativas de ensino – aprendizagem presenciais e virtuais. Elas nos mostram que estamos no caminho certo e contribuem para nossa maior realização profissional e pessoal.

Referências bibliográficas

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

www.eca.usp.br/prof/moran

Notas

* Professor da PUC-SP. Assessor do MEC para avaliação de cursos a distância.



4.4. Gestão de sistemas de educação a distância



Introdução

Cada vez mais, torna-se evidente a importância da gestão em programas educacionais. Idéias boas podem se perder ou resultar em programas pobres e ineficazes quando não se dá a devida atenção a este requisito.

No caso da educação a distância, isso não é diferente. Sistemas de EAD são complexos e exigem uma gestão eficiente para que os resultados educacionais possam ser alcançados. Uma vez definidos os objetivos educacionais, o desenho instrucional, as etapas e as atividades, os mecanismos de apoio à aprendizagem, as tecnologias a serem utilizadas, a avaliação, os procedimentos formais acadêmicos e o funcionamento do sistema como um todo, é fundamental que se estabeleçam as estratégias e os mecanismos pelos quais se pode assegurar que esse sistema vá efetivamente funcionar conforme o previsto.

Este trabalho visa apresentar e discutir aspectos relacionados à gestão de sistemas de EAD, considerando a gestão como um fator-chave para assegurar a qualidade e o sucesso de programas e cursos nesta modalidade. Apresentam-se, primeiramente, algumas características de sistemas de EAD, passando, em seguida, para aspectos relacionados à gestão destes.

Espera-se, com esta análise, contribuir com o debate em torno da viabilidade e da qualidade de sistemas de EAD, bem como oferecer alguns subsídios aos que estão envolvidos no planejamento ou na implementação desta modalidade de ensino.

Sistemas de educação a distância

Um primeiro aspecto a ser abordado na discussão sobre a gestão de sistemas de EAD refere-se à natureza dos sistemas de EAD. Ao contrário do que muitos pensam, trata-se de um sistema complexo, que exige da instituição que o promove não só uma infra-estrutura adequada, mas a definição e a operacionalização de todos os processos que permitem o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Os bons sistemas de EAD são compostos por uma série de componentes que devem funcionar integrados. Trata-se da formalização de uma estrutura operacional que envolve desde o desenvolvimento da concepção do curso, a produção dos materiais didáticos ou fontes de informação e a definição do sistema de avaliação até o estabelecimento dos mecanismos operacionais de distribuição de matérias, a disponibilização de serviços de apoio à aprendizagem e o estabelecimento de procedimentos acadêmicos.

Obviamente, dependendo da instituição, da abrangência de sua área de atuação, dos objetivos educacionais propostos, da natureza dos cursos oferecidos, essa estrutura pode ser mais ou menos complexa.

De modo geral, pode-se dizer que sistemas de EAD apresentam:

1. estrutura/mecanismos de planejamento e preparação/disponibilização de materiais instrucionais (sejam eles escritos, audiovisuais, ou on-line);
2. estrutura/mecanismos para a provisão de serviços de apoio à aprendizagem aos cursistas (tutoria, serviços de comunicação, momentos presenciais);
3. serviços de comunicação que possibilitam o acesso do cursista às informações necessárias ao desenvolvimento de suas atividades no curso;
4. sistemática de avaliação definida e operacional;
5. estrutura física, tecnológica e de pessoal compatível com a abrangência da atuação da instituição e o tipo de desenho instrucional dos cursos oferecidos;
6. estrutura e mecanismos de monitoramento e avaliação do sistema.

Vejam os exemplos de sistemas de EAD nas universidades abertas, como as da Inglaterra e da Espanha. Essas instituições, que são na verdade universidades que funcionam a distância, possuem toda uma estrutura que lhes garante o funcionamento sistemático. Possuem equipes que elaboram os materiais didáticos, mecanismos para que os alunos os recebam, uma equipe de tutoria que atua no acompanhamento do trabalho dos alunos, um sistema formalizado de avaliação, serviços de comunicação, uma infra-estrutura física, tecnológica e de

pessoal central e também organizada em centros regionais, secretarias e mecanismos institucionalizados para os serviços acadêmicos, mecanismos de monitoramento e avaliação dos serviços prestados, enfim, constituem sistemas completos.

Outro exemplo é o do Proformação, um curso em nível médio com a habilitação no magistério que oferece a formação a distância para aproximadamente 25 mil professores, promovido, em parceria, pelo Ministério da Educação, estados e municípios. O Proformação não é desenvolvido por uma instituição, mas sim por um conjunto de atores: houve uma equipe que elaborou a proposta do curso e produziu os materiais, uma equipe que é responsável por todo o processo de implementação, incluindo a definição da estratégia de implementação e sistema operacional, monitoramento e avaliação, e foi estabelecida uma estrutura operacional que viabiliza a consecução do curso.

Nessa estrutura, os cursistas têm o apoio dos tutores e das Agências Formadoras (AGF); as AGF são apoiadas pelas equipes estaduais de gerenciamento e por assessores técnicos, e as equipes estaduais contam com o apoio da Coordenação Nacional. Formou-se, assim, um sistema ou uma rede de formação que permite que o curso se desenvolva e atinja seus objetivos educacionais.

Assim como os sistemas apresentados, existem outros, como os que se organizam nas instituições chamadas duais, ou seja, universidades que oferecem cursos presenciais e também a distância. De qualquer forma, os elementos apresentados devem estar formalizados.

A gestão de sistemas de educação a distância

Quando falamos em gestão, estamos falando da maneira como se organizam e gerenciam as partes que compõem um sistema, com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Por exemplo, quando falamos em gestão escolar, estamos falando de como a escola organiza sua estrutura, sua proposta pedagógica, seus serviços, seu pessoal, etc. para que a aprendizagem do aluno ocorra com qualidade, de acordo com sua proposta educacional.

No caso da educação a distância não é diferente. A gestão é importantíssima, uma vez que é ela que garante o perfeito funcionamento do sistema e, conseqüentemente, sua qualidade, eficiência e eficácia.

Para fins de ilustração, podemos separar a gestão de sistemas de EAD em dois grupos: a) gestão pedagógica e b) gestão de sistema.

a) Gestão pedagógica

Na gestão pedagógica, encontra-se o gerenciamento das etapas e das atividades do curso, bem como do sistema de apoio à aprendizagem e à avaliação. É preciso que as etapas e as atividades estejam claramente definidas e que tudo seja planejado e coordenado de tal maneira que elas ocorram eficientemente, da maneira programada e no tempo previsto.

Também é preciso que, qualquer que seja o sistema de apoio à aprendizagem do aluno previsto no sistema, este funcione eficientemente. Assim, se o sistema estabelece uma tutoria para o acompanhamento dos alunos, esta deve estar claramente definida, com as funções e as atividades do tutor estabelecidas e todos os procedimentos para o exercício desta função formalizados. Mais do que isso: é preciso estabelecer mecanismos gerenciais para o acompanhamento do trabalho dos tutores.

Se o sistema estabelece um sistema de comunicação, é preciso garantir que ele efetivamente esteja servindo ao seu objetivo: possibilitar a comunicação efetiva entre os participantes. Se, de um lado, temos de garantir a possibilidade real de o aluno se comunicar com uma instância do sistema para obter informações ou esclarecer dúvidas, por outro, é preciso garantir que, da parte da instituição, haja um atendimento eficiente, com respostas precisas e em tempo hábil.

No Proformação, por exemplo, foi criada toda uma rede de tutores, articulados com as AGF, e estabelecidos plantões pedagógicos (telefônicos e presenciais) nas AGF para que este apoio à aprendizagem pudesse ocorrer. Todos esses elementos tiveram suas funções bem como seus mecanismos de atuação definidos. Mais do que saber o que fazer, é preciso que todos os elementos do sistema saibam "como fazer", quais os procedimentos a serem empregados no desenvolvimento de suas atividades.

Para uma boa gestão pedagógica, é preciso ainda que o sistema de avaliação esteja claramente definido e seja conhecido por todos. Assim, além de determinar qual a sistemática de avaliação formativa/somativa adotada na proposta pedagógica, é preciso que se definam indicadores e instrumentos que possibilitem o desenvolvimento dessa avaliação na prática e quem serão os agentes encarregados desse processo.

Assim, em sua gestão, todo sistema de EAD deve prever a definição, a estruturação, o funcionamento sistemático de

tudo aquilo que compõe a proposta pedagógica desse sistema, bem como prever, como veremos a seguir, a preparação, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das equipes para assegurar seu bom funcionamento.

b) Gestão de sistema

Na gestão de sistema, podemos situar todas as outras necessidades de gerenciamento: de recursos financeiros, de pessoal, de treinamentos, de produção e distribuição de materiais, da tecnologia empregada, dos processos acadêmicos, de monitoramento e avaliação. Trata-se do gerenciamento de processos que são inerentes ao funcionamento eficiente do sistema.

Normalmente, os sistemas envolvem o gerenciamento dos recursos financeiros disponíveis (que são finitos) e a prestação de contas às entidades ou órgãos associados a eles. Um sistema de EAD exige recursos, e estes devem ser gerenciados com o processo de garantir a eficiência e a eficácia desse sistema.

Do mesmo modo, os sistemas envolvem um quadro de pessoal, e, dependendo de sua estrutura, a capacitação técnica específica desse quadro e/ou treinamentos sistemáticos. Como já salientamos, todos os envolvidos devem saber claramente "o que fazer" e "como fazer". Por outro lado, a boa gestão acompanha o trabalho dos envolvidos para identificar pontos que ainda não foram bem compreendidos e que devem ser reforçados.

A gestão deve preocupar-se, ainda, com a preparação de bons materiais instrucionais e o funcionamento das tecnologias empregadas. Se, por exemplo, optou-se pela utilização de materiais impressos, há toda uma organização necessária para a definição de tais materiais, das pessoas ou equipes que trabalharão nessa elaboração, dos prazos para a elaboração, a produção e a distribuição destes.

Se, por outro lado, optou-se por tutoria "on-line", deve-se assegurar que a rede de computadores esteja disponível e em funcionamento, mantendo um sistema de manutenção constante.

Além disso, como ocorre nos sistemas de educação presencial, cursos a distância geralmente demandam mecanismos especiais ligados ao registro da vida acadêmica do aluno. Isso pode incluir desde o modo como o aluno se inscreve nos cursos oferecidos e o registro de sua efetiva participação até a avaliação e a certificação.

Finalmente, não podemos deixar de salientar a necessidade que todo sistema tem de estabelecer e operar uma sistemática contínua de monitoramento e avaliação. Somente estabelecendo mecanismos para obter dados e acompanhar o funcionamento do sistema, tanto no que se refere ao alcance dos objetivos propostos quanto no desenvolvimento dos processos, é que o gestor pode buscar seu aperfeiçoamento. Lembremos sempre que estamos falando de sistemas complexos, que envolvem uma série de partes que devem funcionar articuladamente. No momento em que uma dessas partes apresenta problemas, o todo pode ser comprometido. Assim, melhor estabelecer, desde o início, alguns mecanismos que possibilitem a identificação de problemas, de modo que estratégias possam ser definidas para a sua imediata resolução.

Considerações finais

Percebe-se, assim, que há muitas variáveis envolvidas num sistema de EAD e sua complexidade não deve ser subestimada. Necessita-se, sim, pensar em todas essas variáveis, estabelecer mecanismos que permitam seu gerenciamento e a efetividade nos processos, sempre com vistas à concretização dos objetivos educacionais traçados.

Torna-se bastante claro também que não basta o desenvolvimento de uma boa proposta pedagógica ou a produção de bons materiais instrucionais para garantir o sucesso de um curso ou programa de EAD. Embora essas condições sejam absolutamente necessárias ao desenvolvimento de um programa ou curso, não são suficientes para propiciar que o aluno possa se engajar num processo de aprendizagem efetivo. A formalização de estruturas, de mecanismos e de procedimentos que viabilizem tanto a gestão pedagógica quanto a gestão de sistema é fundamental à qualidade e ao sucesso de qualquer sistema de EAD.

Notas

* Coordenadora Nacional do Proformação/Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação.
Consultora desta série.

4.5. Características de um bom material impresso para a educação a distância



Nos últimos anos, vem crescendo o reconhecimento da importância da EAD como alternativa para a formação de professores e outros profissionais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incentiva esse tipo de estratégia, e a recente abertura trazida pela Portaria Ministerial nº 2.253 de 18/10/01 estimulou a apresentação de inúmeros projetos por diferentes instituições de ensino superior e outros órgãos como secretarias de Educação e o próprio MEC.

Nesse contexto, é importante atentar para alguns pontos que, se não forem adequadamente tratados, poderão resultar em problemas, dificuldades e mesmo no insucesso de um programa de EAD. Um desses pontos é o material instrucional, que, sob a forma de textos impressos, vídeos, programas de TV ou de rádio, CD-ROM, hipertextos, etc., pode ser veiculado por diferentes meios para chegar ao aluno: correios, fax, telefone, rádio, televisão, Internet.

Algumas vezes, ouve-se dizer que um curso a distância, para ser atual, deve ser veiculado por TV, Internet ou ambas. Esse é um equívoco que deve ser esclarecido. Nenhum meio para chegar ao aluno é desprezível, todos têm suas vantagens e limitações, sendo, muitas vezes, aconselhável combinar vários deles, de acordo com alguns critérios que permitem julgar sua adequação às condições da população que se quer atingir e aos objetivos visados.

Esses critérios são a sincronia/assincronia de recepção, a disponibilidade de acesso pela população envolvida, a organização possível da recepção na situação considerada; a existência de um esquema eficiente e rápido de manutenção dos equipamentos e o custo. Não se trata aqui de discutir tais critérios, bastando dizer que o material impresso, enviado pelo correio ou distribuído de outra forma, apresenta muitas vantagens: permite utilização síncrona ou assíncrona (ou seja, permite trabalhar simultaneamente com grupos de alunos ou com cada aluno em tempos distintos), é facilmente acessível às diferentes regiões do país, independentemente da existência de provedores, energia elétrica, telessalas ou esquemas de manutenção. Seu custo é relativamente baixo e tende a pesar menos no conjunto do curso na proporção em que cresce o número de alunos.

Além disso, o material impresso é um complemento importante de outros, tais como os vídeos e os programas de TV. Mesmo no caso de cursos pela Internet, a observação tem mostrado que os alunos tendem a imprimir qualquer texto que ultrapasse quatro ou cinco páginas. Podemos, assim, concluir que os materiais impressos têm um lugar próprio quando se trata da educação a distância.

Contudo, tem sido comum encontrarmos instituições e profissionais que julgam possível utilizar textos tradicionais na EAD apenas mudando o meio de apresentação ao aluno ou acrescentando algumas atividades soltas ao final. É preciso notar que um bom material para educação a distância tem características específicas, decorrentes das peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem mediado por qualquer tipo de dispositivo que substitua a interação face a face.

Assim, para compreender os requisitos de um bom material impresso para EAD, é necessário partir da análise do processo de ensino e aprendizagem tal como ele ocorre na educação presencial, em que o calor humano e a possibilidade de observação direta facilitam:

- a sensibilização dos alunos para o que vai ser ensinado/aprendido;
- a apresentação do conteúdo e sua organização lógica;
- a percepção imediata pelo professor de qualquer problema quanto à compreensão do que está sendo focalizado;
- a pronta correção de enganos e erros;
- a informação ao aluno sobre seus acertos e dificuldades;
- a proposição de atividades complementares ou de reforço.

Além disso, devemos notar que, na educação presencial, o aluno permanece na escola por um tempo bastante longo e contínuo, entrando em contato com os elementos da cultura escolar que constituem o currículo oculto.

Na educação a distância, as ações acima não ficam automaticamente garantidas, o tempo do aluno é geralmente parcelado, e a cultura da escola não é diretamente acessível, devendo haver cuidados especiais para incorporar esses elementos ao processo de ensino e aprendizagem, o que, em grande parte, se faz por meio dos materiais instrucionais, com estratégias variáveis, segundo o tipo de mídia envolvida. Na televisão e na Internet, a imagem e o movimento favorecem aspectos como a visualização de processos e seqüências, o desenvolvimento de aspectos afetivos e sociais. Já no material impresso, o uso de signos não verbais é restrito, e a imagem desempenha um papel complementar ao texto. Entretanto, esse material permite o aprofundamento do raciocínio e cria boas oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos pelo aluno.

A partir dessas considerações, podemos analisar as características de um bom material impresso para EAD, partindo da idéia geral de que ele deve suprir a ausência do professor, possibilitando uma adequada interação do aluno com o conhecimento. Os textos didáticos ou acadêmicos tradicionais, mesmo quando são de boa qualidade, adotam geralmente um estilo expositivo, impessoal, mantendo oculta sua estrutura lógica e organizando o conteúdo em grandes blocos ou capítulos. As atividades de estudo, quando existem, ficam no final do capítulo. A avaliação fica transferida para uma prova posterior. Nesse contexto, não se estimula diretamente a aprendizagem ativa e autodirigida e não se oferecem ao aluno as informações sobre seu desempenho necessárias para a auto-avaliação e o redirecionamento de esforços. O suposto é que tudo isso seja suprido pelo professor na interação face a face com os alunos.

No material impresso especificamente destinado à educação a distância, é fundamental que se consiga estabelecer uma comunicação de mão dupla. Para isso, o estilo do texto deve ser dialógico e amigável: o autor tem de "*conversar*" com o aluno, criar espaços para que ele expresse à sua própria maneira o que leu, reflita sobre as informações patentes no texto e as das entrelinhas, exercite a operacionalização e o uso dos conceitos e das relações aprendidas e avalie a cada momento como está seu desempenho. Isso significa dar ênfase mais à aprendizagem do que ao ensino, buscando desenvolver um aprendiz ativo e seguro em relação ao caminho percorrido.

Entretanto, é preciso alertar para o fato de que um material impresso, por ser dialógico, não deixa de utilizar a modalidade escrita da língua. Muitas vezes a preocupação com a dialogicidade leva a uma superexploração de processos indutivos, resultando em textos confusos e repetitivos, com excesso vocativos e construções próprias da modalidade oral da língua, o que certamente prejudica a compreensão do leitor.

O material para ensino a distância pode adotar um estilo mais coloquial, mas deve ser claro e enxuto, tomando-se grande cuidado para apresentar as informações de modo controlado, articulando-as com atividades e exercícios que devem permear o texto e não ficar soltos no final. É necessário incluir casos e exemplos do cotidiano, no intuito de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e facilitar a incorporação das novas informações aos esquemas mentais preexistentes. As atividades de estudo, bem como os casos e exemplos, devem integrar organicamente o texto, funcionando como recursos de tessitura e não como apêndices dispensáveis. Isso significa que o aluno é levado a raciocinar e a refletir com base nos exemplos, nos casos e nas atividades de estudo, de tal maneira que esses elementos se tornam essenciais para a compreensão do texto.

Contudo, a clareza e a concisão de um material para educação a distância dependem fundamentalmente de um bom projeto pedagógico para o curso considerado. É indispensável que se tenha uma clara visão do profissional ou cidadão que se deseja formar, das competências básicas que se deseja alcançar para que se possa formular claramente os objetivos desejados, expressando-os como conhecimentos ou desempenhos dos alunos. O tratamento adequado dos objetivos é que garante a qualidade do material, oferecendo critérios seguros para a seleção e a organização dos conteúdos socialmente relevantes e atualizados, a elaboração das atividades de estudo e a construção das atividades de verificação da aprendizagem. Quando bem elaboradas e vinculadas aos objetivos, essas atividades oferecem ao aluno um feedback constante do seu desempenho, indicando-lhe os pontos que necessitam de maior atenção, de esforço e de estudo.

Com base nessas considerações, podemos esquematizar em linhas gerais a estrutura de um texto para educação a distância, ressaltando, contudo, que se trata de uma possibilidade entre outras. Desde que se atenda aos requisitos essenciais, os elementos da estrutura podem variar infinitamente, mas é importante que os textos impressos para educação a distância contenham:

- uma introdução que apresente o tema a ser tratado, explicitando-o e delimitando-o com clareza; procurando sensibilizar o cursista para a relevância do assunto tratado; situando-o no conjunto do curso (relação com outras

Características de um bom material impresso para a educação a distância

unidades e com outros componentes curriculares); anunciando a organização do texto;

- dois a três objetivos específicos, selecionados a partir das competências que compõem o perfil de saída do curso e formulados na perspectiva do cursista, ou seja, focalizando conhecimentos e desempenhos resultantes da aprendizagem, que podem referir-se a processos ou a produtos;
- um corpo de texto organizado de modo que deixe claramente explícita a estrutura lógica subjacente, com seções vinculadas a objetivos específicos, bem seqüenciadas, mas razoavelmente autônomas, de modo que possam ser estudadas em momentos diferentes;
- um fechamento do tema, retomando a questão inicial e destacando conclusões importantes;

Para desenvolver um bom texto para EAD é aconselhável:

- explicitar com clareza o objetivo de cada seção, bem como os temas e os subtemas que serão tratados, e explorar cada subtema, clarificando conceitos difíceis, apresentando exemplos, comentando aspectos polêmicos, destacando pontos-chave;
- partir de um caso, problema ou atividade relacionada ao cotidiano do cursista; utilizar diferentes tipos de atividades para mobilizar conhecimentos prévios; promover a recuperação de informações ou de experiências; inserir atividades de estudo destinadas a auxiliar a compreensão do tema e dos subtemas e atividades práticas e de auto-avaliação, propondo questões com o mesmo formato que será utilizado nas provas presenciais;
- estabelecer ligação clara entre as diferentes seções, fornecendo sínteses parciais e pontos importantes a serem sublinhados;
- incluir bibliografia, de preferência comentada, para orientar o aprofundamento de estudos;
- usar recursos gráficos (cor, fontes, ícones) para aumentar a interatividade do material e dar maior visibilidade a: pontos-chave; citações e indicações de outras fontes; exemplos e casos; resultados de pesquisas; dados numéricos; reflexões; pontos polêmicos; detalhamento de aspectos específicos.

Esse tipo de material exige alguns cuidados na preparação do respectivo processo de produção, que se configura como um trabalho de equipe, no qual colaboram especialistas em conteúdos dos componentes curriculares; organização de materiais didáticos; revisores de língua portuguesa e programadores visuais.

A articulação entre essas diferentes categorias de profissionais é fundamental para o bom resultado do trabalho. É necessário, inicialmente, organizar um processo de treinamento em redação de materiais para EAD, principalmente quando se trata de especialistas sem experiência nesse tipo de trabalho. Mesmo quando são experientes, uma reunião inicial de planejamento ajuda a direcionar adequadamente os textos. Cada material deve ser objeto de três tipos de avaliação, considerando: 1) adequação ao projeto pedagógico do curso e ao formato para EAD; 2) correção, relevância e atualização dos conteúdos; 3) sintonia com a população-alvo. Assim, é aconselhável que os materiais sejam avaliados por meio de especialistas em elaboração de material para educação a distância; pareceristas externos e pré-teste com uma amostra de usuários que apresentem características semelhantes às da população alvo.

Além de passar por esses crivos, os textos para EAD devem ser objeto de cuidadosa diagramação, que, em muitos casos, tem de ser feita ainda durante o processo de avaliação dos conteúdos e do formato, uma vez que exerce grande influência na interatividade do material. De qualquer maneira, os autores devem acompanhar e aprovar todo o desenvolvimento do projeto gráfico e da ilustração.

Com esses cuidados, o material impresso revela-se uma importante ferramenta que, em muitos casos, ainda representa o principal meio para atingir o aluno situado em regiões isoladas e sem acesso a recursos mais sofisticados e que, certamente, não deixou de ser um indispensável apoio ao uso de meios como a TV e a Internet.

Referências bibliográficas

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BLOIS, M. *Educação a distância via rádio e TVs educativas: questionamentos e inquietações*. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun., 1996, p. 42-50.

CHAMBERS, E.; NORTHEDGE, A. *The arts good study guide*. Milton Keynes: Open University, 2000.

- GARCIA ARETIO, L. *La educación a distancia hoy*. Madrid: Uned, 1996.
- GOMEZ, R. J. G.; FERNÁNDEZ, F. S. *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos: Atención a la diversidad*. Madrid: Uned, 1997.
- MARTINS, O. B.; POLAK, I. N. S. *Educação a distância: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância*. Curitiba: MEC/Seed, 2000.
- NORTHEGE, A. *The good study guide*. Milton Keynes: Open University, 1994.
- _____. THOMAS, J.; LANE, A.; PEASGOOD, A. *The sciences good study guide*. Milton Keynes: Open University, 2000.
- OPEN UNIVERSITY. *Open teaching toolkit*. Milton Keynes: Open University, 1994.
- PEREZ, M. D. F. *El diseño curricular en la Uned. Un modelo de análisis*. Madrid: Uned, s.d.
- PRETTI, O. (Org.) *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Nead/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.
- SALVADOR, C. C.; GOÑI, J. O. *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1999.
- SALGADO, M. U. C. (Coord.) Proposta de reformulação curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FCH/Fumec). Belo Horizonte: 1997 (mimeo.).
- _____. Training, Salaries, and Work Conditions of Teachers of the First Grades of Primary School. In RANDALL, I.; ANDERSON, J. B. *Schooling for Success Preventing repetition and dropout in Latin American primary schools*. Nova York: M. E. Sharp, 1999 (Columbia University Seminar Series).
- _____. Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. *Um olhar sobre a escola*. Brasília: MEC/Seed, 2000 (Série de Estudos para Educação a Distância).
- _____. Guias de Estudo do Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício (coordenação de todos os volumes e redação das partes A – Introdução – e C – Atividades Integradas). Brasília: MEC/Seed, 1999/2001 (Coleção Magistério - 32 volumes).
- _____; MIRANDA, G. V. (Org.) Guia de Estudo do Veredas – Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001/2002 (Coleção Veredas - 28 volumes - em elaboração).
- SARAIVA, T. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun., 1996, p. 28-33.
- VILLARROEL, A. *Reflexiones acerca del uso reciente de educación a distancia en la Latinoamérica*. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun., 1996, p. 93-99.

Notas

¹ Coordenadora pedagógica do Veredas – Formação Superior de Professores – Curso normal superior da SEE – MG e consórcio de 18 IES (2001/2002). Assessora pedagógica do Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – MEC/Fundescola e IQE (Instituto Qualidade no Ensino) 2000/2002. Coordenadora pedagógica da equipe de elaboração do material instrucional do Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício – MEC/Seed/Fundescola (1998/2000).



4.6. Materiais escritos nos processos formativos a distância



Neste texto, procuramos discutir as possibilidades de interferência nas estratégias de organização, análise e compreensão de textos escritos a partir do aproveitamento de suas características expressivas e da organização das mensagens. Procuramos também clarificar o papel ativo do sujeito aprendiz e a conseqüente responsabilidade docente sobre a aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas que favorecem a compreensão e a aquisição de conhecimentos a partir de textos e requerem ação consciente, crítica e teleologicamente orientada.

Todos observamos o modo como as tecnologias vêm afetando a produção, a energia, as comunicações, o comércio, o transporte, o trabalho, a família, assim como nossa maneira de viver, de trabalhar, de aprender, de nos comunicar, de sistematizar o que conhecemos e todas as atividades relacionadas com a educação e a formação (Unesco, 1998). Nesse contexto, ressalta o fato de que a informação não é estática e está acessível em múltiplos lugares (open learning) e até mesmo de forma gratuita, obtida por meio de enlaces virtuais (hiperlinks), além de estar organizada de múltiplas formas: escrita, gráfica, audiovisual, o que requer novos perfis pessoais e profissionais, num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning), provocando um desafio constante e crescente aos educadores e aos sistemas formativos.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) introduziram importantes possibilidades de interação, intercâmbio de idéias e materiais, entre alunos e professores, dos alunos entre si e dos professores entre si, o que favorece a formação de comunidades cooperativas de aprendizagem, presenciais ou virtuais, que influem sobre o aprender.

O que podemos aprender/ensinar?

Essa maneira de conceber a prática social obriga-nos a incluir nos temas de estudo, nos processos de trabalho, na estrutura de apoio pedagógico e nos materiais usados para aprender algumas dimensões importantes, como nossas "inteligências múltiplas" (Lévy, 1993) e distintos "saberes" (Morin, 1999): o saber (como conhecimento dos fatos, conceitos, teorias, princípios, fundamentos, nomenclaturas, personagens, etc.), o saber fazer (como nível procedimental relativo à construção do conhecimento e ao domínio de habilidades e destrezas), o ser (como ação propriamente dita, que inclui atitudes, valores, acepções), o saber ser (que se configura como nível de práxis) e o saber fazer junto (que se organiza em termos da construção do conhecimento por meio de interações cooperativas e colaborativas com outros atores sociais).

Na sociedade do conhecimento e da aprendizagem, nada mais significativo que trabalhar com problemas reais, adotar posições variadas de interpretação, estimular a vivência de múltiplos papéis em contextos realistas, articular o conhecimento declarativo, procedimental, atitudinal, fomentar múltiplas formas de representação dos conhecimentos, a consciência do processo de aprendizagem [metacognição]. Podemos estimular a busca de soluções em grupo, por meio do diálogo entre alunos e professores e do estudo sistemático, promover o desenvolvimento de habilidades e destrezas cognitivas complexas, como projetar, avaliar, analisar, sintetizar, investir nos processos de memória [armazenamento e recuperação de experiências e informações] que subsidiam a aprendizagem, em vez de estimular a memorização vazia. Desenvolver flexibilidade cognitiva¹ na aprendizagem favorece o pensamento crítico e a metacognição, explorando-se a capacidade espontânea de reestruturar o próprio conhecimento diante de situações em constante mudança, pela forma de representar o conhecimento ou pelos processos mentais que nela operam, facilitando a participação social e a inserção profissional.

O que cabe ao professor autor de materiais didáticos?

Decidir como interligar as perspectivas do sujeito aprendiz, da sociedade e a sua própria, no sentido de que as experiências educativas por ele organizadas possam ser significativas e relevantes para os aprendizes.

Aproveitar as contribuições científicas sobre o desenvolvimento humano, o ensino, a aprendizagem, que têm evidenciado a presença de estruturas básicas no ato de aprender, das quais destacamos duas, a incorporar nos processos e materiais de aprendizagem: a estrutura cognitiva da tarefa a realizar e a estrutura social de participação, nas quais são claramente especificados os modos de atuar recomendados, incentivados, reprimi-

dos e ou passíveis de extinção ["as regras do jogo"; "o caminho das pedras"]. E estar consciente de que, subjacente a elas, se desenvolve uma prática social implícita ou oculta, tão ou mais forte que a curricularmente prevista, pela poderosa influência pedagógica que o vivenciar repetido de determinadas formas de relacionamento entre estudantes, destes com seus professores exerce sobre as relações com os conhecimentos, o contexto sociocultural, a transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade e a construção, a sistematização, a ressignificação desse mesmo conhecimento por meio de diversas linguagens, meios de comunicação e ambientes tecnológicos.

É relevante e significativo que as informações e os materiais de estudo sejam usados de modo intencional e orientado de acordo com os propósitos e as metas educativas nas atividades de ensino-aprendizagem, pois não possuem um valor de per si. Sua possível relevância e significação apresentam-se em função dos propósitos (intencionalidade), das concepções norteadoras das ações e da influência que possam exercer para lograr a aprendizagem pretendida, na medida em que mediam os sujeitos (professor – alunos – comunidade) e o conhecimento, organizando-se num dado contexto.

Como promover a compreensão de textos?

Partindo do fato de que a leitura, em particular de textos escritos, não somente tem sido meio de entretenimento mas magnífica ferramenta de transmissão de informações, construção de conhecimentos e de cultura, os professores autores precisam preocupar-se com a melhora das habilidades para compreender, reter e recuperar a informação contida nos textos concomitantemente à sua elaboração.

Sabemos que o leitor de um texto elabora uma representação de seu significado articulando seus conhecimentos prévios, a familiaridade com padrões organizativos de textos, além das características do texto em si, do que nele se descreve e de suas possíveis relações com o mundo e circunstância de quem o lê/estuda. A compreensão de um discurso (texto escrito) pressupõe a transformação de símbolos lingüísticos, icônicos, pictóricos em mentais, num percurso que vai da linguagem ao pensamento, numa evidência da enorme relevância dos meios de comunicação e da organização de um texto sobre a aprendizagem do sujeito que realiza a leitura (Madruga et al., 1994).

Cabe ao professor/formador, como leitor da realidade e organizador de seu próprio conhecimento [que corresponde a uma leitura cultural a partir de sua própria experiência vital, baseada em suas concepções, referências e teorias explicativas], organizar o processo educativo de forma consciente, crítica e compromissada com o desenvolvimento do aprendiz, de modo que os textos que organiza ou utiliza favoreçam o ato de ler, a apreensão e a construção do conhecimento e a aprendizagem, além da participação ativa e compromissada com a democracia na sociedade.

Se estudar constitui "um ato de criar e recriar idéias" (Freire, 1969), podemos afirmar a dialética do ato docente: o professor ensina porque aprende e aprende enquanto ensina (Sacristán, 1992). A observação e a análise dessa mesma prática pode ajudar a transformá-la e a definir consciente e criticamente as estratégias de atuação mediadas por meios de comunicação e ambientes tecnológicos.

Como os professores autores podem promover a aprendizagem?

Fomentando o protagonismo, a interlocução e o lúdico, baseando suas decisões pedagógicas em aspectos/fases distintos de mediação pedagógica: no tema, na aprendizagem e na forma (Gutierrez e Prieto, 1994). Sabemos que o uso de múltiplos esquemas, conceitos e perspectivas temáticas na abordagem dos conteúdos educativos favorece a representação e a apreciação de experiências e a construção de conhecimentos, de sorte que maior variedade de casos melhora a base conceitual sobre a qual se apóiam, como contextos de vida real (Jonassen et al., 1997, p. 122).

Um dos procedimentos pode ser a inclusão de ajudas intratextuais, como, por exemplo: questões para reflexão; atividades exploratórias iniciais; de aplicação, de auto-avaliação; ativar experiências e conhecimentos prévios; usar seqüências dedutivas e ou indutivas; propor atividades concretas para o estudante realizar; usar frase temática inicial sobre o assunto tratado; apresentar visão panorâmica do material e do que se vai estudar; indicar como estão estruturados os conhecimentos abordados no material; especificar outros materiais que o estudante precisa para estudar; sugerir o melhor caminho para estudar; especificar os critérios de avaliação do

desempenho do estudante; incluir atividades para fomentar a transferência de aprendizagem; enunciar a informação principal ao início do parágrafo, apresentando a perspectiva do autor; destacar a informação relevante; orientar como realizar as atividades e como elaborar suas respostas; estimular a organização de horários de estudos individuais e coletivos semanais, além de estimular o uso do que forem aprendendo em sua prática profissional e/ou pedagógica.

Podem ser ajudas extratextuais, como, por exemplo, usar capa contextualizada; apresentar os créditos editoriais; apresentar a equipe; usar fonte tipográfica variada e sinalização gráfica para indicar e separar atividades; organizar a página em uma coluna; usar títulos e esquemas numerados, objetivos e perguntas; incluir organizadores prévios, esquemas, sumários, mapas conceituais, gráficos, quadros; diagramas, tabelas, ilustrações, ícones; utilizar margem direita maior que a usual em cada página para que nela os estudantes possam anotar suas idéias e observações, revisando, de tempos em tempos, as idéias que forem surgindo na leitura e no estudo, as dúvidas, o que experimentaram em suas atividades, os avanços, as soluções encontradas e os comentários pessoais.

Também podem contribuir para desenvolver hábitos de estudo recomendando o percurso mais adequado para aprender, que pode ser, por exemplo, iniciar pela introdução geral de cada módulo; conhecer os objetivos geral e específicos e suas unidades; leitura atenta, procurando compreender o que estiver estudando em cada unidade; realizar todas as atividades solicitadas, se possível por escrito; fazer resumos sempre que necessitar organizar a informação estudada; sublinhar palavras que não conhecer e procurar seu significado no glossário, em outras fontes e em um dicionário, com o que podem ampliar terminologia técnica, vocabulário, entre outras atividades. Além de prever outros materiais incluídos no curso, como fitas de audiocassete, programas de rádio e televisão, músicas, vídeos, Internet, correio eletrônico, usando ícones ou palavras para indicar o momento e o modo adequado de utilizá-los, com o que também se fomenta o raciocínio intuitivo e a atividade do aprendiz.

O ideal é que o próprio professor responsável pelo curso/disciplina realize a orientação acadêmica, seja por meio de sua inclusão nos textos didáticos do curso ("tutoria em papel")² seja pelo atendimento individual/coletivo descentralizado, por meio dos meios de comunicação disponibilizados pela instituição. Se forem necessários professores tutores, como parceiros no processo de aprendizagem, poderão prestar informações de natureza científica, orientações metodológicas de como abordar os conteúdos, de como organizar-se para estudar, estimular o prosseguimento dos trabalhos apesar das dificuldades no caminho, colher informações sobre o estudante, com o intuito de reduzir a distância acadêmica entre o estudante e os professores-autores.

Referências bibliográficas

- ALONSO, Kátia M. Multimídia, organização do trabalho docente e política de formação de professores. In FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, Raquel A. (Coords.) et al. Fundamentos políticos da educação e seus reflexos na educação a distância. Curitiba: UniRede e UFPR. Módulo 1 do Curso de Formação em EAD.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones Unesco, 1996.
- FIORENTINI, L. M. R. *O professor em construção: retrospectiva e reflexões sobre a concepção de cursos e materiais para o ensino a distância para professores*. Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso de Psicologia Escolar. Campinas: Puccamp/Abrapee, 1994.
- _____. *Educação a distância e comunicação educativa: questões conceituais e curriculares*. Anais do Congresso de Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. Águas de São Pedro-SP: Unesp, 1996.
- _____. Reflexões sobre a concepção de cursos e materiais para educação a distância – orientações para professores-autores. Série Documental: Eventos – Seminário Nacional de Educação a Distância, n. 3, dez. p. 41-55. Brasília: Inep, 1993.
- _____. *A experiência do curso "TV na Escola e os Desafios de Hoje" na formação continuada de professores a distância: questões pedagógicas*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância-MEC/Seed e UniRede, 2001. Relatório Técnico de Avaliação da Coordenação Pedagógica.
- FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, Raquel A. (Coords.) et al. Fundamentos políticos da educação e seus reflexos na educação a distância. Curitiba: UniRede e UFPR. Módulo 1 do Curso de Formação em EAD.

- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar e outros escritos. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GARCEZ, Lucília C. *A escrita e o outro*. Brasília: EDUnB, 1999.
- GARCIA, C. Marcelo; LAVIÉ, J. M. *Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje*. [Documento eletrônico: <<http://prometeo.cica.es/teleformacion/articulo/teleformacion.htm>>]
- GUTIÉRREZ, F.; Prieto, D. *A mediação pedagógica na educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- GUTIÉRREZ, F. *A educação como práxis política*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- JONASSEN, D. A. et al. *Cognitive Flexibility Hypertexts on the Web: Engaging Learners in Meaning Making*. In KHAN, B. (Edit.) *Web-Based Instruction*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1997, p. 119-133.
- JONASSEN, D. A. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva. In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun., 1996, p. 70-89.
- KINTSCH, W.; DIJK, T. A. Van. *Strategies of Discourse comprehension*. Londres: Academic Press, Inc., 1983.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na área da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MADRUGA, J. A. G.; CORDEIRO, J. I. M.; VILASECA, J. L. L. MORENO, C. S. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madri: Siglo Veinteuno Editores, 1994.
- MARIÑO, Roberto Aparici. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madri: Ediciones de la Torre, 1993.
- MASTERMAN, Len. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madri: Ediciones de la Torre, 1993.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paris: Unesco, 1999. [Documento eletrônico: <http://www.unesco.org>]
- NÓ, Javier; ORTEGA, Sergio. *La teoría de la flexibilidad cognitiva y su aplicación a los entornos hipermedia*. Espanha, 1999. Documento eletrônico:<<http://tecnologia.us.es/edutec/paginas23.htm>>
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1992.
- SPIRO, Rand J.; FETOVICH, Jacobson; MICHAEL, J.; COULSON, Richard L. *Cognitive flexibility, constructivism and Hypertext: random acces instruction for advanced knowledge acquisition in structured domains*. Educational Technology, 1991, 31(5) 24-33.
- UNESCO. *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Documento de trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Superior, 1998.

Notas

* Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, ledafior@unb.br <http://www.fe.unb.br>

¹ Teoria formulada por Spiro e Jehng (1991).

² Expressão trabalhada por Derek Rowntree: *Cómo escribir una lección de auto-aprendizaje*. In RODRÍGUEZ, E. M. e QUINTILLÁN, M. A. *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madri: Ediciones de la Torre, 1999, p. 85-135.



4.7. Computadores, Internet e educação a distância



Se somos progressistas (...) devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir ao máximo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire, em *Pedagogia da indignação*

Introdução

Pretendo fazer aqui algumas breves reflexões sobre o uso das chamadas "tecnologias de comunicação e de informação - (TCI)" como suporte a ações de educação a distância (EAD). Sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, gostaria de refletir sobre possibilidades que se abrem quando exploramos bem alguns dos recursos inerentes a estes novos meios de comunicação e de produção intelectual.

Este texto foi escrito assumindo que seu leitor pode ter pouca ou nenhuma familiaridade com as tecnologias de comunicação e de informação (computadores, Internet, etc.). Por isso a preocupação em explicar com algum detalhe conceitos cuja exata compreensão considero fundamental para avaliar a contribuição dessas tecnologias para a EAD.

Tecnologia, o que nos oferece?

O computador

A Internet, a chamada rede mundial de computadores, permite hoje que cidadãos dos diversos cantos do mundo se comuniquem de forma rápida, ágil e barata. Os requisitos para ter acesso a esse meio de comunicação não são muitos, nem caros. Mas infelizmente eles ainda estão pouco disseminados entre nós. Os recursos necessários são um computador e uma linha telefônica. O conhecimento necessário constrói-se rapidamente, bastando saber ler e escrever de forma razoavelmente fluente.

Computadores são máquinas de produção intelectual. Com computadores são produzidos textos, imagens, desenhos, filmes, sons. Com computadores operam-se cálculos em grande quantidade e com rapidez. Com computadores é possível experimentar com números e outras entidades abstratas como nunca se fez antes.

E como fazer tudo isso? Com uma planilha de cálculos, por exemplo, pode-se mostrar de forma clara e concreta a correlação entre um gráfico e as quantidades (representadas por números) que o geram. Usando uma planilha, estudantes podem modificar paulatinamente os coeficientes de uma função numérica e verificar as modificações que resultam tanto em seu gráfico como no conjunto imagem da função. Essa experiência pode trazer, digamos, uma certa concretude ao conceito de função. Chamo a isso experimentar com números. É claro que a mesma experiência era possível antes, mas cada gráfico exigia um enorme trabalho de cálculo e, em seguida, de desenho (plotagem) dos pontos sobre um papel quadriculado. Isso implicava que o número de experimentações era obrigatoriamente reduzido, restando aos alunos acreditar nas generalizações propostas pelos professores, nunca descobri-las por si mesmos.

Esse é apenas um exemplo de como essa máquina de processar informações pode ser explorada como instrumento de experimentação, de produção intelectual. Poderia enumerar uma enorme lista de exemplos, incluindo simuladores, linguagens de programação, editores de textos, de imagens, de áudio, de vídeo, etc. Mas não é o propósito deste texto; a idéia é apenas ressaltar o papel que pode ter o computador como instrumento de pesquisa e experimentação para o aprendiz, indo muito além da sofisticada máquina de escrever e de imprimir que também é.

Computadores em rede

E a educação a distância com isso? Se os computadores, como diz Papert, ampliam a inteligência dos seres humanos, ligados em rede permitem que as inteligências trabalhem em cooperação. Um pensador francês de nossos dias, Pierre Lévy, criou o conceito de "inteligência coletiva"² para se referir ao que ele pensa ser uma ampliação significativa de nossa capacidade de pensar, criar e decidir, em decorrência de podermos estar conectados em rede.

A ligação em rede mundial, por si só, já indica que essas tecnologias reunidas – computadores e redes de comunicação – têm grande potencial para a educação, seja ela a distância ou presencial. Mas vamos pôr os pés na terra e ver como essa cooperação pode-se dar concretamente, como se realizam as colaborações e que ganhos podem trazer para a educação a distância.

Já faz tempo que convivemos de forma natural com meios de comunicação de massa. Rádio, jornais, revistas e TVs estão presentes em nosso cotidiano como se existissem desde sempre, fazem parte da vida. São meios que compreendemos e que nos permitem pensar em formas variadas de lhes dar função educacional ou instrucional. Mas são todos meios de uma via só: a expressão de poucos que chega a muitos. São meios de produção cara, cujo investimento se justifica porque se distribui para muitos. Isso divide o mundo em dois: de um lado os que produzem o material intelectual, os formadores de opinião, e, de outro, os leitores ou espectadores, a quem cabe o papel de receptores. Ainda que possam ser receptores críticos, sua opinião chega a muito poucos.

A telefonia, por outro lado, é um meio em que todos são receptores e emissores. Mas liga as pessoas uma a uma. É um meio de comunicação bidirecional e barato, mas não é de massa.

Pela primeira vez temos a possibilidade de um meio de comunicação que é ao mesmo tempo de massa – isto é, atinge um enorme número de pessoas de uma só vez –, de comunicação bidirecional, como a telefonia, e de custo operacional acessível ao usuário comum.

A Internet possibilita que textos, imagens, animações, etc., produzidos por qualquer pessoa, tenham alcance mundial. Hoje, basta que se saiba como divulgá-los. Além disso, essas produções, quando editadas em páginas na Internet, podem ser atualizadas de forma muito ágil e sem quase nenhum custo adicional além da geração da informação em si. Em relação às edições em papel, as produções no computador têm a enorme vantagem de poderem ser corrigidas, modificadas e ampliadas a qualquer instante, sem necessidade de produzir uma nova edição.

Isso abre para a EAD uma possibilidade ímpar: os estudantes, estejam onde estiverem, podem interagir e trocar sua produção, não só com os responsáveis diretos pelo curso como com seus pares e com terceiros. Podem ter acesso, a custo muito baixo, a farto material informacional, a fontes de toda ordem e origem. Como decorrência, é fundamental desenvolver estratégias para criticar e avaliar as informações conseguidas na Internet, este mar infindável de dados, fatos e versões, alguns bem fundamentados, outros completamente fantasiosos.

Hipertextos

Mas essa é apenas a faceta mais visível das possibilidades que nos trazem as TCI. Há outras ainda mais interessantes que contribuem de forma decisiva para uma nova forma de fazer e acessar conhecimento.

Entre elas, tendo a acreditar que a maior transformação reside na forma como o conhecimento é representado na Internet, na forma de hipertextos. Os hipertextos não nasceram com a Internet, mas se popularizaram com ela.

E o que é um hipertexto? Vamos por comparação: um texto tradicional é uma obra que, tipicamente, deve ser lida começando-se pela primeira linha e seguindo de forma linear, uma frase após a outra, até a última. Tem-se, em geral, a sensação de se estar lendo na ordem em que foi escrito pelo autor (a maior parte das pessoas que escrevem com regularidade sabe que isso está muito longe da verdade; este texto, por exemplo, comecei a escrever pela bibliografia). Um hipertexto, ao contrário, não tem uma ordem preferencial para ser lido. Um bom exemplo de hipertexto são os dicionários; outro, as enciclopédias. Em ambos procuramos diretamente o verbete que nos interessa. E se, ao ler a definição do verbete, encontramos termos que nos são desconhecidos, vamos diretamente a eles. Não tenho notícia (mas certamente existem) de pessoas que leiam dicionários seqüencialmente, uma página após a outra, da primeira à última.

Os documentos que vemos pela Internet (também chamados de web-pages) são tipicamente hipertextos. Na grande maioria deles há diversos pontos, que podem ser palavras ou imagens, sobre os quais podemos clicar com o mouse. Ao fazê-lo, uma nova página se nos apresenta, uma imagem é mostrada, uma música toca ou uma animação tem início. Chamamos a isso de hiperdocumento, porque não precisa ser lido de forma linear (em oposição aos textos e aos documentos tradicionais). Clicando num ponto que seja vínculo (ou link) para outro documento, saltamos a ele e a leitura prossegue por essa nova via. A ordem de leitura depende da curiosidade momentânea do leitor.

E por que considero os hipertextos uma faceta tão especial? Porque são uma forma inferencial de representar o conhecimento, são uma forma de representação mais próxima de como pensamos. Pensamos, construímos conhecimentos, construímos significados (e compreendemos as coisas que nos rodeiam) estabelecendo correlações, fazendo inferências. O hipertexto permite que essas correlações (ou ao menos parte delas) sejam representadas de forma concreta e operacional. Ao lermos um hiperdocumento seguindo uma via em especial, temos uma visão particular e estabelecemos algumas correlações. Seguindo outras vias, percebemos outras relações, outras inferências e formas de compreender o conhecimento ali representado.

Citamos dois exemplos de hipertextos que podem tomar forma em meio impresso: o dicionário e a enciclopédia. Em meio digital (computadores), o hipertexto ganha interatividade: ao clicar sobre os links, novos textos são apresentados na tela.

Na Internet, os hipertextos podem ganhar uma dimensão planetária. Cada hipertexto pode fazer conexões com quaisquer outras páginas da Internet. Assim, começa a se esboçar a inteligência coletiva de que nos fala Pierre Lévy. Cada autor de um hiperdocumento na Internet pode lançar mão do conhecimento produzido por outros, colocando vínculos no hipertexto que produz e agregando assim, à sua produção, o trabalho de terceiros.

Para os que quiserem aprofundar esta questão, há uma página na Internet, em <http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/10/cm.htm>, onde se apresenta um programa sobre mapas conceituais e se discute a relação entre hipertextos e representação do conhecimento. Os textos estão em inglês, o que restringe significativamente o público, mas coloco aqui a sugestão porque ela é extensiva e trata de forma clara o assunto, apresentando uma ferramenta gratuita para a construção de mapas conceituais (representação do conhecimento por mapas que relacionam conceitos).

Em <http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/mapas.html> há uma página que trata da mesma questão em português.

Outros recursos

Os hipertextos são recursos poderosos, mas não são os únicos que nos trazem as TCI. Há uma coleção de outras ferramentas ou funcionalidades (há quem chame de facilidades) que dão suporte à interação e à cooperação. Vamos abordar pelo menos as mais comuns.

Correio eletrônico ou e-mail

Ferramenta de correspondência pessoal (um para um). A agilidade é sua maior riqueza para a EAD. Como as mensagens de correio eletrônico chegam ao destinatário quase imediatamente, são preciosas para manter contato freqüente e ágil com os alunos. É comum que o estudante da modalidade a distância estude sozinho e de forma solitária. A referência humana que tem está, em geral, no tutor a distância. É primordial que suas demandas sejam respondidas com presteza, que ele perceba o tutor tão próximo quanto possível. As demandas por correio eletrônico devem ser respondidas não só com agilidade como com atenção pessoal. É um meio de contato individualizado em que o aluno pode colocar suas questões de forma privada e particular.

Fórum

Consiste numa coleção de comentários feitos a partir de uma afirmação ou uma questão inicial. É como um debate realizado de forma assíncrona. Apresenta-se uma questão inicial, que é comentada a seguir pelos demais participantes. Cada novo comentário pode merecer respostas específicas e resultar em toda uma linha de discussões. Os fóruns são uma das formas mais ricas de cooperação e aprofundamento de idéias. Ao contrário dos debates ao vivo, os participantes têm o tempo de que necessitarem para elaborar suas contribuições, o que pode resultar em discussões muito interessantes, se bem mediadas pelos professores ou tutores.

Bate-papo ou chat

É uma forma de encontro em tempo real. Uma sala de bate-papo é um espaço onde podem se encontrar duas

ou mais pessoas para uma "conversa por escrito". Em geral, como numa conversa ao vivo, é pouco produtiva quando reúne mais do que cinco ou seis pessoas. Útil para lançar questões e para contatos informais que humanizam e amenizam as relações de grupo. Este espaço de encontros informais é fundamental em EAD para construir coesão dentro das turmas.

Finalmente

Os recursos tecnológicos nada significam em si, nada fazem por si sós. Eles precisam estar a serviço de um projeto pedagógico claro. Seu uso precisa ser planejado de forma sistêmica e estar aliado a outros recursos. Seu papel é limitado e, afora atividades de curta duração e/ou pequena abrangência conceitual, deve estar aliado ao uso de outros meios.

É fundamental entender os limites dessa tecnologia. Os textos para serem lidos em telas de computador devem ser curtos e organizados em blocos pequenos. Textos maiores devem ser impressos e lidos em papel. Ainda é muito pouco confortável e pouco saudável ler por longo período de tempo em telas de computador.

Como em qualquer outro meio, o material para EAD deve apresentar objetivos claros, tarefas objetivas e formas de verificação freqüentes do aprendizado.

Os simuladores podem ser extremamente úteis, mas é imprescindível que os estudantes compreendam que são simuladores e não substitutos dos fenômenos reais. Simuladores nunca substituem experimentos em laboratórios. Mas podem ser ricos para representar os fenômenos lá verificados.

Por fim, cabe dizer que essa tecnologia será útil para projetos de EAD se servir para encurtar distâncias e contribuir para humanizar as relações. Robôs são as máquinas, os que sentam em frente a elas são seres humanos. Que sirvam para aproximar corações.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa, do original francês publicado em 1990. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luis Paulo Rouanet, do original francês publicado em 1994. São Paulo: Loyola, 1998.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. *Logo: computadores e educação*. 2TM ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Weblgrafia

<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/10/cm.htm>

<http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioead/mapas.html>

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br>

<http://penta2.ufrgs.br/edutools/tutcmaps/tutcmap.htm>

Notas

¹ Coordenador de Extensão do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), mestre em Engenharia de Sistemas pela Coppe/UFRJ.

² Vide *As tecnologias da inteligência* e *A inteligência coletiva*.



4.8. Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico



Amiga professora,

Feche por uns minutos os olhos e imagine uma escola sem salas de aula, sem paredes, sem carteiras, com estudantes indo e vindo, conversando, lendo em diferentes espaços livres, ora reunidos em equipe, ora desenvolvendo atividades individuais, com horários diversificados para atendimento individual ou em grupos, com calendário flexível, acompanhamento personalizado, sob a orientação de um grupo de educadores, etc. Talvez você exclame surpresa: "Esta escola não existe. Quem sabe, num futuro seja possível!"

Não estou falando da educação do futuro. Na realidade, estou falando de uma educação real e atual, possível e que está acontecendo em nosso país, sobretudo na modalidade a distância, graças aos avanços das novas teorias da física, da biologia, da psicologia, da comunicação, da pedagogia, etc. e às novas tecnologias da comunicação.

O que vem a ser esta modalidade?

Não é algo totalmente novo em nosso país, pois vivenciamos experiências em EAD desde a década de 1960. Lembra do Projeto Minerva, do Logos I e Logos II e, recentemente, Telecurso 2000, Salto para o Futuro, TV Escola e Proformação? Algumas foram avaliadas positivamente, outras criticadas; umas desenvolvidas em todo território nacional, enquanto umas poucas só regionalmente.

O que nós queremos enfatizar aqui e colocar em foco não são essas experiências, mas uma figura importante nesta modalidade, conhecida internacionalmente por "tutor". Antes, porém, queremos colocar alguns pressupostos para que nosso diálogo se estabeleça claramente:

a) Falar de educação a distância é, antes de tudo, falar de educação. Não faz sentido se fixar nos adjetivos, nos aspectos periféricos e não essenciais do ato educativo, ainda mais hoje quando a "distância" perdeu seu sentido original ante a penetração cada vez mais maciça das novas tecnologias da comunicação.

b) Numa concepção dialética e dialógica, não faz sentido, também, querer colocar este ou aquele sujeito no centro do processo educativo. A educação constrói-se continuamente numa rede de relações, de reconstruções, de transgressões, de afirmações e parcerias, em que todos os sujeitos envolvidos participam, têm responsabilidades e compromissos, modificam e são modificados. Quem educa é muito mais uma "instituição" e um sujeito coletivo do que pessoas individualmente.

Por isso, entendemos a educação a distância como uma dimensão de uma pedagogia que contribui para um novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos "comtêm" como seres humanos (Neder, 2000).

E uma dessas transgressões refere-se à ruptura, à separação do processo de ensinar do processo de aprender. Eles acontecem em tempo e espaço separados. Quem "ensina", o autor (ou professor), e quem "aprende", o "aprendente",² não necessariamente se encontram no mesmo local e ao mesmo tempo. Assim, o tempo e o espaço passam a ganhar nova significação a partir do sujeito, pois é ele quem lhes dá sentido: é o tempo e o espaço do sujeito!

Por isso, esta modalidade permite um maior respeito aos ritmos pessoais, às diferenças sociais e culturais, às trajetórias e às histórias de vida individuais, contribuindo no processo de construção da autonomia intelectual e política e no resgate da auto-estima pessoal e profissional.

Mas como é possível o processo de aprender se, segundo as teorias construtivistas, ele exige não somente processos cognitivos, mas também ambiência humana, do sujeito interagir com outrem?

Se é verdade que "ninguém educa ninguém", por outro lado, "ninguém se educa sozinho". A educação a distância, paradoxalmente, impõe interlocução permanente e, portanto, proximidade pelo diálogo.

É aqui que surge a figura do tutor, do monitor, do orientador, etc. As terminologias são variadas, diferenciando-se porque diferentes são as concepções que fundamentam as propostas educativas a distância.

No curso de licenciatura plena na formação de professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, iniciado em 1995, pela Universidade Federal de Mato Grosso,³ em parceria com as Secretarias Municipais e Estadual, optamos pela terminologia "orientadora acadêmica"⁴. Por quê?

O que entendemos por "orientadora acadêmica"

Numa concepção de educação dialógica, construtivista, libertária e transformadora, falar em "tutor" ("protetor do menor") é considerar o sujeito da educação um sujeito passivo, dependente do outro que o tutora, protege-o, que decide o que fazer, quando e como. E tratando-se de um curso voltado para formação de adultos (que são professores da rede pública de ensino), seria um contrasenso ainda maior, remetendo-os a uma situação de "minoridade", por falta de maturidade e autonomia.

Monitor, segundo suas raízes na língua latina, remete a quem adverte, admoesta, repreende; refere-se ao aluno-mestre "encarregado de repetir as lições aos colegas menos adiantados e olhar pela disciplina" (Dicionário. Ilustrado da Língua. Portuguesa). Aqui, também, perpassa a idéia da "inferioridade" do estudante, que necessita, então, do amparo, do acompanhamento e da correção de outrem, que, presume-se, seja "superior" a ele no domínio de conteúdos.

Quando a equipe do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead/UFMT) iniciou, em 1992, sua formação e a construção do projeto de oferecimento de um curso de graduação a distância, voltado para a formação de professores da rede pública de Mato Grosso, questionamos a terminologia consagrada de "tutor". Preferimos falar em "orientadora" ("que aponta o Oriente", onde surge o Sol), em alguém que indica os caminhos, os rumos fazendo com que a pessoa se situe, reconheça o lugar onde se encontra para prosseguir a caminhada, para se guiar no caminho.

Sua função "orientadora" não consiste apenas em possibilitar a "mediação" acadêmica⁵ com o material didático (fascículos⁶ e CD-ROM) ou ser uma "facilitadora" ou uma animadora da aprendizagem. Ela é um dos sujeitos ativos do processo educativo, que interage com a aprendente para que ambos busquem ressignificar e reconstruir concepções e práticas pedagógicas. Daí a necessidade de um constante diálogo, de uma interlocução com a aprendente e com os demais agentes educativos do curso (colegas, equipe pedagógica, especialistas, parceiros, etc.). No entender de Pedro Demo (1998), ela se torna uma "especialista da aprendizagem", uma professora de teor maiêutico.⁷

No processo de desconstrução do papel clássico do professor a caminho da construção de um novo profissional da educação, de uma nova maneira de interagir com o aprendente, há muita nebulosidade, muita área intermediária entre a periferia de práticas anteriores e as atuais.

Isso é normal e salutar, quando a aprendizagem é concebida como um percurso no qual todos se colocam como sujeitos aprendentes, sem que a "verdade" esteja na posse de alguém e/ou de um grupo que se impõe pela titulação ou pela experiência ou, ainda, pela autoridade que a instituição lhe confere.

Devemos, por outro lado, reconhecer que a função da orientadora, como sujeito de uma equipe, participe de um projeto político-pedagógico de um curso, a partir das práticas vividas, das ressonâncias das falas de colegas e acadêmicas, é olhar para o caminho percorrido, avaliar a trajetória, pesquisar, indagar e provocar a reflexão.

É indispensável sua participação em todo o processo de construção do curso (no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação deste). Por isso, ela necessita de uma formação inicial e continuada não somente no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos do curso como da modalidade a distância.

Processo formativo da orientadora acadêmica

Ser orientadora é uma tarefa intensiva que exige tempo, dedicação e compromisso. Por isso, a orientadora acadêmica é selecionada pela equipe pedagógica entre profissionais da educação da rede pública daquela região, com "dedicação exclusiva" ao curso e disponibilidade para trabalhar aos sábados e devendo morar no município onde irá desenvolver suas atividades. Cada orientadora atende a um número médio de 25 alunos.

A contratação das orientadoras selecionadas é de responsabilidade das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, na proporção de 50% para o estado e 50% para os municípios.

Após a seleção, as candidatas participam do processo de formação inicial (um curso de especialização sobre EAD e sobre o projeto político-pedagógico do curso) e continuada (nos encontros mensais nos Centros de Apoio).

Nos momentos de planejamento, a orientadora participa da discussão, com os professores especialistas responsáveis pelas áreas de conhecimento do curso e com a equipe pedagógica, a respeito dos conteúdos a serem desenvolvidos, do material didático a ser utilizado, da proposta metodológica, do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem. São constantemente retomados os princípios norteadores do curso, a partir das práticas vividas, de situações novas que aparecem, de discussões teóricas no campo da educação, de questionamentos e incertezas. Esse "mergulho" (ou "afastamento" da prática rotineira do curso) dá-se nos Centros de Apoio de cada Pólo,⁸ nos encontros mensais que aí ocorrem.⁹

Organização da orientação acadêmica

A educação a distância, embora prescindida da relação face a face em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem, exige relação dialógica efetiva entre alunos e orientadores acadêmicos.

Por isso, estabelece-se uma rede, uma teia comunicativa e formativa, a criação de ambientes reais e/ou virtuais que favoreçam o processo de estudo dos cursistas e o processo de orientação acadêmica, que possibilite o processo de interlocução permanente e dinâmico entre os sujeitos da ação pedagógica.

De que forma?

No desenvolvimento do curso de licenciatura, a orientadora acadêmica tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso da acadêmica: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com as colegas para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, se é capaz de utilizar os conceitos de uma determinada área do conhecimento para iluminar sua prática pedagógica, sua vida, seu envolvimento nos seminários temáticos, etc.

A orientadora deve, nesse processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

Mas em que consiste seu trabalho?

Diariamente, nos horários previamente estabelecidos com as acadêmicas (de acordo com seus horários de aula nas escolas), a orientadora está disponível para atendê-las, presencialmente ou pelo telefone no Núcleo de Educação Aberta e a Distância de seu município. As mais distantes (professoras das escolas rurais) utilizam-se do correio informal (ônibus, caminhão, vizinho que vai à cidade, etc.) para enviar suas atividades, para solicitar esclarecimentos ou agendar um encontro. Outras vezes, a própria orientadora desloca-se para atender a acadêmica em sua escola rural. Muitas acadêmicas têm buscado uma forma para superar o sentimento de "isolamento" organizando grupos de estudo. Às vezes, a orientadora é convidada a participar dessa atividade. O estudo em grupo, porém, faz sentido e é produtivo se a acadêmica estudou antes individualmente e se preparou para levar sua contribuição.

O atendimento presencial é realizado de forma individual. É permitido em pequenos grupos, quando a orientadora avaliar ser o procedimento mais adequado naquele momento, mas sempre atenta para que haja participação de todas nas discussões e seja possível, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo diferenciado com cada uma das participantes.

Nessa caminhada (que chamamos de Meio I), que dura em média uns 40 dias, o orientador busca enfatizar a importância do estudo individual, da independência intelectual, da auto-aprendizagem. É o momento da relação dialógica da orientadora com a acadêmica e das acadêmicas entre si.

A cada três semanas oportuniza-se à acadêmica uma "verificação de aprendizagem" (Meio II), que é presencial (com ou sem consulta), referente a alguns aspectos específicos de uma determinada área do conhecimento (organizada nos fascículos pelos autores). A acadêmica é quem decide fazer a "verificação" naquela data ou na "oportunidade" seguinte. A finalidade desse "meio" é possibilitar à acadêmica explicitar e organizar, por meio da

construção de um texto escrito, análises e reflexões sobre sua prática pedagógica à luz dos conceitos e da teoria estudada. A própria orientadora, que participou com o especialista na elaboração dessa "verificação" e de seus critérios, faz a "correção", que a submete ao parecer de uma ou duas colegas, uma espécie de "banca" avaliadora. Essa avaliação é posteriormente discutida com a própria acadêmica, que, caso não tenha dado conta do percurso estabelecido pelo especialista, será orientada para novas leituras, a reconstruir o percurso e a realizar uma posterior "verificação de aprendizagem". Como não existe a figura da "reprovação", a acadêmica refaz esse percurso quantas vezes necessitar, sempre contando com o acompanhamento da sua orientadora. Assim, cada acadêmica vai se colocando em situações e áreas de estudo diferenciadas ao longo do curso.

Paralelamente ao acompanhamento do estudo do material didático de uma determinada área do conhecimento (com duração de quatro a seis meses), a orientadora acompanha as acadêmicas no desenvolvimento de uma pesquisa, em equipe, na escola onde trabalham. O objeto a ser investigado é referente a um tema da área em estudo naquele momento do curso (Meio III). O tema e o processo da pesquisa são discutidos pelo especialista com as orientadoras acadêmicas e estas com as acadêmicas. Ao final desse processo, realiza-se o seminário temático na cidade pólo ou em outro município que ofereça as condições, para que as acadêmicas possam expor os resultados de sua pesquisa e discuti-los. A comunidade escolar é convidada a participar. Uma equipe de "observadores" (composta por orientadoras e professores da UFMT e da Seduc) acompanha e avalia o trabalho. É um momento de ambiência científica e humana dos mais fortes no curso.

A orientadora também faz todo o registro da caminhada individual de cada acadêmica para que, ao final de uma determinada área do conhecimento, possa concluir a avaliação (com a participação da acadêmica), para fins de registro acadêmico, analisando o ponto de partida e de chegada de cada uma. Todo o percurso da acadêmica é registrado pela sua orientadora em "Fichas de acompanhamento", arquivadas no "Sistema de Gerenciamento da Educação a Distância"/Siged, um software elaborado especificamente para isso.

Além disso, juntamente com os coordenadores pedagógicos dos pólos, cada equipe de orientadoras se responsabiliza pela análise e pela avaliação do curso e da modalidade a distância, por meio das seguintes funções (Neder, 1999):

- apontar as falhas no sistema de orientação acadêmica;
- avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelas acadêmicas, os materiais didáticos utilizados no curso;
- informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- mostrar problemas relativos à modalidade da EAD, a partir das observações e das críticas recebidas das acadêmicas;
- participar do processo de avaliação do curso.

Estabelece-se, assim, uma "rede" de informações suficientes e úteis à avaliação processual do curso. O que, porém, é enfatizado e avaliado é em que sentido o curso está modificando as práticas pedagógicas das acadêmicas e qual o impacto ou reflexos disso nas escolas e na rede pública de ensino, pois o objetivo principal do curso de licenciatura é provocar mudanças cognitivas e da práxis (Preti, 1996).

Em síntese

A função da orientadora é a de orientar, de provocar o questionamento reconstrutivo, de estimular na aprendente sua capacidade de estudo independente, de autoformação e auto-organização (autopoiesis)¹⁰ e sobretudo de respeito e de reconhecimento do outro como ele é, de seus ritmos, seus desejos e projeto de vida.

A orientadora não deve ter pressa em libertar a mariposa do seu casulo para que ganhe o espaço e respire o ar do campo. Tem de aprender a aguardar pacientemente que a própria mariposa se desenvolva, amadureça e tenha forças suficientes para se libertar por ela mesma e ganhar a liberdade do espaço e uma nova vida – a de borboleta. Para que isso aconteça, a orientadora (e a "instituição" responsável pelo curso) deverá oferecer as condições necessárias, criar ambientes de aprendizagem e de convivência humana, pois a acadêmica aprende muito mais com as práticas educativas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no curso que com belos discursos ou teorias sedutoras e encantadoras!

Na experiência do Nead/UFMT, a figura da orientadora acadêmica tem se revelado como a figura chave, "a vertente humana" da educação a distância e do processo de ensino e de aprendizagem, não simplesmente porque contribui no processo de mediação da acadêmica com o material didático e com as práticas curriculares do curso, mas porque, ao promover a comunicação e o diálogo, introduz a perspectiva humanizadora num processo mediado também pelos meios tecnológicos (Preti, 1996). Assim, por meio da orientação acadêmica é possível garantir o processo de interlocução necessário a qualquer projeto educativo.

Vale a pena lembrar aqui a figura do educador Paulo Freire, do homem sábio que, com palavras simples, mas profundas, provoca o repensar do educador e da atuação docente, propondo a relação dialógica do eu com o tu, do mestre com o discípulo, mas não na atitude de simples escuta, mas de libertação e intervenção, da dimensão política do saber-fazer. Por isso, a formação da aprendente não pode estar separada das práticas sociais e profissionais (em que está imersa) e para as quais o curso de licenciatura se propõe a prepará-la.

A orientadora que não se abre para aprender, que não aprende continuamente, que não pesquisa, que não está bem consigo mesma, que não gosta e não se sente comprometida com o que está fazendo, como poderá orientar e fazer com que a acadêmica aprenda?

Muito mais do que realizar leituras e/ou participar dos encontros de formação, trata-se de um constante repensar e refazer da atividade de orientação por meio da atitude de pesquisar. Se a orientadora pretende formar a acadêmica em sujeito com autonomia cognitiva e humana, capaz de aprender a aprender para que sua vida e sua prática pedagógica sejam transformadas, não é suficiente "cobrar" da acadêmica que ela pesquise, é fundamental que a orientadora vivencie quotidianamente esta atitude investigando sobre a caminhada de suas acadêmicas e sobre sua trajetória como orientadora. Como pode orientar alguém na pesquisa se ela mesma não faz pesquisa? Novamente estará dicotomizando e separando teoria – prática, pensar e fazer. Pela pesquisa, deixa-se a atividade instrutiva de estar somente socializando e reconstruindo conhecimentos para um processo de construção e produção de conhecimentos em seu sentido pleno.

Considerações finais

O que dissemos aqui, na realidade, não se refere especificamente à orientadora acadêmica, mas à educadora, à professora. Até pouco tempo atrás estava convencido da necessidade de se institucionalizar a figura da orientadora acadêmica como um nova categoria profissional. Cada vez mais me convenço deste equívoco, como o querer tratar educação a distância como algo diferente da presencial.

Temos de lutar por uma educação diferente, atualizada, contemporânea, que reencante a sociedade e por uma profissional da educação com uma "nova cara", com práticas inovadoras, criativas e humanas. Surgirá daí uma diversidade de "modalidades" que deixarão no esquecimento esta divisão improdutiva entre presencialidade e a distância, entre professora e orientadora.

Referências bibliográficas

DEMO, Pedro. *Questões para a teleducação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NEDER, Maria Lúcia C. A orientação acadêmica na educação a distância. In: PRETI, Oreste. *Educação a distância: construindo significados*. Brasília: Plano; Cuiabá: Nead/UFMT, 2000.

_____. *Licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª séries, na modalidade a distância*. Cuiabá: EdUFMT, 1999 (redatora do Projeto de Expansão).

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediada e mediatizadora. In: _____ (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996.

Notas

1 Coordenador do curso de licenciatura plena para formação de professores das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, na modalidade a distância – Núcleo de Educação Aberta e a Distância, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Tecnologias na educação de professores a distância

2. Neologismo introduzido por Hélén Trocmé-Fabre, no Congresso Internacional de Locarno, Suíça, em maio de 1997, para expressar o estado de estar em-processo-de-aprender. Passou a ser usado cada vez mais nos documentos oficiais da União Européia. Sobre ele, ver em: ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
3. Trata-se da primeira experiência, no Brasil, de um curso superior a distância. Ver a esse respeito: PRETI Oreste (1996): *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*.
4. Utilizamos neste texto, como nos documentos do curso, o gênero feminino, pois a grande maioria de "nossos orientadores" são mulheres (98%). Preferimos seguir a maioria do que as regras gramaticais ou a utilização difusa do símbolo @ para se referir a ambos os sexos.
5. Ao nos referirmos aos acadêmicos do curso de licenciatura a distância oferecido pelo Nead/UFMT, utilizaremos também o gênero feminino, porque 85% deles são mulheres.
6. Fascículo: assim denominamos o material escrito. São escritos de tal maneira que cada um deles pode ser lido e compreendido separadamente, sem necessidade do anterior. Apesar da diversidade de estilo, seguem a abordagem do curso, calcada nos conceitos de historicidade, diversidade e construção.
7. Trata-se, no dizer de Sócrates, de um processo de "parturição" (maiêutica), no qual é a mãe que deve parir, cabendo à parteira estar aí somente para observar, orientar e ajudar no parto. É a mãe que "faz" o parto, e não a parteira, mas a presença da parteira e sua ajuda não podem ser dispensadas.
8. Os pólos são organizados agrupando municípios próximos, em função do sistema viário de comunicação e de processos históricos de ocupação e reconstrução daquele espaço geográfico e social. Costumam reunir entre 200 e 600 acadêmicos. O coordenador (pedagógico) do pólo é um professor da UFMT que compõe a equipe pedagógica do Nead/UFMT, enquanto o coordenador do Centro de Apoio (com funções mais administrativas) é um dos orientadores eleito por seus pares, por um período de dois anos.
9. Para garantir esse processo de "mergulho", utiliza-se o telefone (plantão), e-mail e, a partir deste ano, teleconferências e discussões em rede.
10. Termo cunhado por H. Maturana e F. Varela (na obra *De máquinas e seres vivos – autopoiesis: a organização do ser vivo*), no sentido da capacidade de reagir construtivamente diante dos desafios e dos condicionantes externos.



4.9. O tutor no Proformação



Introdução

Num sistema de educação a distância, o tutor desempenha um papel muito importante. Aliado a outros recursos tecnológicos, que podem ser impressos, audiovisuais e/ou on-line, ele faz parte do sistema de apoio à aprendizagem, que oferece condições aos cursistas para que possam desenvolver as atividades previstas no curso e obter sucesso.

No Proformação, a tutoria foi estabelecida junto a um sistema de comunicação, que inclui a possibilidade de os cursistas obterem informações, via telefone, da Agência Formadora. O papel do tutor foi estabelecido, suas funções definidas, os procedimentos sistematizados e os mecanismos de suporte ao seu trabalho incorporados à proposta do sistema.

Este trabalho apresenta o papel, as atribuições e a atuação do tutor no Proformação, bem como seu treinamento e apoio ao seu trabalho delineado no sistema de EAD organizado no Programa.

Papel do tutor no Proformação

O tutor possui um papel muito importante no Proformação. Ele é um facilitador da aprendizagem, um elemento-chave no acompanhamento do desenvolvimento do professor cursista, nas atividades individuais e coletivas do curso. Sua principal tarefa é orientar e motivar cada professor cursista, acompanhando suas atividades no curso e na sua prática pedagógica com seus alunos, procurando sempre orientá-lo quanto ao desenvolvimento de estratégias de estudo autônomo e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, sobretudo a partir dos conteúdos e das experiências desenvolvidos nas unidades de cada área temática. Ele é, também, um elo de ligação entre os cursistas e as instituições integrantes do Programa.

Atribuições do tutor no Proformação

No Proformação, o tutor possui as seguintes responsabilidades:

- participar da capacitação específica para o desempenho de sua função;
- participar da fase presencial do curso;
- organizar e promover os encontros quinzenais com os professores cursistas, seguindo as diretrizes da CNP;
- avaliar e comentar com o PC seu desempenho em todas as suas tarefas, incluindo as atividades dos cadernos de verificação, o memorial e a prática pedagógica;
- enviar à AGF as fichas de acompanhamento mensal do professor cursista;
- promover a recuperação paralela para os professores cursistas que não obtiverem a pontuação mínima exigida nos instrumentos de avaliação;
- procurar resolver ou encaminhar para resolução todas as dúvidas e questionamentos de seus orientados;
- realizar, mensalmente, visita à escola em que leciona o professor cursista para observação da prática pedagógica;
- participar das reuniões mensais na AGF para acompanhamento e avaliação das atividades de tutoria;
- fornecer dados à AGF, à EEG, à CNP, sempre que solicitados;
- auxiliar na solução de problemas que surjam nas escolas, levando em consideração a realidade específica de cada município;
- informar periodicamente o diretor da escola sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a incorporação à prática pedagógica das sugestões de atividades;
- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- elaborar relatórios mensais e circunstanciados dos trabalhos (Anexo 1) e enviar à AGF;
- participar, como representante ou quando convocado, de reuniões relativas ao Programa.

Atuação do tutor junto ao professor cursista

Num curso de educação a distância, boa parte do sucesso do Programa está ligada ao relacionamento tutor/professor cursista. A atuação qualificada do tutor como mediador da relação cursista/AGF assegura as condições mais plenas de aprendizagem e do trabalho educativo.

O tutor representa a presença constante de um facilitador, um orientador do processo de aprendizagem do professor cursista, alguém que pode auxiliá-lo a desenvolver técnicas de estudo autônomo. Suas visitas à escola onde o cursista atua para acompanhar o desenvolvimento de sua prática pedagógica e os encontros quinzenais do sábado garantem essa aproximação, encurtam a distância. Por isso, essas atividades crescem em importância e exigem um bom planejamento e uma execução segura.

O trabalho do tutor viabiliza o diálogo fundamental entre a AGF e seus alunos. Apesar dos guias de estudo terem sido elaborados para estabelecer uma ligação próxima e agradável entre conteúdos, especialistas e os professores cursistas, é sobretudo pela mediação do tutor que se dá uma interlocução, capaz de desfazer uma possível idéia de impessoalidade, ou de um curso fechado e "pronto", autoritário.

É também importante salientar que quanto melhor for o trabalho do tutor, mais independente se tornará o professor cursista, ampliando o campo de suas competências.

No Proformação, espera-se que o tutor seja capaz de:

Ajudar o professor cursista a dominar os conteúdos das unidades:

- explicando, com o auxílio dos professores formadores da AGF, conceitos difíceis neles contidos, às vezes até antecipando pontos a serem vistos e cuja dificuldade você já prevê;
- desfazendo enganos de conceitos e preconceitos;
- indicando recursos e materiais adicionais;
- corrigindo pontualmente os cadernos de verificação da aprendizagem e provendo, em conjunto com a AGF, atividades de recuperação.

Ajudar o professor cursista a desenvolver habilidades de estudo:

- procurando descobrir seus problemas específicos de leitura ou de realização de atividades;
- auxiliando o cursista a planejar suas horas de estudo;
- propondo formas auxiliares de estudo;
- facilitando novos exercícios e práticas, individuais ou em grupo;
- comentando pontualmente acertos e falhas, ultrapassando observações vagas, como: "muito bom!", "fraco", "precisa melhorar".

Favorecer a troca de experiências e conhecimentos em atividades de grupo:

- possibilitando com frequência o trabalho com outro(s);
- incentivando discussões, debates, criações coletivas;
- criando um ambiente descontraído, de confiança e solidariedade.

Encorajar o processo de aprendizagem do professor cursista:

- valorizando o estudo e a experiência de cada um, procurando pontos positivos mesmo nos trabalhos insatisfatórios e nunca, se escritos, marcando os erros, reforçando-os, ou desencorajando o professor cursista;
- descobrindo o tom adequado para as observações feitas a cada um;
- lembrando sempre os objetivos a serem perseguidos e as etapas e o calendário a serem cumpridos;
- cumprindo você mesmo os prazos e nunca deixando sem comentário ou resposta os trabalhos e as perguntas do professor cursista;
- apresentando ao professor cursista com antecedência e discutindo com ele seu planejamento nos encontros coletivos;
- levando em consideração e comentando observações, sugestões e críticas (o que não quer dizer acatá-las

sempre);

- enfatizando aspectos positivos do curso;
- tornando sua presença um ponto de apoio e segurança para todos.

Ajudar o professor cursista a alcançar autonomia na produção científica:

- procurando desenvolver sua auto-estima e motivação;
- dedicando atenção a todos igualmente;
- encorajando as iniciativas pessoais;
- promovendo a confiança no material auto-instrucional e nas experiências do curso.

O tutor e a avaliação

Também na avaliação a atuação do tutor é fundamental. Ele precisa compreender muito bem como e por que o professor cursista vai ser avaliado, para que a sua avaliação seja justa e direcionada sempre a desafiar e a incentivar o professor cursista a melhorar seu desempenho e sua prática docente.

O bom desempenho do professor cursista depende, principalmente, do acompanhamento constante do tutor e da AGF.

No Proformação, o tutor é o responsável pela avaliação do caderno de verificação da aprendizagem, do memorial, da prática pedagógica e do plano de aula.

A correção do caderno de verificação da aprendizagem é feita com o auxílio da chave de correção, que é mantida em sigilo pelo tutor. Como as respostas dadas pelo professor cursista não são exatamente iguais às da chave de correção, o tutor deve interpretá-las e considerar corretas as respostas com o mesmo sentido, mesmo que a redação ou os exemplos sejam diferentes. Posteriormente, ele devolve o caderno de verificação da aprendizagem ao professor cursista com as observações sobre seu desempenho e as necessidades de recuperação ou acompanhamento sistemático de cada um. Em casos de dúvidas, o tutor pode procurar a sua AGF para orientações.

Como os objetivos avaliados na prova bimestral serão os mesmos do caderno de verificação da aprendizagem, o tutor deve fazer um bom acompanhamento do desempenho do professor cursista também nesse instrumento, de forma que ele possa oferecer possibilidades ao cursista de superação das dificuldades.

No Programa, o tutor também avalia quinzenalmente o memorial do cursista, um documento que relata o desenvolvimento, as dificuldades, as experiências, as reflexões do cursista durante o curso. Tal avaliação é baseada nas "Competências" e "Exemplos de resultados esperados" descritos nos anexos do Manual do Tutor e com orientação da AGF, observando a capacidade de expressão e de reflexão teórica do cursista sobre sua prática pedagógica e seu percurso de aprendizagem.

A avaliação da prática pedagógica é feita por meio de visitas mensais às escolas dos professores cursistas, onde o tutor faz a observação da prática pedagógica de acordo com as "Competências" e os "Exemplos de resultados esperados" descritos na ficha de acompanhamento mensal do professor cursista. O tutor deve buscar orientações na AGF quando não compreender as orientações relativas às competências registradas na ficha. Caberá ao tutor criar um clima de confiança e descontração por ocasião da visita, evitando fazer comentários intimidadores ao professor cursista para não causar desconforto e ansiedade. O tutor deve evitar interferir na rotina de trabalho do professor cursista e de sua escola e deve sempre apontar ao professor cursista, em conversa após a observação, os aspectos positivos observados e os que podem melhorar.

Treinamento do tutor

No Proformação, a capacitação do tutor é feita ao longo dos dois anos de duração do Programa. A primeira etapa dessa capacitação é realizada antes do início do Programa e oferece informações sobre o que é o Programa, como funciona, qual a proposta pedagógica, como é vista a avaliação e quais as funções dos participantes da rede de formação do sistema, com destaque às funções do tutor. Além disso, são desenvolvidas oficinas para que o tutor possa experimentar o desempenho de sua função, principalmente no que se refere à avaliação continuada. A partir daí, novas capacitações

ocorrem antes do início de cada módulo, para a contínua formação. Além disso, o tutor também participa integralmente das aulas da fase presencial ministradas pelos professores formadores da AGF aos professores cursistas.

O enfoque principal da capacitação será sempre o processo de construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos professores cursistas, e não o mero domínio dos conteúdos curriculares, bem como o acompanhamento e a avaliação das atividades do curso. É importante que o tutor conheça bem as atividades previstas nos guias de estudo, pois isso lhe dará recursos e motivação para orientar melhor os professores cursistas.

A capacitação dos tutores é de responsabilidade das Agências Formadoras, de acordo com as orientações da Coordenação Nacional. As AGF também são encarregadas de oferecer assistência técnico-pedagógica ao tutor, ao longo do Programa, seja na forma presencial, seja a distância, por meio de telefone.

Vale salientar que o Proformação desenvolveu materiais escritos que esclarecem e exemplificam as principais atividades do tutor.

Apoio ao tutor

Para a execução do trabalho do Tutor, é fundamental um diálogo constante com o coordenador e os professores da AGF, com o responsável pelo OME ñ Órgão Municipal de Educação nos municípios, e com os diretores das escolas, onde ele acompanhará a prática dos professores cursistas sob sua responsabilidade.

A AGF apóia de perto o trabalho da tutoria de forma presencial, realizando reuniões mensais com os tutores, marcando encontros individuais e mesmo visitando o tutor em seu município, quando necessário, e a distância, por meio do Serviço de Comunicação, que inclui um plantão pedagógico telefônico, pelo qual o tutor pode solicitar informações ou esclarecer dúvidas com os professores formadores a qualquer momento.

Com isso, o tutor não se sente sozinho e pode contar com o apoio especializado da equipe da AGF para a resolução de qualquer necessidade.

Referências bibliográficas

- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Manual do tutor/Proformação*. 3 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Guia Geral do Proformação*. 2 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 2000.
- BOF, Alvana Maria; LIGNEUL, Cristina; TAVARES, Maria Cristina; LATOUR, Maria Luiza. *Manual de Operacionalização Proformação*. 2 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 2000.
- ALMEIDA, Maria Regina D. Godoy. *Como planejar e realizar a Reunião de Sábado* (texto de Apoio 1). 2 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 2002.
- ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. *Como acompanhar a prática pedagógica* (Texto de Apoio 2). 2 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 2002.
- ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; ALMEIDA, Maria Regina D. Godoy. *Como orientar e avaliar o memorial* (Texto de Apoio 3). 2 ed. Brasília: MEC/Fundescola, 2002.

Notas

* Gerente de monitoramento e avaliação do Proformação.



4.10. Avaliação de desempenho do aluno na EAD



Quando falamos de avaliação de desempenho do aluno não estamos falando de um fato pontual ou de um ato singular. A avaliação de desempenho faz parte de um sistema mais amplo de avaliação de um projeto pedagógico, seja na modalidade de ensino a distância seja no ensino presencial. Antes de nos atermos à especificidade que um programa de avaliação de desempenho na modalidade de ensino a distância possa ter, é interessante lembrarmos que este se apóia em conceitos básicos da avaliação em seu sentido geral.

A avaliação desempenha funções que a legitimam e a tornam indispensável no processo educativo. Sua função mais evidente e reconhecida é a pedagógica, que visa, principalmente, à verificação da aprendizagem dos alunos, à identificação de suas necessidades e à melhoria (regulação) do processo de ensino-aprendizagem. Essa função complementa-se com a função social de certificação dos alunos, compreendida como declaração de domínio das competências curriculares enunciadas em uma proposta pedagógica. Na função pedagógica temos a explicitação do conceito de avaliação subjacente a essa proposta.

A avaliação de desempenho escolar é um processo sistemático de obtenção e análise de informações sobre uma realidade, buscando na compreensão dessa realidade os elementos que possibilitam uma intervenção consistente daqueles que dela participam, visando aos objetivos de ensino e aos fins da educação.

Como processo sistemático, a avaliação põe em destaque os fatos, as ações, os resultados parciais (processo) e finais (produto) do processo ensino-aprendizagem, mostrando não só o que são, mas também porque são deste ou daquele modo. A avaliação é um dos recursos que contribuem para a efetividade de uma proposta pedagógica que tenha o sucesso de seus alunos como um de seus desafios. Ela constitui uma fonte permanente de informações sobre a realidade do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação na EAD, como em qualquer outra modalidade de ensino, apóia-se na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa, com ênfase na sua continuidade. O denominador comum dessas modalidades é a orientação permanente daqueles que participam do processo ensino-aprendizagem – cursistas, tutores e agências formadoras –, e a regulação desse processo. Elas possibilitam a continuidade do trabalho pedagógico e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Na EAD, a avaliação funciona como um estímulo ao aluno, à sua aprendizagem e ao seu sucesso, pois favorece a autoconfiança, já que ele é informado durante todo o tempo sobre seu progresso. Essa informação constante não acontece somente nos momentos formais de avaliação (cadernos de avaliação, provas, seminários, monografia, observação da prática pedagógica). Quando o material didático utilizado na EAD é bem elaborado, de acordo com as características que lhe são próprias, ele possibilita ao aluno uma avaliação constante de seu progresso e de suas dificuldades, dando-lhe ensejo de continuar e/ou indicativos da necessidade de buscar orientação complementar, seja do sistema de tutoria ou de outro sistema de apoio que esteja disponível. Essa possibilidade de avaliação de seu progresso a cada passo, a cada atividade de estudo realizada contribui para uma melhor compreensão da avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e de suas funções formadora e mobilizadora da aprendizagem segundo os ritmos individuais e diferenciados dos alunos. No caso específico de EAD na formação de professores, essa vivência da avaliação como um processo contínuo e formador contribui para uma mudança na prática avaliativa na escola.

A avaliação de desempenho num programa de educação a distância na formação de professores deve, portanto, ser contínua, cumulativa, abrangente, sistemática e flexível, de modo que permita: a) acompanhar o desempenho escolar de cada aluno, identificando aspectos que demandem atenção especial; b) identificar e planejar formas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades; c) verificar se os objetivos específicos propostos estão sendo alcançados; d) obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso.

A prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos pressupõe a realização da avaliação em momentos formais, distintos e complementares, com instrumentos especialmente planejados e elaborados, tendo em vista os objetivos de cada momento avaliativo e das informações que se deseja obter.

Considerando a exigência legal de avaliação presencial para os cursos de educação a distância, é importante destacar dois instantes da avaliação: um que acontece em momentos diferenciados ao longo do curso, segundo o ritmo de cada aluno, mas dentro dos limites de um calendário proposto no plano de trabalho estabelecido para a unidade e/ou o módulo de ensino, e um que acontece ao final de cada módulo, sob a forma de prova.

O primeiro momento, a avaliação de processo, estende-se por todo o módulo, caracteriza-se por seus aspectos formativo e diagnóstico e favorece o diálogo constante entre as atividades didáticas e a aprendizagem. É nesse momento, principalmente, que a avaliação se caracteriza como um processo contínuo e cumulativo. A continuidade da avaliação está inscrita na continuidade da ação didática, que é construída no movimento continuidade-ruptura-continuidade. É nesse movimento que a idéia de processo contínuo e cumulativo deve ser apreendida, pois a avaliação cumulativa não é avaliação que soma ou acumula resultados que se sobrepõem. Cada resultado parcial é a ruptura que brota na continuidade do processo e possibilita novas ações didáticas, dentre elas as ações avaliativas.

A avaliação de processo acontece de maneira formal e informal. Formal, quando utiliza os instrumentos preparados para a obtenção de informações sobre habilidades e ou competências previstas no projeto pedagógico do curso. Mas não podemos desprezar, na educação a distância, fatos e informações não previstos que emergem durante todo o processo e são reveladores de avanços, progressos e dificuldades do aluno, bem como indicadores da adequação e da qualidade do material didático, do plano de trabalho elaborado para o curso e do sistema de tutoria adotado.

A avaliação de processo é a que se relaciona mais diretamente com o sistema de recuperação de uma proposta pedagógica que vise a uma aprendizagem efetiva de seus alunos. As avaliações formativa e diagnóstica, que acontecem durante todo o processo, possibilitam que as dificuldades encontradas pelo aluno sejam percebidas no momento em que aparecem e tornam possíveis as ações que visam à superação dessas dificuldades. Na recuperação durante o processo, o aluno sente-se mais motivado a buscar os procedimentos e os recursos didáticos que lhe possam ajudar.

A operacionalização de um sistema de avaliação acha-se diretamente relacionada aos instrumentos utilizados para a obtenção de dados e informações. Assim como na educação presencial, na educação a distância a escolha desses instrumentos deve ser bastante criteriosa, tendo em vista os objetivos da avaliação e as características dos dados a serem obtidos. Como exemplos de momentos e instrumentos para uma avaliação na educação a distância na formação de professores temos:

- avaliação mensal da aprendizagem ou unidade de estudo: prova; caderno de atividades, seminários (quando há possibilidade de encontros mensais de grupos de alunos); redação de memorial em seus diversos momentos e versões; elaboração de projeto de monografia; redação de monografia em suas diferentes versões e momentos;
- avaliação da prática pedagógica: ficha de registro de observação; entrevista; questionário; análise de planos; memorial; seminários (quando é possível a reunião de grupo de alunos);
- avaliação semestral ou do módulo cursado: prova; memorial como síntese parcial de curso; monografia (observação dos avanços no semestre ou módulo);
- a avaliação final de curso: prova; memorial em sua versão final; monografia em sua versão final.

A avaliação do aluno na educação a distância na formação de professores orienta-se, portanto, pelo projeto pedagógico do curso em que se insere. Resguardadas as características próprias da educação a distância, a avaliação do aluno tem como referência básica a avaliação contínua e final na interdependência das modalidades formativa, diagnóstica e somativa.

Notas

* Consultora técnico-pedagógica do projeto Veredas, Cursos de Formação de Professores em EAD, Secretaria Estadual de Educação/MG.



4.11. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão



Quando falamos de avaliação, falamos de um processo extremamente complexo, seja no âmbito de nossas vidas privadas seja no âmbito profissional. Imaginem a complexidade do tema quando tratamos dos processos de ensino-aprendizagem. Afinal, a partir de que critérios poderíamos avaliar se um conhecimento é válido, ou ainda, se é importante, ou se alguém se apropriou de um determinado conceito?

Sem dúvida que no âmbito mais geral de nossas vidas a cultura e os nossos próprios entornos sociais acabam por definir critérios que nos permitem avaliar situações que nos afetam diretamente.

Da mesma maneira, quando tratamos da avaliação de programas educacionais ou da avaliação do processo ensino-aprendizagem, determinados critérios devem ser colocados ou explicitados para sabermos o porquê e o para que de um processo dessa natureza.

Ao trabalharmos com propostas educacionais, é possível afirmar que uma de suas principais características é ser uma ação que pressupõe processos de acompanhamento e avaliação, além de ser uma ação intencional e sistematizada.

Essa afirmação tem, por sua vez, como pressuposto a idéia de que um processo educacional tem por base o trabalho com os conhecimentos historicamente acumulados, sendo sua transmissão e sua reelaboração mediados, no contexto escolar, pelo professor. Para que esses saberes possam ser apropriados pelos alunos, há de se pensar sempre na forma pela qual se dará a comunicação educativa, entendendo que esse tipo de comunicação terá como fundamento signos e significados constituídos social e culturalmente. Ou seja, se nós educadores não nos apropriamos também do "mundo" do outro, no caso o "mundo" dos alunos, pouca coisa ocorrerá do ponto de vista pedagógico.

Veja que o parágrafo acima, apesar de sua brevidade, nos aponta uma série de elementos: falamos sobre saberes, contexto escolar, signos, significados, sociedade e cultura. Sem dúvida que nos referimos a dimensões diferenciadas das práticas escolares, no entanto não podemos reduzir essa prática, pura e simplesmente, à sala de aula. Um processo educativo compreende dimensões que extrapolam, em muito, a relação professor – aluno ou a relação aluno – saberes.

Assim, os processos de acompanhamento e avaliação são intrínsecos aos processos educacionais porque é por meio deles que poderemos levantar indicadores que venham a nos "revelar" se a aprendizagem foi efetiva ou não. Isso implica se ter presente várias dimensões que compõem um fazer dessa natureza.

Dessa maneira, é possível afirmar que a avaliação é parte integrante do ato educativo, pois será por meio dela que poderemos evidenciar o "como" o processo de ensino – aprendizagem se desenvolve e, se preciso for, readequá-lo, redirecioná-lo ou reelaborá-lo.

A base de toda avaliação do processo de ensino – aprendizagem deveria ser aquela que possibilitasse, sempre, um conhecimento mais amplo dele, gerando, a partir daí, referenciais para tomadas de decisões quanto à manutenção ou não de determinadas práticas escolares.

Para se estabelecer esses referenciais, há uma série de estudos sobre a avaliação que vai nos explicitar as bases desta ou daquela "prática avaliativa".

O processo de avaliação tem, então, como fundamento um trabalho sistematizado, ou seja, é necessário estabelecermos critérios para que ela seja objetivada, considerando as várias dimensões de um processo educativo.

No campo da produção científica, a discussão em torno dessa problemática tem produzido uma série de teorizações sobre o que seja avaliar, por que se avalia e a partir de que critérios ela se desenvolve.

Como todo e qualquer campo do conhecimento, a avaliação pressupõe determinada visão de mundo. Isto significa que em sua compreensão se explicitará sempre uma determinada visão do homem, da sociedade e, por conseguinte, da escola.

Essas "visões mais gerais" acabam por trazer implicações metodológicas e práticas para a avaliação do processo ensino – aprendizagem, elas acabam por determiná-la também.

Tanto é assim que para Abramowicz (1994), por exemplo, a avaliação, quando pensada em seu sentido mais amplo, isto é, quando se trabalha com a idéia da avaliação dos sistemas educativos, isso implicaria tomadas de decisões que subsidiariam a formulação de políticas públicas. No entanto, é exatamente por se estar pensando na avaliação de sistemas educativos que a avaliação cognitiva, como uma das dimensões desses sistemas, seria determinada, segundo a autora, pelas concepções que dão forma e conteúdo a esses mesmos sistemas. Daí, a

relação entre a avaliação cognitiva e política, ou políticas públicas. A autora reconhece que apesar de se constatar que a avaliação é "essencialmente uma atividade política, a relação entre avaliação e política é pouco estudada e compreendida" (Abramowicz, 1994, p. 95). Para nós, o mais importante é perceber a relação entre as dimensões mais amplas da avaliação que indicam, como o trabalho de Abramowicz, a implementação de determinadas políticas e o reflexo disso em sala de aula. É nesse sentido que a avaliação do processo ensino – aprendizagem acaba por exprimir, quer estejamos de acordo ou não, uma determinada visão de sociedade, homem, escola, ensino, dentre outros elementos. É por isso também que no texto a autora afirma a necessidade de se ter um projeto de escola coletivo, autônomo, criativo e democrático (cf. Abramowicz, 1990, p. 96).

Toda a reflexão proposta por Abramowicz (1994, p. 97) evidencia a necessidade de se contextualizar a denominada avaliação cognitiva de maneira que pudéssemos superar sua concepção como "mera constatação do desempenho, como retrato estático de rendimento em testes e provas". Se compreendemos que o "projeto de avaliação cognitiva" da escola expressa um projeto de sociedade, a avaliação do que ocorre nesse espaço "passaria pelo questionamento dos fins e meios, e pela discussão da "real irracionalidade" (Arroyo, 1987) das ações sociais e educacionais e de suas causas estruturais mais globais" (Abramowicz, 1994, p. 98).

Poderíamos trabalhar por muito mais tempo as idéias propostas por Abramowicz e, atualmente, por outros autores que também refletem sobre a relação avaliação – políticas públicas. Essa é uma discussão bastante esclarecedora quanto aos fatores que determinam nossas práticas pedagógicas. Porém, melhor do que a "tradução" do texto aqui referido, sua leitura poderá ser ainda mais produtiva, uma vez que a autora trata dessas questões de forma clara e enfática, propiciando, sem dúvida, análises significativas para nós, professores.

Para continuar com as nossas "notas" sobre a avaliação, gostaria de fazer referência a um texto de Firme.

Se Abramowicz dá um "sobrevô" muito importante, tratando da relação avaliação – políticas públicas, Firme (1996) apresenta uma discussão sobre o que ela denomina de as "gerações" de avaliação. Essa discussão é importante, para compreender um pouco mais as práticas que se estabelecem no âmbito ou na dimensão da "avaliação cognitiva", que, como vimos no texto de Abramowicz (1994), determina a avaliação escolar.

Ainda que este texto introduza a discussão sobre a avaliação tratando dos "hábitos avaliativos", a autora propõe uma reflexão importante sobre "modelos", ou como ela denomina: gerações de avaliação, que indicam práticas avaliativas no interior de nossas escolas (em qualquer nível de formação, como o explicitado no texto). Isso nos remete, sem dúvida, sobre "o que fazer" na avaliação, uma vez que os modelos avaliativos se ritualizam de tal maneira que é difícil transcender determinados "tabus" que se estabeleceram e estabelecem nesse âmbito. A "prova" é um bom exemplo disso.

Para trabalhar tais reflexões, a autora faz uma análise sobre os avanços e os retrocessos do processo da avaliação, utilizando três categorias: utilidade, viabilidade, exatidão e ética. Discute as mudanças conceituais ocorridas, agrupando-as em períodos a que chama de geração, identificando quatro: a geração associada à mensuração, em que não se fazia distinção entre avaliação e medição, ocorrida principalmente entre os anos de 1920 e 1930; a segunda, que se caracterizou pela busca de melhor entendimento do objeto da avaliação; a terceira, que surge como decorrência das limitações surgidas em relação à dependência excessiva dos objetivos. E finalmente, nos anos de 1990, a geração em que a avaliação passa a ser concebida como um processo interativo, negociado por estar fundamentada num paradigma construtivista.

No entanto, será que já nos desfizemos dos "modelos de avaliação" de caráter puramente quantitativos? Ou daqueles fundados em objetivos geralmente com características comportamentais? Penso que em nossos ambientes escolares os exames, as provas finais (prova disso são os vestibulares), os comportamentos, definem em grande medida os "escores" de quem "passa de ano" ou é reprovado(a). Pobre fim esse de nossos alunos(as)...

Aí é importante nos perguntarmos: mas por que a escola não muda? Por que terminamos por reproduzir determinados padrões avaliativos que, quase sempre, exprimem o quadro caótico da maior parte das escolas brasileiras?

Para Esteban (2000), essas perguntas só podem ser respondidas se analisarmos a produção do fracasso – sucesso escolar no processo de inclusão – exclusão social. Ou seja, pensar sobre qual o projeto de escola, para quem ela se destina, por que e para que existe essa instituição parecem ser pistas importantes para chegarmos a "arranhar" o "véu de chumbo" que paira sobre as práticas avaliativas de nossas escolas.

Claro está que a relação inclusão – exclusão social implica também a permanência ou não de determinados grupos sociais na escola, justamente por expressar qual é o tipo de conhecimento a ser aí "passado ou repassado".

A leitura do texto de Esteban (2000) nos permitirá vislumbrar uma outra dimensão – muito esquecida em nossos dias – que permeia a avaliação: a dimensão ética. Isso em função daquilo que a escola valida ou deixa de validar como saber, como conhecimento historicamente acumulado. E, nesse caso, o conhecimento, as experiências vividas, os saberes acumulados daqueles que não estão incluídos socialmente têm pouco valor, seja dentro da escola ou fora dela. É, pois, nesse sentido que a autora chama nossa atenção e nos aponta pequenas possibilidades e situações onde o "outro" começa a ser reconhecido, constituindo-se ele(a), também, como possibilidade.

Como bem sabemos, todo processo educativo – formativo tem por base uma relação. Relação eivada por valores, lugares sociais, significados culturais, compreensões e projetos, sobretudo projetos de vida. É nessa teia que as práticas pedagógicas são forjadas, buriladas e veiculadas, incluindo aí a avaliação.

Para Esteban (2000), justamente por se tratar de uma prática complexa, no sentido das dimensões que abarca, a avaliação pressupõe conhecer, reconhecer, negociar e, sobretudo, pressupõe um projeto de escola, por isso a dimensão ética é colocada aqui como importante.

A compreensão dessa outra relação – avaliação – ética também me parece importante para nós educadores.

Prosseguindo com essas nossas primeiras anotações, seria importante, além de conhecer as principais linhas do pensamento sobre a avaliação, compreender o "como" isto se reflete nos ambientes escolares ou nos processos de ensino – aprendizagem.

Tal tipo de reflexão é importante na medida em que compreendemos a avaliação e suas implicações na escola, tendo como perspectiva a avaliação curricular.

Por que isso seria importante?

Além disso, Rodrigues (1993) tratará dos componentes da avaliação curricular, tomando o controle, a coleta de informações, a medida e a investigação como base para tomada de decisões.

Por que este texto é importante?

Como foi dito anteriormente, a avaliação educacional (bem como em outros domínios) e, mais precisamente, a avaliação do processo ensino – aprendizagem deverá ocorrer sempre a partir de determinados referenciais, e seus resultados deverão ser confrontados com os critérios estabelecidos com vistas a determinadas finalidades. Isso significa que todo e qualquer processo avaliativo não é neutro e, dependendo dos critérios e das finalidades estabelecidos, nossos "juízos de valor" poderão afetar diretamente aqueles que participam desse processo. Para Rodrigues (1993), o referencial da avaliação escolar deve ser trabalhado a partir do currículo, uma vez que ele engloba objetivos, procedimentos, etc. Nesse sentido, concordamos com Rodrigues, ou melhor, concordamos com a idéia de que o processo avaliativo deve pautar-se em determinados referenciais, pois são esses referenciais que explicitarão nossa opção política, entendendo a opção política como "o quê" e "a quem" estaremos priorizando no ato de se avaliar.

Ainda que não aprofundemos nossas notas sobre as opções políticas reveladas no ato de avaliar, seria importante refletirmos sobre o como os fundamentos que permeiam nossa opção avaliativa implicam um posicionamento ético diante do ato de ensinar.

Isso significa que a opção por determinados critérios avaliativos vai redundar, necessariamente, na valorização de elementos que poderão, ou não, evidenciar, por exemplo, os esforços individuais feitos pelos alunos que participam de um processo formativo.

O fato é que a opção por esta ou aquela forma de avaliar irá revelar, quase sempre, nossa concepção de mundo. Caso optemos por avaliar um processo ensino – aprendizagem cuja base seja classificar os "bons" e os "maus" alunos, estaremos, podem estar convencidos, optando por uma escola cada vez mais seletiva e excludente.

Claro que a instituição escola é determinada pelos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, e isso incide sobre seus resultados. Porém, não é por isto que nos vamos eximir de pensar sobre os fatores intra-escolares que contribuem para o insucesso escolar em nosso país, incluindo aí os currículos anacrônicos às realidades vividas pelos alunos, as práticas docentes autoritárias, as avaliações de caráter classificatório, entre outros elementos.

Tentar trabalhar com processos educativos que venham a mudar o cenário da exclusão escolar na maioria das

escolas brasileiras significa, sim, um posicionamento ético, político e de engajamento profissional com vistas a mudanças importantes nas práticas docentes.

Nosso próximo passo diz respeito à discussão sobre o porquê da avaliação. Ao avaliarmos, qual seria nossa intenção? Caso não tenhamos como objetivo mudanças concretas nos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação seria inócua, como afirma Villas (1999). Para a autora, a avaliação pode ser entendida como um processo amplo de observações, intervenções e regulações.

O que se discute, nesse caso, são os elementos que, de uma maneira ou de outra, acabam por influenciar ou a conservação dos sistemas educativos ou suas mudanças. Caso optemos por mudanças efetivas nos sistemas educativos, temos de pensar não só em procedimentos de caráter formativo, porém, e sobretudo, em atitudes que venham efetivamente a possibilitar mudanças.

Dessa maneira, vocês poderiam questionar: a avaliação, ou melhor, o processo avaliativo traz, então, em suas bases uma gama de atitudes ante os problemas que enfrentamos em nossa prática docente? Podemos afirmar que sim. Isso significa que a avaliação implica o rompimento de determinados condicionantes que existem em práticas pedagógicas mais tradicionais.

Quais seriam eles?

Antes de mais nada, não se trata de aprovar e reprovar alunos. O que se coloca é uma questão simples: afinal, que escola queremos? Essa é a base para o estabelecimento de qualquer processo avaliativo escolar. Quando falamos de critérios, estamos falando sobre quais elementos estaremos valorizando no processo avaliativo.

Você já pensou sobre isso? Quando você avalia, quais são as bases de sua ação? O que "*vale*" efetivamente em sua avaliação: os alunos? seu planejamento de ensino? a direção da escola (seja ela em que nível for)? ou um conjunto de elementos que consideram tanto os atores alunos – professores e suas inserções nas instituições escolares?

As dimensões e os elementos até aqui elencados constituem as bases ou os fundamentos para o planejamento da avaliação escolar, no sentido de superarmos a avaliação classificatória, seletiva, autoritária e punitiva. Claro que um tal posicionamento está vinculado a transformações sociais mais amplas. Porém, como o afirmado por Silva (1990), é necessário se pensar em pontos intermediários entre as determinações sociais mais amplas (o que inclui sistema de produção, forças sociais, relações de trabalho...) e a própria produção escolar. Seria neste "*intermezzo*" que alternativas poderiam surgir. É nesse sentido que coloco a proposição acima.

Algumas notas sobre a avaliação e a educação a distância

Se as dimensões e os elementos trabalhados anteriormente definem as "práticas avaliativas", o que existiria de particular na avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação a distância? Será que ela seria uma "educação em particular"?

Vamos tentar resolver esse problema por partes. Primeiro, vamos esclarecer alguns pontos obscuros com relação à educação a distância. Ela é realmente algo particular no processo educativo?

A EAD, para autores como Jonassen (1996), Garrison (1993) e Shale (1990, 1996), tem como pressupostos ou como base de suas propostas as mesmas bases da educação presencial.

O que isso significa?

Significa que as compreensões acerca dos processos de desenvolvimento do conhecimento e do ensino – aprendizagem ocorrem a partir dos mesmos princípios epistemológicos que dão base aos sistemas presenciais de ensino.

Isso quer dizer que podemos pensar em sistemas de aprendizagem desenvolvidos por meio da EAD de caráter inatista, empirista ou interacionista (considerando as matrizes mais amplas sobre esse assunto)? De que maneira?

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer que se confundem muito as possibilidades de uso da EAD com sistemas de ensino mais interativos e democráticos, como se a modalidade, por si só, pudesse estabelecer novas práticas educativas. Aparici (1999) nos explica que grande parte desse tipo de percepção tem a ver com a idéia bastante "fetichizada" de que com o uso mais intenso das novas tecnologias de informação e comunicação boa parte dos problemas relativos à EAD estaria solucionada, uma vez que nessa modalidade de ensino tal uso é mais freqüente. No entanto, é possível afirmar que, por exemplo, caso pensemos em sistemas cuja concepção esteja embasada na idéia de que alunos e professores irão, apenas, reproduzir os conhecimentos já estabelecidos, ainda

que mediados tecnologicamente, teremos como resultado, sem dúvida nenhuma, um sistema de ensino bastante empobrecido, logo bastante limitador quanto às suas possibilidades de interação, interlocução e diálogo.

No entanto, se trabalharmos com a idéia de que alunos e professores vivem e experienciam diferentes formas de relações entre o vivido e o pensado, nossa postura, ou melhor, nossa forma de perceber como o conhecimento é produzido será completamente distinta daquela apontada anteriormente.

Assim, podemos pensar em sistemas de EAD mais ou menos diretivos, ou em sistemas em que alunos e professores construam, processualmente, conhecimentos.

Onde isso estará expresso?

Nos projetos político-pedagógicos que definem com quem trabalhar, a partir de que objetivos e quais serão as bases metodológicas de desenvolvimento dos processos ensino – aprendizagem, pois todo e qualquer projeto político-pedagógico define uma concepção de aprendizagem, o que inclui também uma visão de avaliação.

Na visão de Neder (1996), a avaliação educacional transcende, sempre, os aspectos ligados ao rendimento escolar, estando vinculada a políticas e a programas educacionais.

E a EAD, como se configura neste quadro?

Como bem sabemos, a EAD é uma modalidade de ensino que pressupõe o rompimento da relação face a face entre alunos e professores. Como é uma modalidade de ensino que tem por base esse fato, elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, entre os elementos mais importantes nesse tipo de sistema, assumem um papel central nos processos educativos (em função da necessidade de mediá-los). Isso não significa que os sistemas constituídos para um processo de ensino – aprendizagem baseado na EAD impliquem novas formas de aprendizagem. Significa, simplesmente, que novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação professor – aluno que conhecemos. Assim, quando tratamos da EAD, esses novos ambientes devem ser considerados também no processo avaliativo. Dessa maneira, material didático, meios de comunicação, tutoria e organização de meios acabam por influenciar os processos de ensino – aprendizagem, sem no entanto modificar seus fundamentos epistemológicos.

O que defendo aqui é a idéia de que na EAD os "novos" elementos a serem considerados no processo avaliativo não modificam, substancialmente, os processos de ensino – aprendizagem que conhecemos. Esses novos elementos apenas ressignificam o denominado projeto político-pedagógico de um curso desenvolvido por meio dessa modalidade seja ele de que natureza for, considerando aí os processos de avaliação. É nesse sentido que Neder (1996) também aborda essa temática em suas reflexões.

No entanto, a EAD apresenta alguns problemas que lhe são específicos. Do ponto de vista da avaliação da modalidade, um dos problemas mais freqüentes diz respeito às altas taxas de abandono nos cursos trabalhados por meio dessa modalidade. Poderíamos afirmar que toda proposição de sistemas educativos baseados na EAD deverá tomar isso como referência e, a partir daí, indicar alternativas que venham, efetivamente, a mudar isso.

Alonso e Preti (1996), ao "tocarem" nesse assunto, apontam-no como um dos problemas mais frequentes na EAD, daí a necessidade de considerá-lo quando tratamos da proposição de projetos e programas que se desenvolvam por meio dessa modalidade de ensino. E, na visão dos autores, elementos como o acompanhamento sistemático aos alunos, a disponibilização de meios, o apoio institucional aos estudantes, dentre outros, incidem, fortemente, na permanência do público que se utiliza da EAD.

Exatamente por ser reconhecido como um dos problemas no desenvolvimento da EAD, as taxas de abandono são consideradas hoje como um dos indicadores na análise da efetividade de sistemas de ensino não presenciais. Para Paul (1999), o êxito ou o fracasso desses sistemas estaria centrado nesse tipo de avaliação.

Desde os anos de 1970, quando a EAD é colocada como alternativa pedagógica, suas concepções mudaram muito. Grande parte dessas mudanças ocorreu justamente por se constatar que os modelos de EAD baseados na economia de escala, no industrialismo didático, na massificação redundaram em fracassos bastante significativos, daí a necessidade de se reconceituá-la (cf. Belloni, 1999). Dessa maneira, os problemas já vivenciados e as proposições para superá-los são aspectos a serem considerados no momento de pensarmos nossos projetos e programas em EAD.

O que podemos observar é que a proposição de sistemas alternativos de ensino ou a constituição de novos ambientes de aprendizagem que tenham por base a EAD pressupõem novos paradigmas educacionais. A "velha escola", aquela onde todos faziam tudo ao mesmo tempo, partindo do princípio de que todos podiam aprender tudo de maneira homogênea, já não atende mais às necessidades dos tempos atuais.

Vivemos um momento histórico que coloca em "xeque" a maior parte das "certezas" que se constituíram a partir do Iluminismo e da Modernidade, incluindo-se aí a escola. Ou seja, a escola que conhecemos não responde mais às necessidade de formação que se pretende hoje, e seus métodos, fundados na presencialidade e na autoridade do professor, não permitem que, por exemplo, profissionais possam continuar seus processos de estudo nas instituições conhecidas para esse fim.

Quando falamos de novos processos de formação, fazemos referência à denominada "educação permanente" ou "continuada". Atualmente, não são mais compreendidos os processos educativos como processos com começo, meio e fim. O que se tem colocado é a necessidade de se pensar em sistemas educativos que possam atender às novas demandas por formação que ultrapassem a Escola Fundamental, o Ensino Médio e a formação superior, por isso se discute hoje "como" possibilitar "aberturas educativas" que respaldem diferentes "anseios formativos". Além disso, como "formar", na atualidade, alunos que não tenham um mínimo de acesso às denominadas novas tecnologias da informação e da comunicação? O que a sociedade nos propõe hoje é o repensar e o ressignificar os processos de ensino. Cada vez mais se afirma a necessidade de trabalharmos processos educacionais que tenham por base a colaboração e a cooperação. Nesse sentido, o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação poderia contribuir na reconfiguração dos ambientes escolares, na medida em que seu uso pressupõe a transcendência do espaço e do tempo na forma pelo qual os conhecemos, inclusive os relacionados à escola.

O que isso tem a ver com a avaliação?

Como afirma Jonassen (1996, p. 87): "É importante notar que a aprendizagem construtiva estará comprometida somente se os alunos entenderem que serão também avaliados construtivamente e exigirem que os métodos da avaliação reflitam os métodos inseridos nos ambientes de aprendizagem". Ainda que essa seja a única referência à avaliação que o autor faz neste seu texto, o que podemos evidenciar é que a avaliação será determinada, em grande parte pela proposta educativa. Este autor trabalha, basicamente, com a proposição do uso intensificado das tecnologias da informação e da comunicação nos processos de formação. E, ao tratar da avaliação, ele também traz "à tona" o problema da proposta pedagógica que professores e alunos estarão vivenciando. O problema não é pensar a tecnologia, o meio ou o recurso pedagógico, mas o projeto político-pedagógico que dará sustentação a isso. Parece que o nosso desafio na EAD será o de romper a "casca" da relação direta professor – aluno, compreendendo que o processo ensino – aprendizagem pode ser mediado por diferentes meios tecnológicos e por intermédios de serviços tutoriais preparados para esse fim. São esses os elementos que comporão os novos ambientes de aprendizagem, aqueles que ultrapassarão a sala de aula convencional e cujos processos de avaliação estarão determinados pelos projetos educativos e os objetivos de formação que se queiram alcançar, determinando, assim, seus critérios e instrumentos.

As notas aqui propostas não têm o objetivo de "fechar" qualquer questão sobre a avaliação e a EAD, afinal, acredito que nós, os educadores, temos de resgatar nossos projetos educativos e, nesse caso, a avaliação do processo ensino – aprendizagem seria uma de suas dimensões. Deixo o convite para pensarmos a tão "famigerada" e "amaldiçoada" avaliação do ensino – aprendizagem (ou cognitiva) como uma ação que integra as dimensões política, ética e curricular, entendendo que na EAD os elementos que compõem um sistema não presencial de ensino definiriam sua especificidade. E, que antes de tudo, não temos de pensar a EAD como uma modalidade dissociada de um projeto educativo, mas como uma forma de se organizar processos de formação, submetidos a finalidades, fins, intenções... Ou melhor, a um projeto de sociedade, logo, um projeto educacional.

Bibliografia

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, jul./dez, 1994, nº 10, p. 81-102.
- ALONSO, Kátia Morosov; PRETTI, Oreste. A Licenciatura em Educação Básica: indicadores para uma avaliação. In PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância*: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, EdUFMT/Nead, 1996, p. 181-188.

A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão

- APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y las nuevas tecnologías. In MARTIN RODRIGUEZ; QUINTALLÁN, Manuel (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madri: Ediciones de la Torre, 1999, p.177-192.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas:Autores Associados, 1999.
- ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.
- GARRIDSON, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations. In KEEGAN, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, 1993.
- FIRME, Thereza Penna. *Avaliação, tendências e tendenciosidades*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996 (mimeo.).
- GOLDBERG, M. A. A; SOUSA C. P. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madri: Ediciones Morata, 1996.
- HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madri: Ediciones Morata, 1994.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. In *Em Aberto*, Inep Brasília, ano 16, nº 70, abr./jun., 1996, p. 70-88.
- MEDIANO, Catalina Martínez. Evaluación basada em critérios. In *Revista Ibero-Americana de Educación Superior a Distancia*. Madri: Uned, vol. VII, nº 02, mayo 1995, p. 87-94.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá, EdUFMT, 1996, p. 75-94.
- PAUL, Ross. Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir logros de una institución de enseñanza abierta. In RODRÍGUEZ, Estaquio Martín; QUINTALLÁN, Manuel Ahijado (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madri: Ediciones de la Torre, 1999, p.43-60.
- PERALTA, Filogonio Sánchez. Asesoría y evaluación de los aprendizajes en sistema educativo a distancia. In *Revista Ibero-Americana de Educación Superior a Distancia*. Madri: Uned, vol. VII, nº 02, mayo 1995, p. 65-68.
- PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993, p. 171-191.
- RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993, p. 15-76.
- SHALE, Dong. Toward a Reconceptualization of Distance Education. In MOORE, Michael et al. *Contemporary Issues in American Distance Education*. NovaYork: Pergamon Press, 1990, p. 333-343.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. In *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun.1990, p. 23-48.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Planejamento da avaliação escolar*. IX Encontro de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, maio de 1999.

Notas

¹ Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar e coordenadora do Núcleo de Educação Aberta e a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso.

4.12. Questões pedagógicas e curriculares da formação continuada de professores a distância



Introdução

Os desafios da concepção de cursos a distância e da elaboração de seus materiais didáticos são complexos e não podem ser minimizados. As bases conceituais norteadoras das propostas são determinantes de sua qualidade e podem favorecer avanços na construção de conhecimentos pelos cursistas, em vez de lhes oferecer um simples repasse das informações sistematizadas existentes na sociedade. Podem contribuir para formar pessoas, a despeito das distâncias geográficas, das dificuldades de afastamento dos locais de trabalho por longos períodos para freqüentar cursos, atender a demandas sociais emergentes, por meio de programas de atualização, aperfeiçoamento, formação inicial e continuada de profissionais.

Há grandes vantagens advindas da transparência e da publicidade dos atos na educação a distância, na medida em que permitem conhecer em detalhe as condições do ensino e da aprendizagem, alcançando esferas e ambientes nos quais anteriormente só se podia adentrar/conhecer/participar diretamente por meio da presença física na sala de aula, onde ocorriam os contatos face a face de professores e alunos.

Tal condição "nova" demanda uma postura avaliativa imbricada no próprio fazer, que fomenta uma dinâmica profundamente pedagógica aos participantes e à sociedade. De um lado, educadores e aprendizes podem e são chamados a participar ativamente, de forma crítica e ampla, dos processos de auto-avaliação institucional, do planejamento e da gestão de projetos, cursos, disciplinas, ambientes tecnológicos, suas ferramentas, materiais didáticos, atividades de aprendizagem e de avaliação do desempenho – garantia da condição ativa de ensinantes, aprendizes, orientadores acadêmicos – tutores e gestores. Ao mesmo tempo, possibilita e demanda o exame e a consideração das contribuições de pessoas externas e outros pesquisadores que venham a ter acesso aos processos formativos ofertados.

Compreender o entrelaçamento de tais dimensões, da concepção à avaliação e reformulação dos cursos, materiais e processos de trabalho, pode ser muito significativo no aperfeiçoamento das iniciativas de formação a distância, de educação com tecnologias. Implica assumir a condição de que a instituição toda é educativa (Holmberg, 1985).

A influência da memória educativa do sistema presencial

Há de se reconhecer, na hora de concebermos cursos e materiais didáticos para aprendizagem a distância, nossa condição inicial proveniente do fato de que a maioria de nós é originária do sistema presencial de educação, o que influencia e condiciona nossas concepções, nossas maneiras de perceber, de organizar, de avaliar os processos, os materiais, os conteúdos, de maneira bastante inconsciente. Na hora de conceber cursos, seus materiais didáticos e processos de trabalho, certamente estamos influenciados pela força pedagógica de conhecimentos existentes, do cotidiano de nossa formação, experiência e trajetória, como aprendizes e como ensinantes, bem como com os meios, as linguagens e os suportes de informação e de comunicação.

Muito se tem pesquisado sobre a força das concepções espontâneas e mesmo as errôneas na formação de conceitos em várias áreas de conhecimento, bem como sobre a oportunidade de fazê-las aflorar e reconstruí-las à luz dos novos modos de compreendê-las, resignificando-as.

Com freqüência, ao longo de nossas experiências educativas e de cidadãos usamos a televisão, o rádio, as fitas de audiocassete muito mais como entretenimento do que como oportunidade de aprendizagem sistemática, regular, formal. Mesmo nossas incursões pelos computadores, pelas redes eletrônicas, pelo acesso aos programas via satélite, geralmente podem estar mais impregnadas dos processos de aprendizagem informal, da exploração espontânea do que do uso sistemático, orgânico e contínuo para fins de aprendizagem escolarizada.

O impacto dessas experiências é, com freqüência, implícito, o que nem sempre nos permite perceber o que ocorre nem sua influência determinante sobre os processos, os meios e os materiais, os ambientes e os sistemas de relações, pois interfere no desenvolvimento e na organização dos cursos que concebemos, dos materiais didáticos que elaboramos, na consideração do valor da presencialidade, do valor da distância geográfica, do tempo, do espaço, dos processos de aprendizagem.

E qual o significado disso na hora de trabalhar na educação com tecnologias? O progresso das práticas sociais educativas, presenciais ou a distância, impregna-se das variáveis e dos condicionantes, das soluções formuladas e empreendidas pelos educadores e pelos aprendizes. Na realidade, interessa-nos, a todos, acelerar mudanças mais profundas, que podemos chamar de mudança de mentalidade, de valores, de atitudes, de posturas, de práticas, de paradigmas, necessárias em tempos de mudanças aceleradas, como a da sociedade do conhecimento e da aprendizagem. É preciso também levar em conta que não são simples, nem fáceis, nem rápidas, nem lineares, nem progressivamente sempre melhores. Há altos e baixos, avanços e retrocessos, o que exige prudência e constância, perspicácia e postura de estudo sistemático para garantir seu aperfeiçoamento na direção desejada.²

Questões espaço-temporais e padrões de comunicação

O processo educativo, como ação sistemática da sociedade sobre seus membros, desenvolve-se por meio de complexa rede de interações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que aprendem, os sujeitos que ensinam e as instituições sociais, particularmente as educativas. Essas interações são viabilizadas por meio de critérios e padrões organizacionais que definem estruturas sociais de participação, suas modalidades, seus conteúdos e suas formas, a partir da intencionalidade básica de socializar e educar os cidadãos.

Isso permite compreender a visão da cultura que se desenvolve na escola por meio do estudo das organizações educacionais, do currículo, em suas dimensões manifesta e oculta, nas condições reais em que se desenvolvem. Pode-se mesmo afirmar que o currículo se configura como um campo em que as idéias e as práticas sociais se afetam mutuamente em sua interação (Fiorentini, 1993). Trata-se de conceito que se estende naturalmente para os processos de ensino a distância, aos materiais, à estrutura de apoio, à orientação acadêmica, ao acompanhamento pedagógico do aprendiz.

Nos processos educativos, as variáveis espaço e tempo combinam-se em função da intencionalidade educativa,³ da disponibilidade dos meios de comunicação e das características dos ambientes e das tecnologias em que e com que se realizam. O que requer atenção especial nos processos de ensino "a distância", pois neles deparamos com a separação física habitual entre alunos, professores e administradores, com processos de comunicação diferida no espaço e no tempo e, em conseqüência, dificuldades de compartilhar locais ou horários de modo simultâneo, aos quais habitualmente se atribui uma qualidade negativa implícita. Já nos sistemas "presenciais", acostumamos-nos a que essas mesmas variáveis favoreçam relações diretas, face a face, em turmas e aulas que se sucedem, com regularidade, a intervalos temporais previamente definidos e fixos, que se repetem em locais predeterminados, característica a que habitualmente se atribui uma qualidade positiva implícita.

Entretanto, é necessário estar alerta nessa conceptualização, já que mesmo na contigüidade, na proximidade espaço – temporal é comum serem observados relacionamentos impessoais e dificuldades como as de saber o nome dos estudantes e/ou conhecer suas características individuais (Chaves, 1999), e nos processos de comunicação diferida podem ocorrer relacionamentos individualizados, intensos e altamente personalizados.

A velocidade com que essas diferenciações estão cada vez menos estanques, menos duais torna-nos cientes de sua faceta dialética e dialógica e nos sinaliza a necessidade de reconceptualizar, ressignificar e relativizar os conceitos de presença e distância, pois os relacionamentos, inclusive os pessoais, independem da proximidade no espaço e no tempo, já que se viabilizam por distintos meios de informação e comunicação disponíveis, que envolvem a palavra escrita ou oral, sons, cores e imagens (estática e em movimento).

Numa organização educativa, a comunicação que se estabelece entre professor, aluno e organização assume feições particulares, tornando fundamental estudar em profundidade o sistema de interações, o processo de formulação/concepção, planejamento, execução e avaliação do trabalho de ensino e aprendizagem a distância, bem como de sua gestão.

Se, por um lado, se trata de um processo pessoal, já que o estudante toma, ele mesmo, as decisões adaptativas, equacionando suas possibilidades e necessidades de ritmo, horário, local e organização do estudo, por outro lado ele não a realiza sozinho. Ele o faz mediante os processos de interação que estabelece com a organização educacional nas instâncias de administração e gestão, apoio, tutoria e acompanhamento acadêmico, bem como com os materiais de ensino-aprendizagem (Fiorentini, 1996).

Pode-se mesmo afirmar que, em qualquer condição, a educação a distância requer padrões de comunicação bidirecional, mediada socioculturalmente pelas linguagens tecnológicas, seus canais, ferramentas e suportes, de tal sorte que assume especial relevância o assegurar competência comunicativa no processo de ensinar pela instituição educativa como um todo, bem como a constituição de equipes multidisciplinares que possibilitem o intercâmbio de visões profissionais e científicas que nos permitam abarcar e abordar o currículo de forma polissêmica.

A comunicação, no ensino presencial, apesar de todas as limitações de metodologias hierarquizantes, é bidirecional, e alunos e professor continuamente recebem estímulos, não somente do tipo cognitivo, mas também afetivo, como receptores de uma série de mensagens que lhes proporcionam uma retroalimentação quase instantânea, o que lhes permite introduzir fatores corretivos para adaptar o processo de ensino-aprendizagem às circunstâncias concretas da turma e da aula (Sanz, 1993).

Nosso desafio está em como obter qualidade similar na educação a distância, na educação virtualizada, em tempo real ou assíncrono. Isso porque nem sempre a proximidade física garante qualidade ao ensino e à aprendizagem, a despeito da concepção vigente em que ela é freqüentemente presumida como intrínseca à educação presencial e ausente ou difícil de conseguir na educação a distância (Pontes, 1993). Por isso, embora possa parecer paradoxal, a distância não pode ser focalizada como obstáculo intransponível. Pelo contrário, a superação da distância ou a superação das limitações que ela impõe são condições necessárias ao sucesso de qualquer processo ou sistema educativo, o que exige alterações no esquema comunicacional decorrentes das limitações (e às vezes da ausência) impostas à contigüidade espacial.

A proximidade física assegurada entre professor e alunos tem tornado predominantes a comunicação oral (voz) e a comunicação escrita (impressos) como meios predominantes de comunicação educativa. Buscar outros padrões e referências nessa comunicação é outro de nossos desafios, já que o importante não é focalizar a distância em si, mas o esforço de ressignificá-la, garantindo a presencialidade necessária à aprendizagem pretendida.

Adotar uma perspectiva dualista não nos ajuda no processo educativo a distância, principalmente quando o desenvolvimento tecnológico nos permite mais presencialidade pela redução da distância, inclusive por meio da virtualidade. Não se trata, portanto, de eliminar o presencial, a contigüidade espacial, a interação face a face. Trata-se de rever a presencialidade e sua proporção, seus principais momentos, incorporando-a aos processos formativos sempre que o diálogo, as trocas, a colaboração, a cooperação e o contexto sejam significantes e relevantes para o aprendiz, já que há muitas atividades que ele pode realizar individualmente em seu ambiente usual de atuação.

Equipamentos como a câmera de vídeo e o microfone, acoplados ao computador, já nos permitem ver e ouvir, informar e expressar, pelo menos ponto a ponto, sem maiores dificuldades. Momentos coletivos, com audioconferência, videoconferência, teleconferência, também possíveis, demandam estrutura mais sofisticada de rede, que viabilize os contatos e sua qualidade. O mesmo se pode dizer do uso de programas de rádio e o emprego de outros canais de voz. Todos eles podem contribuir muito para as trocas, as discussões, os aprofundamentos, a análise de pontos de vista polêmicos, a polissemia, além de amplificar a credibilidade acadêmica dos processos avaliativos de desempenho.

Mitos sobre aprendizagem e conhecimento: como superar e avançar

Alguns mitos prevalecem na educação (D'Ambrosio, 1994) e precisam ser superados, como, por exemplo: a ênfase conteudista tem sido considerada como garantia da qualidade da formação proporcionada; as informações e os conceitos são apresentados em sua forma final de síntese histórica, freqüentemente sem o devido aprofundamento a respeito da trajetória cultural de sua elaboração, sem a compreensão dos problemas e das dificuldades que permitiram superar, no processo de evolução social e científico, como se a cultura fosse um objeto acabado e transferível mecanicamente. Outro mito é o que considera que o encadeamento lógico, linear, seqüencial assegura o conhecimento, hipótese que não se sustenta ante a teorias que tratam da representação e da realidade, da construção do conhecimento e de aproximações explicativas sobre a realidade, de esquemas de assimilação e acomodação, psico-socio-gênese do conhecimento. Há de se superar também a idéia de que a aprendizagem se realiza num intervalo prefixado de tempo, como o são as aulas, os encontros, os períodos

escolares, o que condiciona a prática educativa, o planejamento e o desenvolvimento curricular, ignorando a dinâmica da atividade cognoscitiva do sujeito aprendiz, que não cessa simplesmente porque "a aula acabou".

Na realidade, é muito mais vantajoso assegurar maior flexibilidade e variedade nas relações espaço – temporais, nos cronogramas e nas atividades propostas para que os estudantes possam explorar devida e convenientemente suas percepções, experiências, idéias, atitudes, para apreender e construir conhecimentos, melhorando a base conceitual sobre a qual sua compreensão e análise se apóiam, como contextos de vida real. Isso significa incluir nos cursos o trabalho com problemas reais, a vivência de múltiplos papéis em contextos realistas, articulando o conhecimento declarativo, procedimental, atitudinal, fomentando múltiplas formas de representação e a consciência do processo de autoconstrução da aprendizagem [metacognição], pedindo aos estudantes que examinem o pensamento e os processos de aprendizagem, que busquem, registrem e analisem dados, que formulem e contrastem hipóteses, que reflitam sobre o que compreenderam, que construam seu próprio significado, estimulando a busca de soluções em grupo, por meio do diálogo entre alunos e professores, a constituição de comunidades de aprendizagem, inclusive em rede.

O estudo a partir de questões que impliquem o desenvolvimento de múltiplos saberes e inteligências, habilidades e destrezas cognitivas complexas – como planificar, avaliar, analisar, sintetizar – permite valorizar e aproveitar nossa memória, sem privilegiar a simples memorização, explorando-se a capacidade espontânea de reestruturar o próprio conhecimento diante de situações em constante mudança, pela forma de representar o conhecimento ou pelos processos mentais que nela se operam, facilitando nossa participação social e a inserção profissional (Spiro e Jehng, 1991; Levy, 1993; Parker, 1997, p. 7-84; Jonassen et al. 1997, p. 122; Delors, 1997; Morin, 1999).

Esta reflexão fundamenta-se na idéia de que estudar constitui "um ato de criar e recriar idéias" em que o aprendiz assume o papel de sujeito, o que lhe exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a, como atitude diante do mundo (Freire, 1969). Da mesma maneira, estamos afirmando a dialética do ato docente: o professor é sujeito ativo na ação que realiza, pois ensina porque aprende e aprende enquanto ensina (Sacristán, 1992).

Estamos certos de que observar e analisar sua prática docente pode possibilitar ao professor/autor de textos para o ensino e a aprendizagem a distância definir de forma consciente, crítica e compromissada com o desenvolvimento do aprendiz as estratégias de atuação, pois como leitor da realidade e organizador de seu próprio conhecimento [realiza leitura cultural a partir de sua experiência vital, a partir de suas concepções, referências e teorias explicativas] poderá selecionar experiências e utilizar/elaborar textos que favoreçam o estudar, o ato de ler, a apreensão e a construção do conhecimento.⁵

No curso de extensão a distância "TV na Escola e os Desafios de Hoje", as atividades de aprendizagem são propostas por meio de documentos textuais integrados (materiais impressos e vídeos veiculados pela TV Escola) elaborados em função dos objetivos, na tentativa de potencializar o acesso dos cursistas ao discurso pedagógico dos professores-autores e organizar a interação entre eles por meio de padrões de conversação didática orientada, guiada, sobre os vários temas abordados.

Seus materiais impressos são compostos por textos especialmente escritos para a aprendizagem a distância, aproveitando contribuições da psicologia cognitiva sobre a compreensão leitora e a aquisição de conhecimento por meio de textos escritos. A extensão (número de páginas), característica do impresso, permitiu explorar em detalhe conceitos, teorias, princípios, fatos, práticas, figuras, por meio das linguagens escrita e visual. Em sua elaboração, os impressos levam em conta que o sujeito constrói uma representação do conhecimento quando utiliza seus conhecimentos lingüísticos sobre as letras e os vocábulos, alcançando seu significado léxico; o conhecimento sobre o mundo, que lhe permite reduzir a ambigüidade das orações e dos períodos e realizar inferências; o conhecimento que já tem sobre o tema, que lhe permite distinguir idéias principais das acessórias, além do conhecimento de como estão organizados os textos (como narrações, descrições, exposições, artigos científicos, textos didáticos, e assim por diante), ativando seus recursos cognitivos para processá-los e compreendê-los.

Na concepção dos vídeos do curso, Carneiro (2001 e 2002) considera que abordar a linguagem, a produção e a tecnologia audiovisual impregna seu conteúdo ao buscar que professores integrem televisão e vídeo às suas práticas profissionais, destacando que:

"uma especificidade da linguagem audiovisual é adequar-se à ficção narrativa e à identificação emocional. E seria inadequado transferir para o vídeo a linguagem analítica específica do impresso"(p.70).

Assim, é preciso que o vídeo educativo possa ser, ao mesmo tempo,

"meio interessante e desafiador, provocador de aprendizagem, reflexão, indutor à experimentação (...) a serviço da análise de mensagens, da formação de atitudes, da observação, do desenvolvimento de trabalhos experimentais de criação de mensagens. E, finalmente, que, no que se refere ao vídeo produzido numa perspectiva integrada de materiais didáticos, se procure "(...) relacioná-lo dinamicamente com o impresso, o desejo de aprender, de explorar livros, revistas e outras mídias para compreender e dominar o objeto de conhecimento" (p.70).

Referências bibliográficas

- ALONSO, Kátia M. Multimídia, organização do trabalho docente e política de formação de professores. In FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, Raquel A. (Coords.) et al. *Fundamentos políticos da educação e seus reflexos na educação a distância*. Curitiba: UniRede e UFPR. Módulo 1 do Curso de Formação em EAD.
- CHAVES, E. Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. *Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*, v. 3, n.7, nov, 1999.
- Documento eletrônico: <<http://www.edutecnet.com.br/textos>>
- COLL, S. et al. *Os conteúdos da reforma*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Os novos paradigmas e seus reflexos na destruição de certos mitos prevalentes na educação. *Ciências, informática e sociedade*. Brasília: UnB/FE, 1994.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madri: Santillana/Ediciones Unesco, 1996.
- FIORENTINI, L. M. R. *Educação a distância e comunicação educativa: questões conceituais e curriculares*. Anais do Congresso de Formação do Educador – Dever do Estado, Tarefa da Universidade. Águas de São Pedro-SP: Unesp, 1996.
- _____. *Reflexões sobre a concepção de cursos e materiais para educação a distância – orientações para professores-autores*. Série Documental - Eventos-Seminário Nacional de Educação a Distância, n. 3, dez, p. 41-55. Brasília: Inep, 1993.
- _____. *A experiência do curso "TV na Escola e os Desafios de Hoje" na formação continuada de professores a distância: questões pedagógicas*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância-MEC/Seed e UniRede, 2001. Relatório Técnico de Avaliação da Coordenação Pedagógica. Documento eletrônico: <<http://www.unirede.br/tvescola>>
- _____; Carneiro, V. L. Q. (Coords.) *Experimentação: planejando, produzindo, analisando*. Brasília: UniRede/Seed-MEC, 2001 e 2002. Módulo 3 do curso de extensão a distância "TV na Escola e os Desafios de Hoje"
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar e outros escritos. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GARCIA, C. Marcelo; Lavié, J. M. *Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje.*, 2000. Documento eletrônico: <<http://prometeo.cica.es/teleformacion/articulo/teleformacion.htm>>
- HOLMBERG, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- JONASSEN, D. A. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, abr. /jun., 1996, p. 70-89.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na área da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paris: Unesco, 1999. Documento eletrônico: <<http://www.unesco.org>>
- NÓ, Javier; ORTEGA, Sergio. *La teoría de la flexibilidad cognitiva y su aplicación a los entornos hipermedia*. Espanha, 1999. Documento eletrônico: <<http://tecnologia.us.es/edutec/paginas23.htm>>
- SACRISTÁN, J. G. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SANZ, Angel Pérez et al. El papel de las nuevas tecnologías en la educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia – RED*, nº 6, febrero-marzo, 1993. Madrid: CIDEAD.
- SPIRO, Rand J.; FETOVICH, Jacobson; MICHAEL J.; COULSON, Richard L. Cognitive flexibility, constructivism and Hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in structured domains. *Educational Technology*, 1991, 31(5)24-33.
- UNESCO. *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Documento de trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Superior. 1998.

Notas

¹ Pedagoga (USP), mestre em Educação (UFRJ), especialista em educação a distância e doutoranda em Ciências da Educação (Uned-Espanha). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora pedagógica do curso de extensão *TV na Escola e os desafios de Hoje*. Consultora desta série.

² Adquire especial sentido nesta discussão uma fábula apresentada por D. Adams (1960, p. 22), mencionada por George M. Foster no livro *As culturas tradicionais e o impacto da tecnologia*, publicado em 1964 pela Editora Fundo de Cultura: "Certa vez um macaco e um peixe foram colhidos por uma grande enchente. O macaco, ágil e experiente, teve a boa sorte de trepar a uma árvore e salvar-se. Olhando lá embaixo as águas turbulentas, viu o peixe debatendo-se contra a corrente rápida. Movido por um desejo humanitário, estendeu a mão e tirou o peixe da água. Com surpresa para o macaco, o peixe não ficou muito agradecido pelo auxílio." (p.13)

³ Essa é uma referência à abordagem longitudinal ou seqüencial em períodos/séries sucessivos de formação, também denominada diacrônica; da simultaneidade dos estudos que se realizam num mesmo período/série, também denominada abordagem sincrônica; e da abordagem transversal ou interdisciplinar dos temas de estudo, que perpassa diferentes áreas e temas de conhecimento, períodos de formação, em função dos seus propósitos e metas.

⁴ Citado por Garcia et al., 2000, p. 6-10.

⁵ Desse modo, entendemos que pensar a prática é a melhor maneira de aprender a transformar a teoria e a própria prática, renovando-se por meio de um processo dialético e contínuo de ação– reflexão – ação, que transforma a consciência pela ação dos homens sobre o mundo, por meio de uma aproximação crítica da realidade e da cultura, cujos efeitos se percebe tanto na esfera pessoal como na estrutura social (Freire, 1969).