

MARIA DALVACI BENTO

**UMA VISÃO LOCAL DE UM PROJETO NACIONAL:
O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

NATAL/2010

MARIA DALVACI BENTO

**UMA VISÃO LOCAL DE UM PROJETO NACIONAL:
O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre *stricto sensu* em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

NATAL/2010

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Divisão de Serviços Técnicos

Bento, Maria Dalvací.

Uma visão local de um projeto nacional: o curso Mídias na Educação / Maria Dalvací Bento. – Natal, RN, 2011.
147 f.

Orientador: Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Dissertação. 2. Educação a distância - Dissertação. 3. Formação de professores - Dissertação. 4. Ambiente virtual de aprendizagem - Dissertação. I. Andrade, Arnon Alberto Mascarenhas de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37:51(091)

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Otávio Augusto de Araújo Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Profª Drª Sandra Kelly de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. João Tadeu Weck
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, Lupicino e Laurita que nunca mediram esforços para investir na educação dos filhos, mesmo sendo uma “turminha” de treze filhos. Com eles, sempre venho aprendendo grandes e valiosas lições.

AGRADECIMENTOS

Aos **meus familiares** por acreditarem neste trabalho tanto quanto eu e, por isso, compreendem a minha ausência, principalmente, por não visitá-los com mais frequência.

Ao “mestre de muitos mestres”, **Arnon Andrade** pela valiosa contribuição para essa pesquisa. Suas orientações foram ímpares para o esclarecimento de dúvidas e de inquietações, mas, sobretudo, de enriquecimento intelectual.

À minha grande amiga **Lourdes Valentim**, pelas discussões que travávamos a cada capítulo escrito, possibilitando melhorias; mas também pelo incentivo e apoio.

Ao professor **João Tadeu**, pela boa vontade em contribuir com esta dissertação, dedicando tempo precioso a leitura e apresentando excelentes sugestões.

À professora **Ângela Almeida**, pelas sugestões nas orientações coletivas e apoio.

Aos **professores que colaboraram** respondendo o questionário da pesquisa, pois sem a contribuição deles não teria sido possível a realização dessa pesquisa.

À coordenadora do curso Mídias na Educação na UFRN, **Célia Araújo**, pelas informações fornecidas sobre cada oferta do curso.

A **equipe do NEAD** da UERN pelas contribuições dadas à pesquisa.

Ao coordenador nacional do curso Mídias na Educação, **Alexandre Pedro**, por ter possibilitado meu acesso ao sistema de informações gerais do curso.

Aos **colegas da COMBASE**, por contribuírem direta ou indiretamente com este trabalho; de modo especial a **Patrícia Gallo** por toda colaboração dada à pesquisa.

A todos vocês, OBRIGADA!

RESUMO

A dissertação “Uma visão local de um projeto nacional: o curso Mídias na Educação” apresenta uma pesquisa que visa fazer uma análise de como vem sendo implementado o curso Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, com a intenção de apontar lacunas em sua oferta, que devem ser sanadas na perspectiva de contribuir para o desenho de outros cursos nesses moldes. Para tanto, realizamos uma pesquisa participante em que na coleta dos dados, utilizamo-nos de questionários abertos disponibilizados em páginas *online* criadas, especificamente, para esse fim e respondidos por cursistas que concluíram o curso, cursistas que desistiram bem como tutores das duas universidades envolvidas na pesquisa. Através destes questionários, procuramos identificar, principalmente, os aspectos que interferem de forma negativa na oferta do curso, relacionados ao perfil do cursista, o ambiente virtual de aprendizagem onde o curso está hospedado, os encontros presenciais, os conteúdos e atividades, a tutoria e a evasão, assim como as mudanças para melhorar a implementação do curso. Os colaboradores da pesquisa são professores da educação básica pública do RN. Para entendermos a formação continuada de professores, desenvolvida através da educação a distância, utilizando-se de ambiente virtual de aprendizagem, fizemos uma contextualização desta a partir da década de noventa, no contexto da reforma educacional brasileira ocorrida na referida década. O curso Mídias na Educação se apresenta como uma proposta diferente por possibilitar aos professores seguir diferentes percursos, materializados em ciclos de aprendizagem. Ao final da pesquisa, concluímos que na implementação deste curso, no RN, as condições para que aconteça o diálogo, concretamente, não são dadas.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação de professores. Ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

The essay "A local view of a national project: the course in Media Education" presents a research aimed at analyzing how the course Media in Education is being implemented by both Federal University of Rio Grande do Norte and State University of Rio Grande do Norte, with the intention of pointing out weaknesses in its use, which should be resolved in order to contribute to the design of other courses along these lines. Therefore, we performed a survey in which data collection, have used open questionnaires available in online pages created specifically for this purpose and administered to alumni and former participants, course participants and tutors from the two universities involved in the research. Through these questionnaires, we identified, especially, those aspects that negatively affect the provision of course related to the student's profile, the virtual learning environment where the course is hosted, the meetings, the contents and activities, the mentoring and the dropout, and the changes to improve the implementation of the course. The research collaborators are professors of public basic education. To understand the continuing education of teachers, conducted through distance education, using the virtual learning environment, we contextualize this from the nineties, in the context of the Brazilian educational reform took place in that decade. The Media in Education course is presented as a different proposition because it allows teachers to follow different pathways, materialized in the learning cycle. At the end of the study, we conclude that the implementation of this course, of the RN, the conditions for dialogue to happen, specifically, are not given.

Keywords: Distance learning. Teacher training. Virtual learning environment.

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
AbraEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
AEB – Agência Espacial Brasileira
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEAD – Centro de Educação a Distância
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CIES – Centros de Informática na Educação Superior
CIED Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus e Especial
CIET – Centros de Informática na Educação Tecnológica
CODESE – Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIREDE – Diretorias Regionais de Educação
EAD – Educação a Distância
FESTUERN – Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
ITS – Instituto de Tecnologia Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
NEAD – Núcleo de Educação a Distância
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OEA – Organização dos Estados Americanos

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Educação Continuada em Tecnologia Educacional
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEDIS – Secretaria de Educação a Distância
SEEC/RN – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SGQA – Sistema de Gestão Questionário de Avaliação
TCC – Trabalho de Conclusão do Curso
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSE – Universidade Federal de Sergipe
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIDIS – Universidade a Distância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIMONTES – Universidade Federal de Montes Claros
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990: ALGUNS FATOS MARCANTES | 18 |
| 1.1. A REELABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL | 18 |
| 1.2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS PRINCIPAIS SUJEITOS QUE A CONSTITUEM | 29 |
| 1.3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA NECESSIDADE..... | 33 |
| 1.4. OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... | 35 |
| 1.4.1. Algumas Reflexões..... | 35 |
| 1.4.2. O Moodle e o E-proinfo..... | 37 |
| 1.4.3. Formação Continuada de Professores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem | 42 |
| 2. O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REELABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL | 46 |
| 2.1. A MOBILIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO | 48 |
| 2.2. PREMISSAS BÁSICAS PARA A ELABORAÇÃO DO CURSO: A PEDAGOGIA DA AUTORIA E A INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS..... | 50 |
| 2.3. A ESTRUTURAÇÃO POR MÓDULOS..... | 53 |
| 2.4. PROPOSTA INOVADORA: A OFERTA EM CICLOS DE ESTUDOS | 54 |
| 2.5. AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO..... | 57 |
| 2.6. APOIO INSTITUCIONAL: A COORDENAÇÃO..... | 59 |
| 2.7. A TUTORIA..... | 60 |
| 2.8. IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO: PROJETO-PILOTO E OFERTAS | 61 |
| 2.9. AVALIAÇÃO NACIONAL DO CICLO BÁSICO | 63 |
| 2.10. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CURSO..... | 67 |
| 3. A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NO RN..... | 69 |
| 3.1. A SEDIS/UFRN E O NEAD/UERN | 70 |
| 3.2. ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EXECUÇÃO DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO | 71 |
| 3.3. PARTICIPAÇÃO DA UFRN NO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO | 73 |
| 3.4. PARTICIPAÇÃO DA UERN NO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO | 75 |
| 3.5. A TUTORIA: SELEÇÃO, CAPACITAÇÃO E ACOMPANHAMENTO..... | 78 |
| 3.6. OS ENCONTROS PRESENCIAIS..... | 80 |
| 3.7. DIFICULDADES PARA A EXECUÇÃO DO CURSO..... | 82 |
| 3.8. A EVASÃO: COMO AS DUAS IPES VÊM LIDANDO COM ISSO? | 85 |
| 3.9. UM OLHAR POSITIVO..... | 86 |

| | |
|--|------------|
| 4. O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NA VISÃO DE SEUS USUÁRIOS..... | 89 |
| 4.2. O CAMINHO PERCORRIDO | 92 |
| 4.3. A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS | 96 |
| 4.4. ASPECTOS QUE INTERFEREM DE FORMA NEGATIVA NA OFERTA DO CURSO | 97 |
| 4.4.1. Perfil Diferente do Exigido para o Curso | 97 |
| 4.4.2. Dificuldades com o AVA | 100 |
| 4.4.3. Apresentação dos Conteúdos e/ou Atividades..... | 102 |
| 4.4.4. A Necessidade do “Estar Juntos” | 105 |
| 4.4.5 A Mediação dos Tutores..... | 107 |
| 4.4.6. Razões da Evasão..... | 110 |
| 4.5. MUDANÇAS PARA MELHORAR O CURSO | 114 |
| 4.5.1. Aspecto Tecnológico | 115 |
| 4.5.2. Aspecto Administrativo..... | 116 |
| 4.5.2.1. Divulgação, inscrição e seleção | 117 |
| 4.5.2.2. Encontros presenciais | 118 |
| 4.5.2.3. Conteúdos e atividades | 119 |
| 4.5.2.4. Cronograma | 120 |
| 4.5.2.5. Material de Apoio | 121 |
| 4.5.3. Aspecto Didático-Pedagógico | 121 |
| 4.5.4. Aspecto Comunicativo..... | 124 |
| 4.5.5. Aspecto Técnico | 125 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 126 |
| REFERÊNCIAS..... | 132 |
| APÊNDICE | 137 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS TUTORES | 138 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS CURSISTAS QUE CONCLUÍRAM O CURSO | 141 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOS CURSISTAS EVADIDOS | 144 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 146 |

INTRODUÇÃO

A infinidade de informações em que nos encontramos mergulhados cotidianamente – fato comprovado quando estamos conectados à internet, ou assistimos à TV, ouvimos rádio, assistimos a vídeos, lemos revistas, livros, jornais – fazem-nos refletir (e questionar) a respeito de quais ações poderiam ser viáveis para lidar com esse mundo de informações, que nada mais são do que uma consequência da evolução da sociedade.

Na opinião de Lessard & Tardif (2008), a evolução da sociedade vem exigindo das novas gerações uma formação permanente, considerando tanto a organização da vida social e o exercício da cidadania, bem como a aquisição de novos saberes e competências. Para esses autores, as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas, nos últimos quatro séculos, podem sofrer profundas modificações sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação. Por outro lado, essa evolução da sociedade, que vem se refletindo no ensino provoca mudanças tanto nas condições de acesso à profissão, seu exercício, a carreira de seus membros e a identidade profissional.

Podemos perceber que, em meio a tudo isso, o trabalho do professor tornou-se complexo, pois exige conhecimentos e competências em vários campos do saber, incluindo nestes, o das novas tecnologias da informação e da comunicação. Estas tecnologias podem contribuir para modificar a própria organização do ensino e do trabalho docente.

Não podemos negar que atualmente, os alunos chegam às escolas com conhecimentos mais elaborados do que aqueles de anos atrás. No entanto, para acompanhar essa revolução, observamos que muito pouco tem sido feito pelas escolas. Reconhecemos que algumas delas têm uma variedade de recursos tecnológicos que podem ser utilizados na prática pedagógica, mas, de fato, ocorre pouca mudança em termos de paradigmas educacionais.

Para Bittencourt (2005), um dos principais pressupostos para a renovação dos métodos de ensino pelos currículos atuais é a articulação entre método e as novas tecnologias. Reconhecemos que as mudanças culturais ocorridas a partir das novas tecnologias da informação e da comunicação são inevitáveis, uma vez que estas geram

sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades para entender o mundo contemporâneo.

Assim, para compreendermos melhor esse mundo, é fundamental nos apropriarmos das diferentes linguagens que o caracteriza. Na escola, as linguagens das mídias, por exemplo, tem sido pouco exploradas. Reconhecemos a grande repercussão que as diferentes mídias causam na sociedade e o contato constante que professores e alunos têm com essas mídias fora da escola, porém, no processo ensino-aprendizagem sua utilização vem se dando de forma esporádica. Assim, percebemos que nesse aspecto, há uma distância enorme entre o real e o ideal.

As tecnologias permitem hoje, como nunca antes, que professores e alunos se expressem de formas e meios diversos, ou seja, através do escrito, áudio (rádio, programas de som na internet), vídeo e multimídia (câmeras digitais, vídeos na Internet). A riqueza de recursos proporcionados pela internet combina publicação e interação, por meio de listas de discussão, *fóruns*, *chats*, *blogs*. Sendo assim, fazer uso das informações das mídias na escola é essencial, porém, devemos priorizar a utilização de métodos que formulem práticas de uso não alienado. E, nesse processo, além de analisar as especificidades de cada mídia e a complementaridade das diferentes linguagens, destacamos, também, a importância de seu uso integrado.

Ressaltamos que tanto professores quanto equipe gestora da escola precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens a sua prática docente, desvendando seus códigos, dominando as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias e das mídias, que facilitem a evolução dos indivíduos. As linguagens atrativas e sedutoras de vários ambientes da internet, do rádio, da televisão, das revistas, dos jornais, entre outros podem e devem ser apropriadas por alunos e professores e fazer parte do universo do cotidiano educativo.

Nessa perspectiva, não conseguimos mais pensar a formação de professores para a educação básica, sem levar em conta as linguagens das mídias e sua utilização na educação. Porém, quando assinalamos essa preocupação, reportamo-nos não, essencialmente, para a discussão sobre seu uso (ou não) na educação, pois consideramos que a atenção maior deve estar concentrada em conhecer as linguagens das mídias para utilizá-las de forma efetiva.

Temos presenciado alguns discursos direcionados para a crítica aos professores, no sentido de não utilizarem as mídias em seu fazer pedagógico, porém sem considerar que a maioria deles não lida com as novas tecnologias e, conseqüentemente, as escolas se encontram despreparadas para a sua utilização efetiva. Ter domínio das linguagens midiáticas, no atual contexto, é uma necessidade e faz com que professores e alunos se tornem leitores mais críticos nas diferentes mídias, contribuindo para lidar melhor com tanta informação que tem contato no cotidiano.

Orientar os professores para a utilização das mídias significa oferecer a eles tanto formação necessária, quanto acesso aos recursos tecnológicos na escola. Utilizar-se desses recursos pode ser uma forma viável de mudar a sua didática. Reconhecemos que as tecnologias em si não proporcionam aprendizagem, mas elas são fundamentais nesse processo. Não podemos esquecer, também, que se o professor não tiver acesso ou mesmo não buscar conhecer as linguagens das mídias e passar a fazer uso delas, poderá enfrentar problemas na sala de aula, chegando a correr o risco de não conseguir dialogar com os alunos.

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (que a partir de agora, chamaremos, somente, de curso Mídias na Educação) tem sido posto como uma oportunidade para os professores se apropriarem das linguagens das mídias e, ao ser desenvolvido em todos os estados da federação, possibilita que muitos professores de educação básica brasileira tenham acesso. No entanto, reconhecemos que além do acesso, devem ser dadas as condições para que os professores freqüentem o curso.

Este curso é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). No Estado do Rio Grande do Norte (RN), duas universidades estão implementando esse curso: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Nessa pesquisa, nosso olhar está direcionado para o percurso desse curso, procurando mostrar como essas duas universidades vêm desenvolvendo o referido curso, quais entraves e quais soluções.

Ao participarmos desse curso, tanto na condição de coordenação pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN), como na de tutoria (pela UERN), passamos a fazer algumas observações, que têm nos levado a reflexões, considerando,

principalmente, a fala dos cursistas. Por essa e outras razões, nesta pesquisa, buscaremos responder as seguintes questões: a) Quais as variáveis que interferiram de forma negativa no processo da oferta do Ciclo Básico do curso Mídias na Educação pelas duas instituições de ensino superior do RN que o implementam? b) Que ações precisam ser desenvolvidas pelas duas instituições pesquisadas no sentido de melhorar a oferta do curso?

Para realizarmos essa pesquisa, contamos com a colaboração de 08 (oito) tutores, 17 (dezessete) cursistas que concluíram o curso e 09 (nove) cursistas evadidos. A escolha desses colaboradores se deve, concretamente, ao fato de serem quem vivenciam o cotidiano do curso. No entanto, não tivemos a preocupação em delimitar o número de participantes, por universidade (UFRN ou UERN) a responder os questionários, nem tão pouco, procuramos fazer uma comparação entre as respostas de uns e de outros.

Assim, procuramos analisar a oferta do Ciclo Básico do curso Mídias na Educação por duas instituições de ensino superior do RN (UERN e UFRN). Acreditamos que esta análise, pela localização privilegiada que ocupamos, nos permitirá: a) possibilitar a implantação de outros cursos através da EAD em que os problemas de evasão, lentidão ou reprovação possam ser minimizados ou evitados; b) avaliar alternativas de implementação de cursos a distância em função da realidade local, das disponibilidades institucionais e do perfil dos usuários.

A opção por investigarmos o desenvolvimento do curso Mídias na Educação no Estado do RN tem de certa forma, relação com experiências anteriores vividas pela própria pesquisadora em cursos a distância, ora atuando como tutora (Salto para o Futuro, TV na Escola e os Desafios de Hoje, disseminadores da Educação Fiscal, entre outros), ora enquanto aluna (Especialização Tecnologias em Educação, MBA em Gestão Pública, Gerenciamento de Atividades a Distância, Qualidade na Educação Básica, Curso a Distância para Gestores Escolares, Formação de tutores para o Programa Formação pela Escola, Como Usar Objetos de Aprendizagem – RIVED, entre outros). Nesses cursos, sempre surgem problemas relacionados a aspectos como perfil de cursistas, conteúdos e atividades dos cursos, tutoria, evasão, entre outros. Constantemente nos inquietávamos (e, ainda, nos inquietamos) com alguns problemas que ocorrem nesses cursos, considerando ser necessário um olhar mais aprofundado para esses aspectos. No curso Mídias na Educação, essa realidade é bastante semelhante.

Como suporte teórico, trouxemos as contribuições de dois autores renomados que defendem o diálogo para o estabelecimento da comunicação entre os seres humanos: Freire e Habermas. Optamos por dar um direcionamento dialógico à pesquisa, pois entendemos que nos cursos de EAD (como em qualquer outro), o diálogo deve se fazer presente em todas as ações realizadas, começando pela construção do AVA que será disponibilizado o curso, até o encontro final de encerramento.

Para Freire (1985), a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser interrompida. Nesse processo, não há sujeitos passivos. O que caracteriza a comunicação é o diálogo. Nessa mesma linha de raciocínio, Habermas (1987) defende que só há comunicação, quando há dois ou mais sujeitos, em que ela é mediada por atos de fala. Desta forma, o que caracteriza e qualifica uma ação comunicativa são os mecanismos de coordenação da ação que ela envolve. Essa coordenação se dá em relação a ser o entendimento um processo cooperativo de interpretação de algo no mundo. E é a linguagem que nos conduz para o entendimento.

Para compreender melhor como foi desenvolvida essa pesquisa, exporemos a seguir toda essa trajetória. Assim, no Capítulo I, trataremos das mudanças ocorridas na Educação a Distância (EAD) a partir da década de noventa no Brasil, dando ênfase a sua institucionalização enquanto modalidade de ensino. Relataremos algumas experiências de programas de formação de professores a distância, desenvolvidos, principalmente, pelo MEC, bem como programas e projetos voltados para o uso das TIC na educação, antes daqueles que passaram a ser ofertados em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Em seguida, faremos uma breve discussão em torno do conceito de EAD focalizando, também, o tutor e o cursista. Por último, destacaremos a importância dos AVA na EAD, descrevendo dois desses ambientes como exemplificação e daremos destaque à formação continuada de professores da educação básica nesses ambientes. Optamos, também, por focar a EAD a partir da década de noventa por ser nessa década que surgem os ambientes virtuais de aprendizagem – o curso Mídias na Educação é o primeiro curso proposto pela SEED/MEC em ambiente *online*.

No Capítulo II, descreveremos o curso Mídias na Educação, começando pelo relato a respeito da mobilização que foi feita pela SEED/MEC para a elaboração do referido curso. Em seguida, destacaremos as premissas básicas que norteiam o curso, faremos uma descrição de toda a estrutura organizacional dos módulos, a oferta em ciclos e como cada

um deles está organizado. Detalharemos de que forma a avaliação vem sendo feita e, consequentemente, como se dá a certificação em cada ciclo, de que forma está estruturada a coordenação do curso e quais as principais funções da tutoria. Além disso, destacaremos como ocorreu o projeto-piloto e demais ofertas do referido curso, bem como a avaliação nacional do Ciclo Básico, realizada durante a execução de sua primeira oferta. Finalizamos este capítulo, tratando da transferência do curso da SEED para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

No Capítulo III, faremos uma exposição de como vem se dando a implementação do Curso Mídias na Educação pela UFRN e UERN, comentando sobre seus percursos. Destacaremos, dessa forma, as articulações necessárias para a execução do referido curso que são feitas pelas duas universidades e os dados correspondentes a cada oferta, citando o número de cursistas inscritos, os matriculados, os que desistiram do curso, os que se evadiram e os que concluíram. Daremos ênfase à forma como cada universidade se organizou e fez o processo de seleção, capacitação e acompanhamento dos tutores e como se estruturou para a realização dos encontros presenciais. Apresentaremos, também, as dificuldades que as duas universidades enfrentam para desenvolver o curso, principalmente, o problema da evasão e, por último, uma rápida análise positiva do curso.

No Capítulo IV, faremos uma descrição dos sujeitos, o percurso para a coleta dos dados e a análise dos depoimentos dos colaboradores da pesquisa (tutores, cursistas que concluíram o curso, e cursistas que se evadiram), considerando dois eixos principais: a) os aspectos que interferem de forma negativa na oferta do curso e b) as mudanças para melhorar o curso. Em cada um dos eixos, procuraremos analisar cuidadosamente os depoimentos dos tutores e cursistas, procurando enxergar não somente pelo ângulo do depoente, mas verificando, também, outras questões que podem estar subtendidas em suas falas.

Por último, enfocaremos as conclusões a que chegamos destacando que, na análise realizada a respeito do curso Mídias na Educação, há falta de diálogo em toda a estrutura do curso.

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990: ALGUNS FATOS MARCANTES

1.1. A REELABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A reforma educacional empreendida na década de 1990, na América Latina, foi orientada a partir de documentos originados/emitidos de instituições como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como documentos do Banco Mundial. Entre as propostas apresentadas nesta reforma, encontra-se a que se refere à formação dos professores, explicitando que a formação continuada deveria ser uma das prioridades e seria ofertada na modalidade a distância (e em serviço), principalmente, porque haveria redução dos gastos e atenderia um grande número de professores ao mesmo tempo – era essa a intenção do Banco Mundial. Essa formação, até aquele momento, era tida como necessária e urgente, pois na visão do Banco Mundial, a formação no modelo tradicional custava muito caro aos cofres públicos, por isso não se constituía uma prioridade dos governos (CABRAL NETO & CASTRO, 2004).

Nessa perspectiva, uma das propostas apresentadas pelo MEC para a formação continuada de professores foi o Programa “Um Salto para o Futuro”, atualmente conhecido, apenas, como “Salto para o Futuro”. Este Programa de EAD, desde a sua fase piloto em 1991, denominada “Jornal da Educação – Edição do Professor – tem sido produzido pela Fundação Roquette Pinto e veiculado pela TV Educativa do Rio de Janeiro (TVE). Inicialmente, esse programa tinha como objetivo criar situações de ensino-aprendizagem para professores das séries iniciais do ensino fundamental e alunos de escolas normais através da veiculação de programas educativos de televisão, por satélite, complementados por material de apoio (textos impressos – os boletins). Seis Estados participaram do projeto (Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo), com recepção organizada em espaços denominados de telepostos, onde os professores se reuniam para assistirem ao Programa, ao vivo, às 19h e, em seguida, havia uma discussão em torno do tema, mediada pelo Orientador de Aprendizagem. As funções principais desse Orientador eram conduzir a discussão após a exibição do Programa e coordenar o planejamento de atividades a serem desenvolvidas pelos professores em suas

respectivas escolas – desempenhando, assim, função semelhante à de tutor, como ocorre nos atuais cursos de EAD. Participavam 100 professores das séries iniciais do ensino fundamental e alunos de escolas normais, por Estado, num total de 600 cursistas.

O formato do Programa se dava da seguinte forma: um apresentador conduzia um debate com três especialistas sobre o tema em questão. Os cursistas desses seis Estados enviavam perguntas, com antecedência, sobre o tema em debate, por fax ou ao vivo, por telefone. Era feita uma triagem das perguntas enviadas por fax para que os debatedores pudessem responder.

Diante dos resultados alcançados, em 1992, foi dada a continuação da fase experimental, denominando-se “Utilização de Satélite em Educação – Um Salto para o Futuro”, abrangendo todos os estados da federação. A participação dos cursistas no debate ao vivo, foi dificultada devido o aumento do número de participantes, já que eram de todos os estados.

Salientamos que para sua execução, sempre foram utilizadas diferentes mídias como telefone e fax (já citados), TV, boletim impresso e mais, recentemente, a Internet em articulação com a educação presencial.

Assim sendo, a interatividade efetivou-se como o aspecto mais relevante do Programa.

Saraiva (SARAIVA, 1996, p. 25) afirma:

Pode-se dizer que esse programa representa um marco na história da EAD e da televisão brasileira, pela abrangência nacional da utilização, pela concepção e formato do programa, que permite a interatividade, pela ação integrada e coordenada de vários órgãos, além de constituir um instrumento eficaz para o atingimento de uma das metas da política educacional – a educação continuada de professores do ensino fundamental, com vista a sua permanente atualização, à melhoria da produtividade do sistema escolar e à garantia da qualidade da educação.

Durante o período em que houve recepção organizada, atuamos nesse programa na função de Orientadora da Aprendizagem. Essa experiência nos proporcionou fazer muitas observações, como por exemplo, o poder que a TV exerce sobre os telespectadores. Pudemos constatar na prática, quando do falecimento do apresentador do programa, Sr. Milton Fernandes. Ocorreu uma comoção geral na turma: o sentimento dos professores era típico de alguém com quem “conviviam” diariamente.

Outro aspecto que merece destaque em relação a esse Programa, diz respeito ao baixo índice de evasão, o que não é algo comum na grande maioria dos cursos a distância. Que fatores estariam presentes para que a evasão não se desse, não existem dados que possam apontá-los.

Entre os anos 1991 a 1995, o Salto para o Futuro era transmitido pela TVE do Rio de Janeiro e demais TV Educativas, em canal aberto, através da Rede Brasil, sempre no horário das 19 horas, ao vivo. A partir de setembro de 1995, passou a integrar a grade de programação da TV Escola¹ (que foi lançada logo no início do ano seguinte), sendo, desta forma, transmitido em canal fechado. Já na TV Escola, além da veiculação ao vivo, passou a ter reprise, no dia seguinte, às 11 horas e às 15 horas. Não podemos deixar de destacar que, ao ser incorporado a programação da TV Escola, o Salto para o Futuro deixou de ser conduzido por meio de recepção organizada, na maioria dos Estados brasileiros.

Vale salientar que até 1998, os conteúdos do Salto para o Futuro tratavam de temas e conceitos relacionados às diversas áreas do conhecimento. Porém, a partir desse ano, a abordagem muda, dando ênfase a temas em evidência, na política educacional. As séries, também, mudam tornando-se mais curtas: cada tema é discutido em uma semana, apenas.

Em 2009, o “Salto” assume um novo formato e as séries temáticas passam a ser organizadas da seguinte forma: a) Salto revista: três revistas eletrônicas (às segundas, terças e quartas-feiras), delineando três grandes eixos de apresentação de um tema relevante no cenário da educação contemporânea; b) Salto entrevista: às quintas-feiras, o programa compreende três blocos de entrevistas, com entrevistados diferentes em cada bloco, ampliando os olhares sobre o assunto em questão; e c) Salto debate: ao vivo, às sextas-feiras, fechando a semana, com três debatedores e amplo espaço para a interatividade por telefone e e-mail. Desta forma, o Programa passa a ter 48 minutos de duração e, ao longo de toda a série, um *fórum* na *internet* e uma caixa postal estarão disponíveis, possibilitando o recebimento de questões, enviadas antecipadamente, para serem desenvolvidas ao longo do programa de TV, na sexta-feira, ou no próprio *site*, durante a semana. Além das séries temáticas, o Salto para o Futuro continuará apresentando edições especiais que consistem em um único dia de debate sobre um tema de interesse, sempre ao vivo.

¹ Programa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

Paralelo a essa ação do Salto para o Futuro, outras ações e medidas voltadas para a EAD foram efetivadas. Uma delas, inclusive, foi implantada um pouco antes do Salto para o Futuro (criada em outubro de 1989 e Regimento Interno aprovado em março de 1990): o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE. Sua criação se deve principalmente, aos resultados positivos apresentados pelo Projeto EDUCOM ².

O propósito primordial do Proninfe era o desenvolvimento da Informática Educativa no Brasil, por meio de projetos e atividades e, por isso, foi estruturado em 31 núcleos denominados de Centros de Informática na Educação, assim distribuídos: Centros de Informática na Educação Superior – CIES; Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus e Especial – CIEd; Centros de Informática na Educação Tecnológica – CIET. Esses núcleos foram instalados em Universidades, Secretarias de Educação e Instituições Federais de Educação Tecnológica com objetivo de atender às necessidades dos sistemas de ensino.

De modo geral, este programa visava capacitar professores em informática educativa para utilizá-la na prática pedagógica, bem como incentivar a pesquisa em informática educativa e socializar experiências nesta área.

Segundo Andrade (s/d), os laboratórios de informática do Proninfe eram insuficientes, principalmente, nos CIEd, para atender os alunos e professores. Além disso, eram poucos os professores capacitados em informática e os laboratórios com computadores que não eram atualizados. Porém, vale ressaltar que mesmo o Proninfe tendo enfrentado dificuldades, principalmente, financeiras, durante seus quase oito anos se constituiu no principal referencial das ações atualmente planejadas pelo MEC.

Assim, ainda, no início da década de noventa, o governo federal começa a tomar medidas no sentido de definir uma política nacional de EAD e cria através do Decreto nº.

² Elaborado em 1983, o Projeto EDUCOM é o primeiro e principal projeto público a tratar da informática educacional e originou-se do 1º Seminário Nacional de Informática na Educação realizado na Universidade de Brasília (1981). Agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais. Este projeto forneceu as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o PRONINFE. Basicamente, se consistia na implantação de centros-piloto em universidades públicas, voltados à pesquisa no uso de informática educacional, à capacitação de recursos humanos e à criação de subsídios para a elaboração de políticas no setor. As primeiras entidades que participaram das pesquisas sobre a utilização do computador na educação brasileira foram: UFRJ, UNICAMP e UFRGS.

As contribuições do Projeto EDUCOM foram importantes e decisivas para a criação e o desenvolvimento de uma cultura nacional de uso de computadores na educação, especialmente voltada para realidade da escola pública brasileira. (Disponível em: E:\Projetos - EDUCOM e PRONINFE.htm)

1.237 de 06/09/1994, o Sistema Nacional de Educação a Distância. Dando continuidade a esse processo, em 1995, cria a Subsecretaria de Educação a Distância dentro da Secretaria de Comunicação da Presidência da República. Após um ano de existência, esta Subsecretaria foi substituída pela SEED, criada na estrutura do MEC.

Outro fato ocorrido no ano de 1994 e que merece ser citado como parte desse processo, diz respeito à elaboração de uma proposta de EAD para utilização de satélite em educação. Antes do início do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso – porém, na época, já eleito –, a Agência Espacial Brasileira (AEB) promoveu uma reunião na Barreira do Inferno – localizado no município de Parnamirim/RN – com a participação de vários técnicos e professores universitários e produziu um documento, no qual se recomendava ao governo federal, o lançamento de um satélite com 50 canais de TV, exclusivamente para a educação, dada a enorme diversidade cultural, social e de necessidades escolares. No documento encaminhado pela AEB como subsídio ao governo que se iniciava, constava a lista das instituições que poderiam ser parceiras no empreendimento. No entanto, nenhuma resposta foi dada pelo governo sobre o projeto.

Contudo, no ano seguinte (1995), o MEC lança, no dia 04 de setembro, em caráter experimental, um canal exclusivo de educação, o Canal TV Escola – um ano após a reunião da AEB –, mas só passa a operar em definitivo, a partir de 04 de março de 1996. Inicialmente, este programa era destinado às escolas da rede pública do ensino fundamental e, posteriormente, estendido às escolas do ensino médio.

O propósito inicial da TV Escola era a formação continuada de professores no espaço escolar, conforme posto em seus principais objetivos: o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a inexistência de uma organização na rotina das escolas para a formação continuada, na perspectiva defendida por Nóvoa – “práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas” (2001) – fez com que a TV Escola fosse utilizada da mesma forma que utilizavam o Vídeo-Escola³. Assim, a TV Escola perdeu, desde o princípio, seu objetivo principal, que é a formação continuada dos professores da educação básica, articulada com a prática.

³ O Vídeo-escola, criado em 1986 pela Fundação Roberto Marinho, foi um projeto que inaugurou o uso do videocassete na sala de aula das escolas públicas brasileiras. Financiado pela Fundação Banco do Brasil, esse projeto era composto basicamente por um total de 470 vídeos, agrupados em 109 fitas VHS e material impresso. Em 1994 havia atingido 11 mil escolas brasileiras, envolvendo 400 mil professores e 09 milhões de

Por outro lado, para garantir a recepção da programação veiculada pela TV Escola, o MEC distribuiu com as escolas do ensino fundamental (em princípio) com mais de 250 alunos, um kit tecnológico, composto por uma antena parabólica, um decodificador, um aparelho de TV, um aparelho de videocassete e dez fitas VHS virgens, para iniciar as gravações da programação veiculada. Posteriormente, a distribuição passou a se dar em escolas que tivesse uma matrícula superior a 100 alunos.

Vale ser ressaltado que a TV Escola – canal educativo que possui programação variada, com faixas destinadas a todos os segmentos da educação básica como, também, para a formação de professores – desde sua implantação, apresenta problemas que nunca foram superados: distribuíram os equipamentos, mas não foram dadas as condições para funcionamento, como por exemplo, sua manutenção, nem tão pouco a utilizaram para capacitar os professores. Algumas medidas paliativas tentam remendar aquilo que não tem conserto, ou seja, a distribuição de mídias do chamado DVD Escola com programas da TV Escola.

Ressaltamos que, ainda em 1996, um fato marca intensamente a EAD: sua oficialização como modalidade de ensino, quando da promulgação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, no Art. 80, estabelece: *O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino e de formação continuada.* Esse artigo é regulamentado pelo Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que traz pontos relevantes, como por exemplo, uma definição para a educação a distância: *Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.* Porém, a normatização do credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, deu-se através da Portaria nº. 301 em 07 de abril de 1998.

Em 1997, o MEC lança o ProInfo através da Portaria nº 522, visando à implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas de ensino médio e seu uso pelos professores e alunos. A adesão a esse Programa se dava, entre outras etapas, a partir da

alunos.

elaboração de um projeto de informática na educação de acordo com roteiro aprovado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Pretendia-se, assim, iniciar o processo de universalização do uso dessas tecnologias na educação básica brasileira, tendo sido distribuídos, no primeiro biênio (97/98), 100 mil computadores em 6.000 escolas. O ProInfo traz em sua estrutura os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são responsáveis para capacitar os professores para o uso da informática na educação e fazer a manutenção dos computadores das escolas.

Quando o estado brasileiro, dez anos depois do lançamento do ProInfo, afirmou seu compromisso de querer mudar o panorama da educação básica brasileira ao instituir o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁴, constituído por mais de quarenta programas a serem executados na conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o ProInfo como um desses programas é reestruturado pelo Decreto nº 6.300, em 12 de dezembro de 2007, apresentando uma nova versão, intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Nesse momento, a UNDIME de todas as unidades federativas do Brasil passou a integrar as coordenações estaduais do ProInfo. A finalidade maior dessa integração é promover a formação continuada dos professores, gestores e demais atores da escola, tendo como foco o uso das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, estão em processo: 1. a instalação de ambientes tecnológicos em todas as escolas públicas brasileiras, compreendendo laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à internet banda larga; 2. a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das novas TIC; e 3. a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola, dentre outros.

Dentro do ProInfo foi criado o Programa Nacional de Educação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), que abrange três cursos de formação continuada para professores e gestores das escolas públicas da educação básica: a) Introdução à Educação Digital (40 h); b) Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (100 h); c) Elaboração de Projetos (40 h). Todos esses cursos se encontram em andamento – em 2010.

⁴Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?ption=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=378

Em relação à distribuição dos computadores nas escolas, a intenção do governo federal era de que no ano de 2010, todas as escolas da rede pública de educação básica da zona urbana e rural tivessem recebido os laboratórios de informática e estivessem interligadas à internet ofertadas pelas operadoras de telefonia fixa, gratuita, até 2025. Esse propósito não foi alcançado em 2010 e, portanto as ações continuam.

Um dos grandes problemas que temos vivenciado com o Proinfo no RN é a manutenção dos computadores, uma vez que são muitas escolas a serem atendidas e poucos técnicos disponíveis para fazer esse serviço. A empresa responsável pela instalação dos novos laboratórios e a manutenção a ser feita durante três anos (Empresa Positivo), não atende às necessidades das escolas no tempo previsto, causando desconforto a gestores, professores, alunos e pais. Outro agravante são escolas com laboratórios instalados e fechados, pois não há um profissional responsável para atender a professores e alunos nos laboratórios, como destacam alguns gestores escolares, quando questionados pela SEEC sobre o motivo dos laboratórios se encontrarem sem funcionamento. Acreditamos que o problema não está, essencialmente, na falta desse profissional, mas na falta de formação dos professores para a utilização da informática na prática pedagógica – embora o Proinfo disponibilize de três cursos, conforme citamos anteriormente.

Nesse contexto, tentando atender a demanda de professores que não tinham curso superior e de acordo com a LDB, essa questão deveria ser resolvida, até 2006, uma das ações empreendidas foi a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil/UniRede – uma universidade em rede, formada a partir de um consórcio constituído por instituições públicas de ensino superior, coordenado pela Universidade de Brasília (UNB). Nesse projeto, somente no fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi que o MEC destinou recursos financeiros, com apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e da Agência Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP. Um das ações desenvolvidas pela UniRede na formação continuada de professores foi o curso TV Na Escola e os Desafios de Hoje. Após quatro anos de operação definitiva da TV Escola, o MEC constata que houve uma mudança de finalidade e ampliação do uso da TV Escola (os professores usam somente o vídeo na sala de aula) e lança o referido curso, que enfatizava a linguagem audiovisual, privilegiando a TV Escola. Participamos desse curso na condição de tutora e esta foi uma experiência enriquecedora, uma vez que já trabalhávamos com o Programa TV Escola desde o seu lançamento, em 1995. Conheçíamos a programação da TV Escola,

inclusive já havíamos desenvolvido oficinas pedagógicas em algumas escolas, porém a realização de um curso com a estrutura do TV na Escola e os Desafios de Hoje era uma real necessidade para que os professores fossem capazes de utilizar o vídeo no processo ensino-aprendizagem.

Destinado a professores, coordenadores e gestores das escolas públicas de educação básica, o referido curso tinha como objetivo qualificar esses profissionais para utilizar da melhor forma possível, os recursos proporcionados pelas TIC, com ênfase na comunicação audiovisual (TV Escola). Ofertado em três módulos cuja carga horária era de 60 h (cada módulo), o cursista recebia a certificação por módulo cursado.

O curso citado era coordenado pela Universidade de Brasília e com a participação de dez universidades que se consorciaram, no momento de criação da Universidade Virtual Pública do Brasil, com a logomarca UniRede. Havia uma preocupação da SEED e da UniRede de que os professores melhorassem seu desempenho em relação à utilização das novas tecnologias na prática pedagógica, especialmente, os diversos meios audiovisuais já disponíveis nas escolas.

As tecnologias utilizadas para a dinâmica de execução do curso eram vídeos e material impresso (módulos). Já a comunicação se dava de forma unilateral, ou seja, tutor-cursista, cursista-tutor, uma vez que era utilizado o telefone para os cursistas tirarem as dúvidas ou para o tutor se comunicar com os cursistas; ou os Correios para os cursistas enviarem as atividades ao tutor.

Diante desse processo, a tutoria se tornava cada vez mais complexa, uma vez que, cada tutor era responsável por 100 cursistas e, talvez, este tenha sido nosso maior desafio enquanto tutora desse curso. Os tutores recebiam, via Correios, as atividades dos cursistas, faziam os comentários necessários e devolviam para os cursistas. Muitas vezes, as atividades necessitavam ser refeitas, mas era inviável fazer a solicitação, já que grande parte delas era entregue fora do prazo estipulado pela universidade responsável pela tutoria, havia demora de entrega dos Correios, bem como o grande número de atividades recebidas (pelo fato da turma ser numerosa).

A comunicação do tutor com o cursista por telefone era outro aspecto complicador, considerando o grande número de cursista por turma e o tempo de tutoria (20 horas semanais), que era considerado insuficiente. Normalmente, as conversas telefônicas se estendiam para questões pessoais, principalmente, para aquele cursista que estava em

atraso com as atividades ou aquele que se encontrava ausente do curso. Assim, o histórico de problemas de saúde, problemas conjugais, dentre outros, tornavam-se pautas dessas “conversas telefônicas”, o que levava muito mais tempo numa ligação telefônica. Observávamos que o tutor, muitas vezes, fazia o papel de pai, padre, psicólogo, aquele que deve saber ouvir, porque, muitas vezes, as pessoas precisam apenas de alguém que o ouça. Desta forma, o aspecto principal do contato telefônico, acabava indo para o segundo plano, ou seja, as comunicações sobre as atividades atrasadas, atividades plagiadas, ou atividades mal-feitas. No entanto, reconhecemos que grande parte dessas ocorrências se devia pelo fato da maioria dos cursistas se encontrarem em sua primeira experiência em curso à distância.

Logo em seguida ao término desse curso – e oito anos após a promulgação da LDB – é publicada a Portaria nº. 4. 059/2004, 10 de dezembro de 2004, objetivando regulamentar a oferta de disciplinas semipresenciais nas instituições de Ensino Superior, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Observamos que muitos anos se passaram para que a EAD pudesse ser utilizada no ensino superior e, mesmo assim, essa iniciativa foi bastante tímida. Ainda bem que, um ano depois, essa realidade começou a mudar, pois em 19 de dezembro de 2005, o governo federal publicou o Decreto nº 5.622, apresentando uma nova regulamentação para o Art. 80 da Lei nº. 9.394 (LDB/1996), incentivando o desenvolvimento de programas de EAD em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, além de definir os critérios para seu credenciamento. Esse decreto foi publicado logo após o lançamento do curso Mídias na Educação, que se deu no final de outubro de 2005.

Praticamente, seis meses após a regulamentação do artigo 80, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que amplia a oferta da EAD, expandindo-a através de pólos de apoio presencial. Assim, no Governo de Lula, o MEC aproveita o espaço institucional criado pela UniRede e o ocupa com a UAB, porém dessa vez com recursos financeiros significativos e metas definidas dentro do plano geral de desenvolvimento da educação básica. A Educação Superior entra inicialmente por causa da formação de professores.

De acordo com o citado Decreto, o Sistema UAB tem como principais objetivos: oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; oferecer,

prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica; oferecer cursos superiores nas diversas áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e de comunicação.

É importante ser ressaltado que, no período que antecede a década de noventa, a EAD era ofertada em programas pontuais e esporádicos como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Projeto Minerva, o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), o Telecurso 1º. Grau e o de 2º Grau. Esses programas eram voltados para a alfabetização ou mesmo para completar o ensino fundamental e o ensino médio de adolescentes e adultos e procuravam atender o *déficit* de estudos desses alunos. Porém, ao ser apontada pelos organismos internacionais, na primeira metade da década de noventa, como a possibilidade viável para atender a expansão do ensino superior e a formação continuada de professores, a EAD começa a passar por um processo de reelaboração. No entanto, a essência das mudanças tanto na forma da oferta como na produção dos materiais para a EAD, vai se dar a partir da instituição do Sistema UAB. Isso tem se constituído num verdadeiro desafio para as IPES.

Ressaltamos, ainda, que no ano de 2010, um marco para a educação nacional foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília. A parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil foi muito importante para a realização das conferências municipais ou intermunicipais, no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, além da viabilização do debate em escolas, universidades, e programas de rádio, televisão e internet, sobre o tema central da conferência – CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

O resultado de toda essa mobilização nacional está consolidado no Documento Final que apresenta “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade” (DOCUMENTO FINAL/CONAE,

2010, P. 7). Entre as metas a serem alcançadas para a EAD, está a adequação da infraestrutura nas instituições públicas, o estímulo à formação de profissionais para atuarem na EAD, além de sua institucionalização na formação continuada.

Neste documento, queremos destacar um aspecto que diz respeito à implantação de cursos de EAD, pois lá está explícito que deve ser feito um acompanhamento rigoroso por parte do MEC, no sentido de apresentarem qualidade social. Na verdade, essa formação de qualidade socialmente referendada deve ser evidenciada tanto em cursos a distância, como nos presenciais. De acordo com o DOCUMENTO FINAL (CONAE, 2010, p. 84-85),

[...] entende-se que o papel do/da professor/a é crucial para o bom andamento dos cursos, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os momentos do processo formativo, optando pela manutenção do/da professor/a na implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação. Não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor, em substituição ao tutor, nos processos formativos presenciais e a distância. [...].

Neste contexto, é necessário definir um número viável de alunos por professor e considerando a carga horária remunerada, para que os professores possam dar atendimento individualizado aos alunos.

1.2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS PRINCIPAIS SUJEITOS QUE A CONSTITUEM

A necessidade de atender a uma grande demanda por formação tanto inicial como continuada de professores e a flexibilidade de acesso têm contribuído para a ampla expansão de cursos na modalidade a distância. Os problemas para a sua efetivação são de natureza diversa, porém nenhum caminho longo é trilhado, sem que não haja, em seu percurso, alguma curva, algum tropeço, alguma dificuldade. O desafio é tentar superá-los.

Litwin (LITWIN, 2001, p. 13) apresenta sua visão de EAD da seguinte maneira:

modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre docentes e alunos. Isto

significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, espaços e tempos que não compartilham.

Como vemos, a autora destaca que, na EAD, faz-se necessário a criação de condições para que a aprendizagem ocorra em outras situações distintas da forma presencial. Essa expressiva liberdade que a EAD proporciona pode ser confundida por seus críticos, como um aspecto negativo. Isso só confirma a necessidade dos educadores de conhecerem as características da EAD, suas possibilidades, implicações e entraves como qualquer outra modalidade de ensino.

É fato que o ensino e a aprendizagem ocorrem em qualquer lugar. Ou seja, os sistemas educacionais – presencial ou a distância – são situações planejadas para a aprendizagem de conteúdos específicos. Materiais e rotinas devem ser pensados em função de cada situação específica considerando o perfil dos alunos, os objetivos dos cursos, a infraestrutura, entre outros.

Trindade (TRINDADE, 1992 apud BELLONI, 2001, p. 33) diz que a EAD

é uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseada no postulado que, estando dadas sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem.

Depreendemos desta definição que o público-alvo da EAD deve ser constituído por sujeitos adultos e que devem estar motivados para aprender. No caso dos professores em processo de formação, essa motivação pode ser originada por políticas públicas desenvolvidas pelos gestores das instituições, as quais estão vinculadas, assim como por seus tutores, uma vez que a motivação é um fator bastante relevante na construção do conhecimento. Podemos, também, citar como elementos motivadores, a qualidade do material didático, as tecnologias utilizadas e a dinâmica do ambiente do curso.

Podemos afirmar, no entanto, que as definições de EAD que as duas autoras nos apresentam, não dão conta de contemplar toda a dimensão que essa modalidade de ensino está atingindo, principalmente, a partir da criação dos ambientes virtuais de aprendizagem. Nessa perspectiva, e se tratando de um país com dimensões continentais como o Brasil, há a necessidade de flexibilidade na elaboração e/ou execução dos projetos. Assim sendo,

alguns aspectos devem ser considerados nos projetos de educação a distância, especialmente aqueles voltados para a formação dos profissionais que atuam nos sistemas públicos de ensino.

Para Andrade (ANDRADE, 1997, p. 33)

[...] um bom Projeto deve conter uma boa análise da realidade e compreensão do momento histórico em que vivemos com seus aspectos econômicos, sociais e culturais. [...] Conhecimentos das teorias da aprendizagem, da teoria da comunicação, da psicologia do desenvolvimento, de psicologia social de política [...] é imprescindível na elaboração e na condução de um projeto de Educação à Distância. Cada aspecto da realidade determinará, sob uma abordagem teórica, uma conformação diferente para o projeto, uma configuração específica para o material, uma estrutura particular para o conteúdo.

Aqui, o autor deixa explícito que na elaboração de projetos a serem desenvolvidos através da educação a distância, deve ser realizada uma minuciosa análise das condições sócio-econômica-culturais do momento em que se vive. Assim, será possível elaborar não apenas projetos que respeitem as características do público que se pretende atingir, mas, também, baseados em abordagens teóricas coerentes com a modalidade de ensino que se aplica.

Por outro lado, observamos, a partir das definições de EAD apresentadas pelos autores citados anteriormente, algumas características bastante peculiares: professores e alunos se encontram em espaços (de aprender) distintos; o aluno gerencia seu tempo de aprender; normalmente, são sujeitos adultos que participam; as TIC são indispensáveis nesse processo; e os materiais didáticos devem ser apropriados.

Assim, nesse processo, destacaremos dois atores essenciais: o professor – que é o tutor – e os alunos. No que diz respeito ao tutor, identificamos dois tipos deles: a) aquele que desenvolve suas atividades profissionais tanto em cursos presenciais, quanto em cursos a distância, e; b) aquele que não está vinculado a nenhuma rede de ensino e é, muitas vezes, aluno de curso de Pós-Graduação. No primeiro caso, inicialmente, esse profissional tem uma tendência a utilizar situações próprias de cursos presenciais, nos cursos a distância. No segundo caso, o profissional quase sempre, não tem experiência em docência, porém, também, transfere o que é do presencial, para os cursos a distância, talvez pelo fato de sua formação acadêmica ter sido no ensino presencial.

Entretanto, queremos destacar que na EAD, o tutor não deve agir como se fosse um professor de cursos presenciais, em que predomina, por exemplo, a aula expositiva. Sua função toma rumos bem diferentes do que é acostumado a desenvolver no ensino convencional. Belloni (2001) afirma que o tutor é o sujeito que “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas ao conteúdo da disciplina, em geral participa das atividades de avaliação” (BELLONI, 2001, p. 83). Nesse sentido, o tutor acompanha o aluno durante todo o processo de aprendizagem e, além de fazer a mediação pedagógica⁵ que é própria de sua função, deve construir relações afetivas com os alunos e saber utilizar as TIC na prática pedagógica. Assim sendo, reconhecemos a necessidade da formação do tutor para assumir seu papel na EAD, que é auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento.

Em relação aos alunos de EAD, podemos dizer que, muitas vezes, a tarefa de participarem de cursos a distância tem sido árdua, devido às diferenças na metodologia de cursos presenciais e na modalidade a distância, dificultando a organização dos estudos, a administração do tempo, o manuseio das tecnologias, entre outros. Assim, estudar a distância exige do aluno uma nova dinâmica na organização de seus estudos, disciplina e novas formas de lidar com a aprendizagem. Às vezes, é exigido dele uma postura autônoma de que não dispõem.

Compreendemos que uma postura autônoma não dá para ser construída de um dia para outro. De acordo com Moore e Kearsley (2007), “o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado” (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 245). No entanto, Belloni (2001) nos chama a atenção de que “o conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades” (BELLONI, 2001, p. 41). Assim, o aluno é considerado um sujeito autônomo, quando pensa por ele mesmo, elabora

⁵ Para Masetto (2003) algumas características da mediação pedagógica são: “dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbios entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos...” (MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003).

suas opiniões e as defende com firmeza (não pensa pelo professor, nem pelos colegas, por exemplo).

Reconhecemos a necessidade do cuidado que devemos ter com certas práticas, ainda recorrentes, que podem trazer sérios prejuízos para os alunos de cursos de EAD. Dentre estas práticas, relacionamos duas: a) a reprodução das abordagens tradicionais do ensino presencial, cujo foco há prevalência da transmissão de informação, é bastante latente nos cursos de EAD; e b) a grande preocupação em utilizar uma tecnologia específica, sem que haja uma mudança metodológica.

Superar esses entraves exige das instituições - seja presencial, a distância ou mista - um compromisso com a educação, em que prevaleça uma proposta pedagógica cujo foco contemple a construção do conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, bem como a reconstrução da prática pedagógica do professor.

1.3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA NECESSIDADE

A explosão tecnológica que presenciamos nas últimas décadas tem mudado a maneira de viver em sociedade. Permeados por um número incalculável de informações, que mudam constantemente, os saberes institucionalizados também, passam por transformações profundas, o que exige dos profissionais dos mais variados setores, permanente atualização, em especial, os profissionais que atuam no setor educacional.

A utilização das TIC na educação proporciona novas formas de se apropriar do conhecimento. Se, por exemplo, levarmos em consideração os diversos recursos da *internet* e que podem ser aplicados no processo ensino-aprendizagem, percebemos como os professores necessitam participar de cursos de formação que os levem a compreender a presença das TIC na educação e aprendam a fazer uso delas, pedagogicamente.

Ao longo de sua história, a EAD vem fazendo uso dos meios de comunicação disponíveis na sociedade como suportes na mediação do processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, estes suportes eram os livros, as cartilhas ou os guias, os “*kits*” para as práticas, elaborados especialmente para a modalidade a distância; acrescidos da televisão e do rádio, na década de 70 e dos áudios na década de 80. Os anos 90 trouxeram outros

desafios para a execução de programas que se pretendem ofertar através da EAD: as possibilidades de interação que as TIC oferecem.

Segundo Andrade (2005), as TIC “têm de tal modo se incorporado à sociedade, que estas se tornaram a marca de sua contemporaneidade” (ANDRADE, 2005). Assim sendo, sua utilização na educação vem trazendo contribuições ao nos proporcionar formas de buscarmos o conhecimento, conseqüentemente, na maneira como o apreendemos. Sobretudo na EAD, a utilização das TIC tem se ampliado nos últimos anos, especialmente, por exercer um papel relevante ao transformar essa modalidade de ensino, numa possibilidade de acesso para muitos professores que querem investir em sua formação profissional e se encontram nas regiões mais longínquas do Brasil. Por outro lado, Andrade diz que as TIC “além de ampliarem nossas capacidades sensoriais, ampliam também a memória, o acesso a acervos acumulados pela humanidade e que, finalmente, possibilitam a expansão de nossa sociabilidade” (ANDRADE, 2005).

As considerações que acabamos de fazer aqui nos levam a outro extremo das TIC na educação: muitas vezes são enaltecidas suas possibilidades; outras vezes, são criticadas suas limitações. Ora são vistas como “salvadoras”, ora como alienadoras, no sentido de auxiliar ou não, o processo ensino-aprendizagem. Porém, defendemos que sua utilização na EAD só é considerada verdadeiramente efetiva, significativa, concreta, se as atividades que as incluem, deixam evidente a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Vale ser ressaltado que, se existe uma dinamicidade na utilização das TIC, levando os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (tutor e alunos) a interagirem, trocando experiências, partilhando saberes, uns cooperando com os outros, construindo conhecimento coletivamente, é possível percebermos que a “distância” – considerada uma característica principal da EAD – passe a não existir, praticamente. Ou seja, a forma como as TIC são utilizadas, proporcionando interação ampla entre seus usuários, pode levar ao suposto desaparecimento da “distância” nos cursos de EAD.

Moore e Kearsley (2007) consideram relevante conhecer a natureza da interação e destacam que na interação aluno x professor, este estimula o interesse do aluno pela matéria e motiva-o para a aprendizagem; colabora para que os alunos ponham em prática o que estão aprendendo; dá conselhos, apóia e incentiva os alunos. E na interação aluno x aluno, ocorrem dois tipos de interação: aquela que se dá internamente nos grupos e entre os grupos – como é o caso da teleconferência – e a interação de alunos para alunos em

ambientes *online*, porém nas duas situações, segundo os autores, os alunos consideram a interação um fator motivador para a permanência nos cursos.

Desta forma, compreendemos que as TIC dão uma significativa contribuição aos cursos de EAD e um exemplo disso é a construção de ambientes de aprendizagem. Porém, não podemos ser ingênuos ao ponto de realçar as potencialidades das TIC, sem considerar a capacidade daqueles que fazem uso em relação tanto ao domínio que devem dispor de seu manuseio, bem como do papel a ser desempenhado segundo o lugar em que ocupa no processo: se de tutor, se de aluno.

1.4. OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.4.1. Algumas Reflexões

Indiscutivelmente, os AVA têm contribuído para a expansão da EAD, favorecendo a disseminação de cursos. Isso se concretiza, principalmente, por serem espaços disponibilizados na *internet*, construídos especialmente, com a intenção de proporcionar situações de aprendizagem utilizando ferramentas diversas (*fóruns*, *chat*, diário de bordo, etc.) em que professores e alunos – em espaços e tempos diferentes, ou não – possam construir conhecimentos de forma colaborativa.

Esses ambientes têm feito com que a oferta de cursos se dê de maneira diferente das outras possibilidades de oferta desenvolvidas, anteriormente. Essa modalidade traz características bastante diferenciadas daquelas que se utilizavam os suportes disponibilizados pelos demais meios de comunicação usados na EAD, de forma isolada. Os AVA, por estarem inseridos num suporte que tem como principal característica ser a convergência dos diversos meios de comunicação, amplia a possibilidade de interação. Aqui, ressaltamos que a tecnologia permite, mas não garante diálogo, interatividade real, comunicação, ação comunicativa.

Denominados por Almeida (ALMEIDA, 2003, p. 331) de ambientes digitais de aprendizagem, os AVA são, na verdade,

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos

A construção desses sistemas computacionais começou em meados da década de noventa para serem utilizados na educação. Isso ocorreu em consequência de dois acontecimentos que marcaram a história da *internet*: a criação do primeiro navegador para a *web*⁶ e a abertura da *internet* para uso comercial (kenski, 2008).

Os primeiros AVA dedicados à educação, segundo Kenski, são de dois tipos: o desenvolvido a partir de um servidor de *web*, utilizando sistemas abertos ou distribuídos livremente pela *internet*; e o que se refere aos sistemas que funcionam em uma plataforma chamada de proprietária – seu desenvolvimento e venda são exclusivos da empresa que o construiu.

Desenvolvidos em plataformas virtuais, esses ambientes de aprendizagem proporcionam a seus usuários uma interação permanente, a qual pode ser de forma síncrona – quando seus interlocutores estão conectados ao mesmo tempo – e assíncrona – os interlocutores se conectam em momentos diferentes – entre tutores e cursistas. A ferramenta de interação síncrona mais conhecida é o bate-papo; e as assíncronas, são o *fórum* e o *e-mail*.

No Brasil, vivemos um momento em que há um aumento no número de cursos ofertados em AVA. Ramos e Medeiros (2009) nos dizem que, ao pensarmos em construir ambientes de aprendizagem para a EAD, é necessário levar em conta alguns elementos relevantes, como: a) considerar o sujeito do processo de ensino-aprendizagem; b) a seleção de conteúdos e as inserções do material produzido devem sempre vir acompanhadas de uma reflexão crítica; c) conhecer os objetivos de aprendizagem; d) atentar para a comunicação na EAD, já que esta se dá normalmente, através da escrita e, assim, podem ocorrer conflitos; e) compreender a dinâmica da EAD que se renova constantemente; f) considerar as possibilidades de interação; g) e a avaliação. Desta forma, percebemos que os usuários necessitam se adaptar a esses espaços de aprendizagem, bem diferentes da sala de aula presencial e, particularmente, para muitos desses usuários, isso se constitui um desafio.

⁶ Segundo Kenski (2008) esse navegador é o *browser* (*Netscape* e o *Explorer*).

Kenski (KENSKI, 2003, p. 143) faz a seguinte reflexão a respeito do professor diante desses novos espaços de aprendizagem:

Tenho a compreensão de que não somos profissionalmente diferentes apenas porque estamos em um novo ambiente seja ele presencial ou não. Em princípio, somos sempre os mesmos profissionais, professores. Mas, o paradoxo básico é o de que “o novo professor”, que os autores listam com uma multiplicidade de papéis, precisa agir e ser diferente no ambiente virtual. Essa necessidade se dá pela própria especificidade de ciberespaço, que possibilita novas formas, novos espaços e novos tempos para o ensino, a interação e a comunicação entre todos.

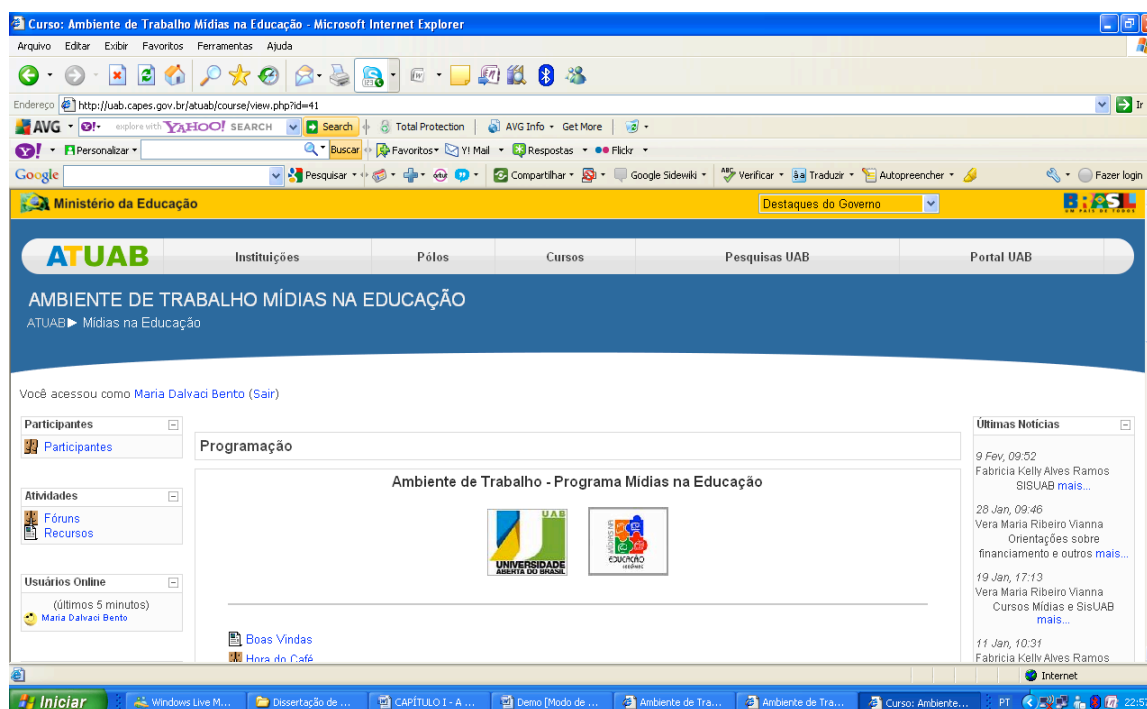
Assim, é evidente, que há uma necessidade de mudanças na atuação do professor (o tutor), pois a partir dos AVA, sua função principal é o de ser articulador, orientador no processo de construção do conhecimento dos alunos, bem como ser parceiro do aluno, ou seja, ele não é mais o sujeito que ensina, mas aquele que conduz o aluno em direção às novas descobertas, novos caminhos em busca do conhecimento.

Essas mudanças na atuação do professor são, também, pré-determinadas por outro aspecto relevante relacionado aos AVA: a elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados. Para tal elaboração, o professor necessita da colaboração de profissionais de diversas áreas, por exemplo, conhecimentos de programação visual, informática, psicologia da aprendizagem, conhecimento específico da disciplina ou módulo do curso, entre outros.

1.4.2. O Moodle e o E-proinfo

Para maior clareza do que significa um AVA, descreveremos dois deles, o *moodle* e o *e-proinfo*, pelas suas singularidades, mas também por serem as plataformas utilizadas pela UFRN – o *moodle* – e UERN – o *e-proinfo* – na oferta curso Mídias na Educação da SEED/MEC no RN, o qual será objeto desse estudo.

O *moodle* (figura 1) é um sistema de gerenciamento de cursos com código aberto, livre e gratuito. Ou seja, os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença.

Figura nº 01: Ambiente *moodle*

Fonte: Moodle

Os participantes ou usuários do sistema são o administrador – responsável pela administração, configurações do sistema, inserção de participantes e criação de cursos; o tutor – responsável pelo acompanhamento, apoio e assistência ao cursista, principalmente no trato das questões pedagógicas - e o aluno.

Esse ambiente conta com as principais funcionalidades de qualquer ambiente virtual de aprendizagem. Possui ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos e de administração e organização, como: Materiais, Avaliação do Curso, *Chat*, Diálogo, Diário, *Fórum*, Glossário, Lição, Pesquisa de Opinião, Questionário, Tarefa, Trabalho com Revisão, entre outros. Essas ferramentas são acessadas pelo tutor, de forma separada, em dois tipos de entradas na página do curso. De um lado, adiciona-se o Material e do outro, as Atividades. Há, também, ferramentas para a disponibilização de conteúdos. Os materiais didáticos podem ser disponibilizados por meio de páginas de texto simples, páginas *Web* e *links* para arquivos ou endereços da *Internet*. O

ambiente permite, ainda, a criação de glossários de termos e documentos em formato *wiki*⁷ para a confecção compartilhada de textos, trabalhos e projetos.

Nas atividades, podem ser adicionadas ferramentas de comunicação, avaliação e outras ferramentas complementares ao conteúdo como glossários, diários, ferramenta para importação e compartilhamento de conteúdos. As ferramentas de comunicação do ambiente *moodle* são o *fórum* de discussões e o *chat*. Um aspecto diferente desse ambiente é o fato da ferramenta *fórum* permitir ao participante enviar e receber mensagens via *e-mail* externo padrão.

As ferramentas de avaliação são de curso, pesquisa de opinião, questionário, tarefas e trabalhos com revisão. As ferramentas de administração, apresentadas ao tutor do curso, na lateral esquerda da tela (do curso), permitem controle dos participantes - alunos e tutores

Já o *e-proinfo* é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a *internet* e permite à concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Essa ferramenta foi desenvolvida pela SEED/MEC em parceria com algumas IPES.

O *e-proinfo* é composto por dois *websites*: o *site* do Participante e o *site* do Administrador. O *site* do Participante possibilita que os usuários tenham acesso a conteúdos, informações e atividades organizadas por módulos e temas, além de poderem interagir com coordenadores, tutores, e com outros colegas participantes. Há dois tipos de acessos: ao ambiente do curso e ao ambiente da turma. O ambiente do curso (cf. FIGURA 2) é uma interface do *e-proinfo* pela qual todos os cursistas passarão. Já o ambiente da turma (cf. FIGURA 3) é uma interface do *e-proinfo* onde todo usuário que estiver matriculado em uma turma, terá acesso.

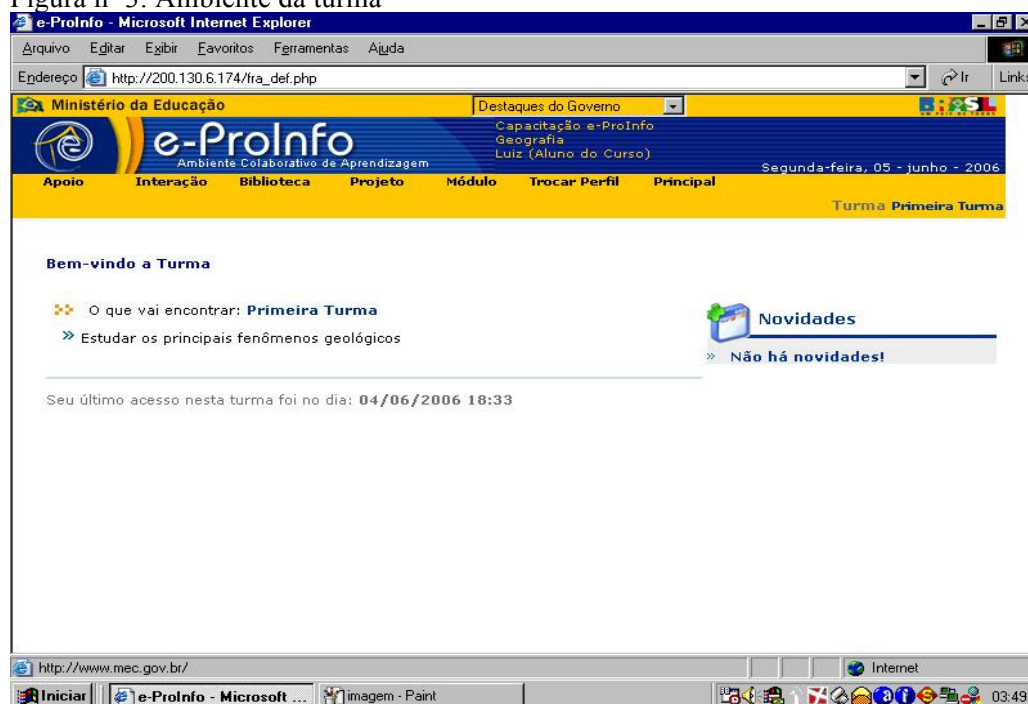
⁷ Utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>).

Figura nº 2: Ambiente do curso



Fonte: *e-proinfo*

Figura nº 3: Ambiente da turma



Fonte: *e-proinfo*

Nesse ambiente virtual, há um conjunto de recursos/ferramentas disponíveis para apoio às atividades dos participantes. Entre eles, são Tira-dúvidas, Notícias, Avisos, Agenda; recursos para interação, como Bate-papo, Diário de Bordo, Webmail, Enquete, e

Fórum; além de Biblioteca, Projetos, Conteúdo do Módulo e Atividades (do módulo e da turma); e, ainda, um conjunto de ferramentas para avaliação de desempenho, como questionários e estatísticas de atividades

O *site* do Administrador permite que pessoas credenciadas pelo MEC ou pelas IPES desenvolvam, ofereçam, administrem e ministrem cursos à distância e diversas outras ações de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem, configurando e utilizando todos os recursos e ferramentas disponíveis no ambiente.

Assim, ao pensar em desenvolver cursos nesses ambientes, para Almeida (ALMEIDA, 2003, p. 334-335), é necessário

organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Nesses dois AVA – *moodle* e *e-proinfo* –, os cursistas são cadastrados e, a partir daí, o sistema envia automaticamente o *login* e a senha para acesso ao ambiente do curso. Os usuários têm apenas um *login* para todos os cursos. Sendo assim, permite que um mesmo usuário seja aluno em um curso e tutor em outro.

Mesmo os AVA apresentando uma dinâmica de funcionamento bastante diversificada, precisamos ficar atentos para o fato de que muitos dos seus usuários, a princípio, não saberão utilizá-los. Assim, é necessário que antes do início do curso, estes usuários sejam capacitados para navegarem nos AVA. Concordamos com Rayol (2009) quando afirma que professores e alunos, ainda, não se encontram preparados para a EAD em AVA. Assim, preparar-se para essa realidade demanda tempo e isso precisa ser compreendido pelas instituições que ofertam cursos a distância nesses ambientes. A autora reforça que esse momento de transição da EAD para os ambientes virtuais, exige atenção especial, uma vez que esta vem ocupando o centro das atenções.

Indiscutivelmente, os AVA trazem uma nova metodologia que subsidiará o processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, consideramos relevante destacar os três pontos seguintes:

- Embora nos AVA existam variadas ferramentas que podem contribuir para a dinamização dos cursos, nem sempre todas elas são exploradas pelo tutor;
- A dificuldade que inúmeros alunos sentem de acessar os AVA, demonstra que apesar de suas possibilidades de uso, há certos limites, pois ainda há, por exemplo, muitas alunos de EAD que não possuem computadores em suas residências com acesso a banda larga;
- O tutor deve ficar atento para que os AVA não se tornem em espaços, apenas, de reprodução de informações, pois a intenção ao criá-los pressupõe à produção do conhecimento.

1.4.3. Formação Continuada de Professores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A contemporaneidade nos revela a necessidade dos profissionais dos mais diversos setores, estarem em constante processo de formação, em especial os professores que devem ser transformados em aprendizes permanentes. Esse fato demonstra que toda profissão tem seu percurso permeado por mudanças, decorrentes do desenvolvimento técnico e científico. A profissão de professor precisa seguir essa mesma lógica. Estar em sintonia com essas mudanças exige dos professores uma preparação sistemática possibilitada pelos cursos de formação continuada.

Assim sendo, ressaltamos que a formação continuada de professores é uma consequência do desenvolvimento da sociedade e vem sendo realizada com um percentual significativo na modalidade a distância. Desta forma, possibilita que os professores a realize em serviço, uma vez que não há a exigência de deslocamento para espaços específicos com o intuito de participarem dos cursos, nem tão pouco se ausentem das atividades pedagógicas. Nessas formações, é preciso que os professores pensem na realidade em que trabalham, seus anseios, suas expectativas, suas dificuldades, suas habilidades, pois tudo isso é pertinente ao processo de formação continuada.

Para compreendermos melhor o processo de formação continuada, apoiamo-nos nas idéias defendidas por Nóvoa⁸ ((NÓVOA, 2001, p.1):

⁸Entrevista concedida a TV Brasil no Programa Salto para o Futuro em 13 de setembro de 2001

É algo, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Nessa perspectiva, os professores têm a oportunidade de redimensionarem sua prática, a partir dos novos estudos, da troca de experiência com os outros participantes e da construção de novos conhecimentos. Como vemos, somente, a formação inicial não dá conta de preparar o professor para o exercício da docência. A formação continuada é extremamente importante por possibilitar ao professor a reconstrução de seus saberes docentes.

Aqui vale ser ressaltado que a expansão e consolidação da formação continuada passam a se dar através dos AVA, ao passo que esses ambientes estão construídos e são reconstruídos. Por outro lado, é necessário admitirmos que haja uma mudança metodológica em relação aos cursos de formação continuada oferecidos em outros ambientes, como os cursos em que eram utilizados somente material impresso enviado via Correios ou aqueles através da TV, auxiliados por material impresso, os quais antecede a disseminação dos cursos em AVA. Assim, é preciso considerar tanto os aspectos estruturais do curso, mas também o perfil dos cursistas, principalmente, quando é a primeira vez que estão participando de um curso nesses moldes. Fazemos essa afirmação no sentido de que os AVA não sejam tidos como “vilões” – quando os participantes sentem dificuldades para acessá-los –, pois a intenção de sua construção é proporcionar um espaço dinâmico de aprendizagem e, por isso, no momento inicial do curso, a atenção do tutor deve se voltar mais para a orientação da navegação pelo ambiente do curso.

Queremos destacar que, a partir de 2005, os AVA vem sendo utilizados frequentemente na realização de cursos de formação continuada para professores. O curso Mídias na Educação pode ser citado como exemplo de utilização dos AVA na formação continuada de professores. Este curso tem como principal objetivo oferecer aos

profissionais da educação básica uma formação adequada para utilizar pedagogicamente as TIC, de forma que estes sejam capazes de produzir nas diferentes mídias e, conseqüentemente, estimular seus alunos a, também, produzirem, de forma crítica e criativa.

Ressaltamos que o tema desse curso tem grande relevância no contexto atual, ganhando destaque, inclusive, no Documento Final da CONAE (2010), no Eixo IV que trata da “Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação”. Ao fazer referência às implicações de uma política nacional de formação continuada e valorização dos professores do magistério, pautada numa concepção de educação enquanto processo construtivo e permanente, um dos pontos destacados foi: “Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade. (DOCUMENTO FINAL/CONAE, 2010, p. 81). Acreditamos que essa decisão seja posta em prática nos cursos de formação de professores nas diversas unidades públicas existente no Brasil.

Assim, o curso Mídias na Educação é destinado preferencialmente a professores e gestores da educação básica. Ao seu término, é esperado que os professores participantes (os cursistas) tenham adquirido autonomia para criar e produzir, nas diferentes mídias, programas, projetos e conteúdos educacionais; sejam capazes de refletir a respeito de sua prática, bem como do papel das tecnologias na criação de um novo ambiente educacional; reflitam crítica e criativamente sobre as diferentes linguagens; e sejam capazes de utilizar as diferentes mídias de acordo com a proposta pedagógica que orienta sua prática.

Nessa perspectiva, concordamos com Almeida (ALMEIDA, 1999, p. 02) quando afirma que:

Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica [...].

Consideramos que a formação continuada e em serviço – como é a realidade – oportuniza que haja reflexão na ação. Desta forma, em contato com a prática docente, os

professores reelaboram seus saberes, constroem novas teorias, enxergam novos ângulos para questões antigas, empreendem uma nova marca em seu percurso de ensinar e de aprender.

Isso significa que, cursos destinados a formar e aperfeiçoar professores, oferecidos em AVA, pode ser uma excelente estratégia de, ao mesmo tempo, construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades que beneficiarão os alunos desses professores. Nesta direção, vislumbramos que o curso Mídias na Educação, realmente, possibilite que os professores consigam compreender a necessidade de utilizar as mídias no processo ensino-aprendizagem e coloquem em prática essa compreensão. Para conhecermos melhor o referido curso, faremos todo o seu detalhamento, a seguir.

2. O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REELABORAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

O crescimento da EAD no Brasil tem se dado de forma acelerada, em meados da primeira década do século XXI. Para termos uma ideia de como esse processo vem ocorrendo, de 2004 a 2007, o número de inscritos cresceu 213% e o de instituições credenciadas 54, 8%, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) de 2008. Esse número de instituições não foi maior porque algumas estavam aguardando autorização do MEC para poder oferecer seus cursos através da EAD. Somente, em 2007, o crescimento do número de alunos matriculados em curso de EAD, credenciados pelo MEC foi de 24,9% e de instituições credenciadas, 14,2%.

Com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2008, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas em graduações, na modalidade a distância, aumentaram 96,9% entre 2007 e 2008⁹.

De acordo com o CensoEAD.BR de 2009, organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2,6 milhões de brasileiros se utilizaram da EAD no ano de 2008. Para isso, 1.752 cursos foram ministrados neste mesmo ano, por instituições que se utilizam da modalidade a distância. Destes cursos, 31,5% são voltados para a formação de professores. Esse alto-índice nos cursos de formação de professores se deve pelo grande número destes profissionais sem formação adequada para a docência.

Quanto à oferta de cursos, em 2007, foram 299 novos cursos a distância e, em 2008, houve um salto nesses números, pois foram oferecidos 568 novos cursos. Ou seja, em 2008, a oferta de cursos nessa modalidade cresceu 89,9%, comparando-se com o ano de 2007. Desta forma, observamos que em 2008, 269 novos cursos foram lançados.

Não podemos negar que a EAD, na atualidade, tem recebido atenção relevante do governo federal, através do MEC, fato comprovado tanto na formação continuada, quanto em cursos de graduação, mas também atingindo na pós-graduação nos mais diversos

⁹ Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/observatório/reportagens/detalhe/cursos-a-distancia>. Acesso: 19 de março de 2010

recantos do Brasil. Um exemplo típico dessa realidade é o curso Mídias na Educação. Ressaltamos que este curso é destinado a professores das redes públicas de educação básica, voltado para a utilização das linguagens das mídias no processo ensino-aprendizagem, desenvolvido em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Assim sendo, seus idealizadores entendem que essa formação deve ocorrer mediada pelas tecnologias que servem de suportes para essas mídias e, desta forma, podem conhecer as potencialidades desses suportes que já se fazem presentes em muitas escolas através dos programas do MEC, como o ProInfo, por exemplo.

Nesse sentido, consideramos que o diálogo é fundamental durante todo o processo de oferta do curso, que relacionamos em dois momentos básicos: o primeiro se refere ao momento que antecede o início do curso e, o segundo, durante o período de execução do curso. Considerando essa questão, reportamo-nos a Habermas (apud Bonfleuer, 2001) quando este discute sobre a racionalidade instrumental (cognitivo-instrumental ou estratégica) e a racionalidade comunicativa (ação comunicativa), afirmando que na primeira, há a evidência de poder subjetivo de um indivíduo sobre o outro – regida pela lógica da dominação: “[...] o ator não vê no companheiro da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Por isso, sua opção será a de agir sobre ele [...]” (HABERMAS apud BONFLEUER, 2001, p. 26). A segunda, a racionalidade comunicativa, relaciona-se à capacidade dos indivíduos interagirem em grupo, em que seus interesses são mediados como iguais e coordenam suas ações através do diálogo sincero.

Observamos, portanto, que nesses anos de desenvolvimento do referido curso, tem havido uma proliferação na oferta de cursos em EAD. Vale ser ressaltado que a disseminação de cursos nessa modalidade de ensino pode estar relacionada à dinamicidade de uso dos AVA – os quais têm sido utilizados frequentemente. Nessa perspectiva, é necessária muita atenção no sentido de verificar como os participantes dos cursos de EAD estão fazendo uso desse espaço de aprendizagem colaborativa.

2.1. A MOBILIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Para chegar à idealização da proposta do curso Mídias na Educação, duas ações foram realizadas em anos anteriores a sua construção, que influenciaram diretamente em sua elaboração: a criação, em 1995, do Programa TV Escola e, em 2000, o curso de extensão, a distância, TV na Escola e os Desafios de Hoje.

Assim, em 2005, com as discussões em torno da convergência de mídias, da TV Digital, a SEED entendeu que o contexto daquele momento, não permitia mais ter, em sua estrutura, cursos isolados de seus programas (como TV Escola, Proinfo, por exemplo). Ou seja, o curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, por exemplo, não atendia mais às necessidades dos professores com relação à formação continuada para a utilização pedagógica das TIC. Dessa forma, era necessário criar um novo programa contemplando a integração das diferentes TIC, conseqüentemente, possibilitando a integração dos programas do MEC voltados para o uso das tecnologias como recurso didático. Acreditamos que por causa da chegada dos computadores às escolas públicas, mas também por falta de reestruturação da TV Escola – pois a maioria de seus equipamentos se encontrava danificado, principalmente, as antenas parabólicas e, dessa forma, não havia possibilidade de fazer a recepção dos programas e gravá-los para utilizar com os alunos – os professores não tinham mais interesse em participar do curso. Por isso, entendemos que a questão esteja relacionada não somente a convergência de mídias.

De acordo com esse contexto, surgiu o curso Mídias na Educação. Para elaborá-lo, a SEED fez uma mobilização no sentido de que não ocorresse a centralização numa IPES, somente, e lançou o convite às IPES que quisessem não só participar da produção dos materiais (conteúdos por módulos), bem como da implementação do curso. Ao todo, 44 IPES aderiram ao chamado da SEED. A participação tem se dado da seguinte forma:

Quadro nº 01: IPES participantes do curso Mídias na Educação

| AÇÃO | QUANT. | UNIVERSIDADES PARTICIPANTES |
|--|---------------|---|
| Participou somente na produção de conteúdo | 01 | Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) |
| Participam na implementação | 19 | Universidade Federal do Acre (UFAC) Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) |

| | | |
|---|----|--|
| | | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Universidade Federal de Goiás (UFG) Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Universidade Federal do Pará (UFPA) Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB) Universidade Federal do Piauí (UFPI) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Universidade Federal de Roraima (UFRR) Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Universidade Federal do Tocantins (UFT) |
| Produziram conteúdo e participam na implementação | 14 | Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Universidade Federal do Ceará (UFC) Universidade de Brasília (UnB) Universidade Federal de Montes Claros (UNIMONTES) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio- grandense (IFSul) – campus Pelotas Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Universidade Federal de Sergipe (UFSE) Universidade de São Paulo (USP) |

Fonte: Revista Linhas Críticas – UnB

Essa decisão da SEED permitiu a realização de um trabalho colaborativo entre as IPES.

Após o Projeto Básico do curso Mídias na Educação ter sido apresentado numa reunião da UniRede, as IPES que fizeram adesão para a elaboração dos módulos e implementação do curso, organizaram-se em grupos, de acordo com a distribuição dos módulos. Assim, começou o processo de elaboração de 900 horas de conteúdos educacionais com aprofundamento nos blocos temáticos do curso: impressos, TV, informática e rádio – cada bloco temático foi de responsabilidade de um grupo de IPES. A construção do material didático (conteúdo do curso) foi coordenada por cinco IPES: UFC, UFRGS, USP, UFAL e UFPE. Essas IPES foram escolhidas por já apresentarem domínio na utilização do ambiente virtual de aprendizagem *e-proinfo* – desenvolvido pela SEED – bem como já vir realizando projetos em parceria com o MEC.

O processo de construção dos módulos adotado pelas IPES foi bastante dinâmico, pois trabalharam em seus respectivos grupos, na maioria das vezes, utilizando lista de discussão e *fóruns*. Porém, algumas reuniões presenciais foram necessárias com a intenção de manter a unidade dos módulos. Na primeira reunião de cada grupo, alguns pontos foram acertados, como os padrões estéticos e formais dos módulos, os temas que seriam tratados em cada um deles e o cronograma para as futuras reuniões presenciais. O trabalho colaborativo das IPES envolvidas foi um grande desafio no processo de construção do curso. A maior preocupação dos professores e especialistas em tecnologias e linguagens midiáticas, que formavam as equipes das IPES, era organizar os conteúdos dos módulos de maneira que pudessem formar os professores para utilizar as TIC como suportes da aprendizagem.

Com relação aos padrões estéticos e formais, queremos destacar que dos seis módulos do Ciclo Básico, apenas o Módulo Introdutório (o Integração de Mídias na Educação) e o Módulo Gestão de Mídias seguiram o mesmo padrão estético definido no Projeto Básico do curso Mídias na Educação. Os módulos correspondentes as quatro mídias fugiram ao proposto, o que consideramos prejudicial para os cursistas, especialmente, aqueles que têm poucos conhecimentos em informática, pois cada módulo apresenta uma forma diferente de navegação.

Outro aspecto que merece destaque, nessas reuniões, foi a troca de experiências entre IPES de todo o país. Muitos relatos de experiências bem sucedidas, de iniciativas bastante criativas de formação de professores faziam parte desses momentos presenciais. De acordo com Neves e Medeiros (2006), a forma como foi planejado todo o curso pressupõe um novo jeito de conceber a formação continuada: uma verdadeira construção colaborativa.

2.2. PREMISSAS BÁSICAS PARA A ELABORAÇÃO DO CURSO: A PEDAGOGIA DA AUTORIA E A INTEGRAÇÃO DE MÍDIAS

A construção do curso Mídias na Educação foi pautada pela concepção pedagógica que traz a autoria como característica primordial para o processo de aprendizagem autônoma, mas também enfocando a integração de tecnologias e de programas, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico colaborativo.

Inicialmente, para compreendermos melhor o sentido da utilização das mídias na educação e seu papel neste processo, é necessário, também, entendermos a pedagogia da autoria, bem como o conceito de integração de mídias

A SEED optou por utilizar a pedagogia da autoria por acreditar que esta seria a maneira de colocar o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem e, neste processo, a contribuição das TIC seria, indiscutivelmente, fundamental. Nessa perspectiva, mas também considerando as experiências vivenciadas em outros programas e cursos, anteriormente citados (TV Escola, o Proinfo, o curso TV na Escola e os Desafios de Hoje), a SEED definiu, em 2005, a pedagogia da autoria como uma política para suas ações de capacitação (NEVES, 2005).

Essa autora apresenta a seguinte definição para a pedagogia da autoria:

[...] um processo marcado pela riqueza de estratégias didáticas, intencionalidade e profundidade, que se inicia com a exploração (busca de informações em diferentes fontes: livros, TV, internet, rádio, CD-ROMs, DVDs, dicionários, enciclopédias etc.), continua com a experimentação (comparar, argumentar, testar, extrapolar, enfim, descobrir o que fazer com as informações) e conclui com a expressão direta (autoria, em diversas mídias, a partir das informações coletadas, analisadas, contextualizadas e trabalhadas). A pedagogia da autoria é intencional, profunda, ética. O compartilhamento do processo de produção e a avaliação dos produtos geram novas análises, visões interdisciplinares e novas produções, impulsionando um contínuo crescimento.

Podemos citar como exemplo concreto (entre outros) em que foi utilizada a pedagogia da autoria, a atividade final do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje. Este curso apresentava duas opções para o trabalho final: a) a elaboração de um *paper* que tratasse do uso criativo e crítico da TV e do vídeo na sala de aula, e; b) a produção de um vídeo. A maioria dos professores optou pela produção do vídeo.

Com base nessa realidade, a SEED resolveu dar continuidade ao trabalho pedagógico com ênfase na autoria, que já vinha acontecendo em cursos cujo foco era apenas o uso de uma mídia específica, porém, com o curso Mídias na Educação, a diferença estava em dar ênfase, preferencialmente, a autoria na utilização das mídias de forma integrada. Desta forma, entendemos que o trabalho pedagógico que focaliza a autoria e o processo de integração de mídias exige uma prática de parceria entre professores e alunos. A convergência de mídias traz consigo a necessidade de integração

destas na educação, porém, não queremos dizer que, em algum momento, em uma atividade específica, não possamos utilizar uma única mídia; isso tem a ver com os objetivos definidos no planejamento da aula, nos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Concordamos com a opinião de Prado (PRADO, 2005, p. 11) ao tratar da integração de mídias na prática pedagógica:

Integrar – no sentido de completar, de tornar inteiro – vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar. Para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Para que os professores possam desenvolver sua proposta pedagógica de modo que integrem diferentes tecnologias e mídias, devem, primeiramente, identificar as que existem na escola e, a partir daí, procurar conhecer suas potencialidades e suas limitações, bem como a forma de manuseá-las. Esse conhecimento das potencialidades dessas tecnologias e mídias está presente, principalmente, nos cursos ofertados pela SEED/MEC (Mídias na Educação e Tecnologias na Educação: aprendendo e ensinando com as TIC). Infelizmente, ainda, é pouco o número de professores atendidos por esses cursos e por causa dessa formação específica, muitos deles não fazem uso das TIC porque se sentem inseguros.

Assim, Prado (2005) defende que uma das possibilidades para que possamos desenvolver uma prática pedagógica voltada para a integração das mídias, é o trabalho por projetos, pedagogia discutida nos cursos do Proinfo Integrado SEED/MEC, uma vez que estes favorecem a integração de diferentes áreas do conhecimento, a integração de várias mídias, bem como permitem que os alunos aprendam fazendo, em cooperação uns com os outros. Concordamos com a opinião da autora, porém sabemos que a falta de tempo do professor, devido a jornada dupla e, às vezes, tripla de trabalho, na maioria das vezes, contribui para que o planejamento dos projetos de trabalho não seja possível de ser realizado.

2.3. A ESTRUTURAÇÃO POR MÓDULOS

O curso Mídias na Educação traz uma proposta de organização em módulos de estudos. A opção por adotar uma estrutura modular deu-se em função de que, ao utilizar essa estratégia, permitiria que novos módulos pudessem ser incorporados, quando, por exemplo, fossem identificadas novas perspectivas pedagógicas. Dessa forma, cada mídia (impressos, TV, rádio e informática) foi desdobrada em vários módulos. Ou seja, o curso apresenta temáticas voltadas para as mídias e sua aplicação na educação, constituindo blocos temáticos que dão origem a módulos dedicados às mídias: televisão e vídeo, rádio, informática e material impresso.

Esses módulos foram organizados com carga horária de 15 horas e 30 horas. A iniciativa de utilizar essa carga horária, por módulo, pressupõe incentivar tanto os cursos de licenciatura quanto os de pós-graduação a inserirem as mídias nas formações de professores, uma vez que, na oferta de disciplinas pelas universidades, 15 horas corresponde a um crédito e, 30 horas, dois créditos, respectivamente.

Na elaboração dos módulos, a recomendação dada às IPES foi de que em cada um deles, seria dado o tratamento teórico de exploração das linguagens à mídia trabalhada e seu entrelaçamento com o ambiente social, seus impactos no processo ensino-aprendizagem e a apropriação pelos professores como ferramenta de autoria e co-autoria. Assim, o encerramento de cada módulo deveria dar-se com uma proposta de atuação dos cursistas nas escolas, deixando evidente a autoria (e co-autoria) e a integração das mídias. Assim, cada um dos módulos produzidos por grupos diferentes de IPES, teria que ter unidade metodológica assegurada pelo Projeto Básico do curso, por uma equipe responsável (as cinco IPES já citadas) e pela concepção metodológica. Para isso, três dimensões deveriam ser consideradas nessa elaboração: a) as mídias enquanto objeto de estudo e reflexão (caracterização; especificidades); b) as mídias como estratégia pedagógica (mídia como recurso para o ensino e a aprendizagem; vantagens e desvantagens; exploração pedagógica da mídia) e; c) autoria nas mídias e articulação com as demais (mídia como suporte para a produção de conhecimento e de informação de professores e alunos). A intenção era de que ao desenvolver um trabalho pedagógico utilizando as mídias, os professores saíssem do uso específico de uma mídia para o uso articulado, integrado de diferentes mídias.

Aqui, fazemos uma ressalva quanto à unidade metodológica, pois esta não foi garantida na elaboração dos módulos, fato comprovado, por exemplo, no Módulo TV e Vídeo, uma vez que não há a atividade final proposta. Acreditamos que uma atenção maior por parte das universidades que coordenaram a elaboração dos módulos deveria ter sido dada no sentido de evitar que ocorresse uma incoerência dessa natureza. Além do mais, nos módulos em que há a proposta da atividade final, não deixa evidente que deva contemplar a autoria em mídias. As orientações evidenciam somente a segunda dimensão proposta para a elaboração das atividades: as mídias como estratégia pedagógica.

Concordamos com a opinião de Neves e Medeiros (2006) de que, ao dominar técnicas e linguagens midiáticas, tanto professores quanto alunos se transformam em leitores mais críticos nas diversas mídias, conseqüentemente, aprenderão a lidar melhor com informações veiculadas e, assim, terão maior compreensão dos recursos que fazem com que essas informações sejam percebidas de acordo com os interesses que são subjacentes a elas.

É importante destacarmos que a adequação ou reestruturação dos módulos pode ser feita sempre que houver necessidade. Por exemplo, para a terceira oferta do Ciclo Básico e oferta dos demais ciclos, foram feitas pequenas alterações nas atividades no curso, no sentido de incluir o uso do Portal do Professor¹⁰. Ou seja, para responder determinadas atividades, o cursista precisa acessar o referido portal por meio de *link* e navegar por ele. Essa estratégia favoreceu, também, para que muitos professores pudessem fazer seu cadastro nesse Portal.

Ressaltamos que os módulos produzidos para este curso podem ser utilizados pelas instituições públicas em outros cursos ou disciplinas de cursos de Graduação.

2.4. PROPOSTA INOVADORA: A OFERTA EM CICLOS DE ESTUDOS

Pensando em atender aos mais variados perfis de professores com suas formações profissionais específicas, porém, considerando a necessidade de uma formação continuada que contemplasse as mídias no processo ensino-aprendizagem, o curso Mídias na Educação foi organizado em ciclos de estudos contínuos, possibilitando diferentes percursos de aprendizagem.

¹⁰ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Dessa forma, foram previstos três ciclos de estudos diferenciados com certificação compatível: a) Ciclo Básico com 120 horas de duração e certificação de Extensão – tem módulos básicos sobre uso educacional e produção em mídias e sua gestão; b) Ciclo Intermediário com duração de 180 horas e certificação de Aperfeiçoamento – tem módulos temáticos dedicados às diversas mídias, sua gestão, autoria e aplicabilidade educacional e; c) Ciclo Avançado com duração com 360 horas e certificação de Especialização – têm módulos temáticos dedicados às especificidades e ao aprofundamento da autoria das mídias na educação. Assim, é dada aos professores a opção de participar, apenas, do Ciclo Básico; ou do Ciclo Básico e do Intermediário, somente; ou, ainda, participar dos três ciclos subsequentes.

Considerado como o principal, o Ciclo Básico possibilitou que, em torno dele, fossem estruturados os demais Ciclos. Os conteúdos pedagógicos que fazem parte desse Ciclo versam sobre a utilização das mídias em diferentes concepções pedagógicas, os fundamentos e a aplicabilidade das principais mídias (impressos, rádio, TV e informática) no processo ensino-aprendizagem. Sua constituição engloba seis módulos. O primeiro deles é o Módulo Introdutório (Integração de Mídias na Educação) que traz uma visão geral de todo o curso, com ênfase nas mídias mais utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

Os quatro módulos seguintes tratam exatamente de cada uma das mídias citadas, anteriormente, no item 03 (Estrutura dos Módulos). O Módulo Básico TV e Vídeo traz os seguintes objetivos: discutir o contexto sócio-educativo da televisão e do vídeo; abordar os conceitos básicos pertinentes à linguagem utilizadas nessas mídias e apresentar noções básicas sobre os aspectos tecnológicos da TV e do vídeo para fins educacionais. Já o Módulo Básico Rádio discute o papel do rádio e sua integração com outros meios tecnológicos no âmbito escolar. O Módulo Básico Material Impresso objetiva historiar a origem e evolução dos impressos; distinguir e avaliar as formas e usos desse material na educação; e discutir as possibilidades de sua integração pedagógica às demais mídias no contexto das TIC. E, por último, temos o Módulo Básico Informática que traz uma discussão em torno do ambiente que a informática propicia aos professores para apoiar as atividades de ensino e aprendizagem.

O sexto e último módulo é o Gestão Integrada de Mídias, que apresenta uma visão geral sobre os conceitos de gestão e fundamenta práticas pedagógicas de utilização das

mídias na escola. Neste Ciclo, há um encontro presencial de 8 horas no início do Ciclo e um de 7 horas, ao final. No primeiro encontro, é feita a apresentação geral do curso e a capacitação para a navegação no AVA. Já no encontro final, são realizadas basicamente duas atividades: a apresentação do Trabalho Final do Ciclo, pelos grupos, e as avaliações individuais.

O Ciclo Intermediário constitui desdobramentos e acréscimos aos módulos do Ciclo Básico. Alguns módulos foram produzidos para esse ciclo: Módulo Material Impresso, Módulo TV e Vídeo, Módulo Rádio, Módulo informática, Produção de Textos Didáticos, Gêneros Televisivos, Uso Pedagógico das Ferramentas de Interatividade, Mídia Impressa - mapas, gráficos e tabelas, Ferramentas de Autoria para Produção de Hipertexto na educação, Texto e Hipertexto na Educação. Porém cada IPES faz opção para a oferta, considerando que ofereça quatro módulos no Ciclo.

Já no Ciclo Avançado, os conteúdos dos módulos evoluem e aumentam o nível de exigência. Foram aprovados para este ciclo, os seguintes módulos: Convergência das Mídias; Linguagem da Mídia Impressa: Escrita e Visual; Multimídia Educacional e Softwares de Autoria; Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias Integradas na Educação; O Uso de *Blogs*, *Flogs* e *Webquest* na Educação; Planejamento, Gestão e Avaliação do Uso das Mídias na Educação; Cordel; A imagem na Mídia Impressa; Histórias em Quadrinhos e Charges; Gêneros de Entretenimento; Propaganda e Publicidade; Módulo Avançado 2 - Serviços de Radiodifusão; Metodologia da Pesquisa Científica; Gêneros Educativos; Gêneros Informativos na TV; e Aspectos Políticos da Televisão. Da mesma forma que acontece no Ciclo Intermediário, nesse Ciclo, cada IPES define quais desses módulos utilizarão, atendendo a carga horária definida para tal, bem como os encontros presenciais, porém considerando a obrigatoriedade de dois encontros por Ciclo.

A variedade de módulos produzidos no Ciclo Intermediário e no Avançado proporciona liberdade às IPES de fazer escolhas quanto à oferta dos módulos, levando em conta, apenas, a carga horária exigida para cada um deles. Conforme já citamos, anteriormente, foram produzidas 900 horas de conteúdo para um curso em que os três ciclos juntos correspondem um total de 360 horas.

Consideramos que a oferta do curso em ciclos foi uma boa iniciativa da SEED, por possibilitar aos professores a flexibilidade de participação: se em um ciclo, se em dois ou

nos três. Observamos que a maior dificuldade de alguns deles é concluir o primeiro ciclo, normalmente, quase todos que concluem o primeiro ciclo, dificilmente não realizam os dois seguintes.

2.5. AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Ao tratar da prática de formação docente, é imprescindível verificar como o processo de cursos de formação continuada se desenvolvem, quais alterações necessitam fazer durante tal processo e o que foi alcançado ao fim da jornada. É assim que ocorre no curso Mídias na Educação. A avaliação acontece durante o processo de desenvolvimento de cada Ciclo e, também, ao final, considerando a realização das atividades propostas como participação nas discussões dos fóruns, produção de textos reflexivos, análises e comentários de acordo com o que está posto na proposta pedagógica do curso e trabalhos em grupo – sendo um deles o trabalho final de cada módulo. As avaliações incluirão procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância e presencial e elaboração do projeto final, de acordo com a certificação almejada. Todos os trabalhos individuais e em grupos são acompanhados diretamente pelo tutor. A média final engloba esse conjunto de atividades.

Para o acompanhamento das atividades por módulo, o tutor deve considerar os seguintes critérios, atribuindo a cada um deles, dois pontos: a) domínio do conteúdo apresentado; b) clareza e originalidade na apresentação de argumentos; c) nível de interação nos debates virtuais; d) cumprimento da atividade no tempo adequado; e) autonomia e interação com os demais participantes.

Assim, o aproveitamento dos cursistas é demonstrado a partir dos seguintes conceitos: o conceito A (9,0 a 10,0) corresponde ao aproveitamento total, pelo aluno, dos objetivos propostos; o conceito B (8,0 a 9,0) (correspondem ao aproveitamento bom dos objetivos) e C (7,0 a 8,0) correspondem ao aproveitamento suficiente dos objetivos e o conceito R (menor que 7,0) corresponde ao aproveitamento insuficiente, pelo aluno, dos objetivos propostos no componente curricular.

Ao participar do curso Mídias na Educação, os cursistas não somente adquirem novos conhecimentos que poderão aprimorar a prática pedagógica, mas também obterão certificação, que é tão necessária na progressão da carreira do professor.

Vejamos como se dá a certificação:

Quadro nº 02: Processo Certificação do curso Mídias na Educação

| Ciclos | Carga Horária | Certificado | Avaliação |
|---------------------|---|--------------------|---|
| Ciclo Básico | 120 horas | Extensão | Trabalho final apresentado e avaliado como suficiente. |
| Ciclo Intermediário | 180 horas = Corresponde a 120 horas do Ciclo Básico + 60 horas em módulos do Ciclo Intermediário. | Aperfeiçoamento | Relato de Projeto apresentado e avaliado como suficiente. |
| Ciclo Avançado | 360 horas = Corresponde a 120 horas do Ciclo Básico + 60 horas em módulos do Ciclo Intermediário + 180 horas em módulos do Ciclo Avançado | Especialização | Apresentação de monografia a partir de projeto desenvolvido, referente ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem |

Fonte: Projeto Básico do curso Mídias na Educação

Desta forma, a flexibilidade da oferta do curso (três possibilidades de participação) tem contribuído para que, cada vez mais, professores se inscrevam, quando as vagas são abertas para formar novas turmas. Isso gera uma demanda muito grande, o que nem sempre é possível atender, já que as vagas são limitadas a demanda que cada IPES pode atender.

Para a avaliação final do Ciclo, alguns pontos são sugeridos para que os cursistas possam opinar, tais como: a) contribuições para a prática pedagógica dos cursistas; b) etapas ou módulos que ofereceram maiores dificuldades; c) adequação do material didático aos objetivos e conteúdos do curso; d) atividades propostas/procedimentos de avaliação; e) processos interativos (considerar a disponibilidade de acesso e os recursos dos cursistas); f) ações de orientação acadêmica (tutoria); g) adequação do calendário do curso às ações previstas; h) ambiente virtual de aprendizagem; i) desempenho da autonomia do cursista no processo de aprendizagem/grau de satisfação com o curso realizado/atendimento das expectativas; j) relevância dos encontros presenciais; l) aspectos positivos; m) dificuldades/falhas encontradas; n) sugestões para uma próxima oferta do curso. As IPES optam pelos pontos que desejam ser avaliados, porém, podem ser todos aqui relacionados.

2.6. APOIO INSTITUCIONAL: A COORDENAÇÃO

O desenvolvimento de um curso dessa natureza, com abrangência nacional, exigiu a definição de uma estrutura organizacional que atendesse a todas as necessidades que surgiriam em seu percurso. Para isso, foram definidas três coordenações para que dessem sustentação a todo o processo, a saber: Coordenação Geral, Coordenação de Implementação e Coordenação de Tutoria.

A Coordenação Geral foi constituída por representantes da SEED, um representante da Secretaria Estadual de Educação e um da UNDIME, em cada Estado, e um representante de cada IPES participante. A articulação entre a SEED, as Secretarias de Educação e as IPES tem viabilizado a oferta do curso e foram, assim, distribuídas as responsabilidades: a) a concepção do curso ficou sob a responsabilidade da SEED, bem como o acompanhamento, avaliação e provisão de recursos; b) as Secretarias Estaduais e UNDIME são responsáveis pela distribuição das vagas para a oferta do curso entre si – determinadas pela SEED –, pela divulgação das inscrições, seleção dos professores, realização das inscrições, a organização dos encontros presenciais (em parceria com as IPES) e deslocamento dos cursistas para os encontros presenciais; c) e parte das IPES teve a incumbência de elaborar os módulos. Desta forma, a Coordenação Geral do curso define concepção e princípios norteadores do curso, prover recursos, concebe os módulos e apóia as ações da Coordenação de Implementação.

Já a citada Coordenação de Implementação coube às IPES. Sua principal atribuição é articular o controle acadêmico e pedagógico do curso, sendo responsável por estabelecer procedimentos para o funcionamento e certificação, fazendo os trâmites legais dentro das universidades. Além do mais, recebem recursos financeiros para executar o curso, matriculam os alunos no ambiente virtual, faz a seleção dos tutores e prover sua capacitação, coordena os encontros presenciais em parcerias com as Secretarias de Educação (a Secretaria Estadual e a UNDIME), apresenta a Coordenação Geral, relatórios de controle acadêmico e financeiro e, ainda, deve dispor de um profissional habilitado em informática para suporte técnico do ambiente virtual onde o curso é veiculado.

A Coordenação de Tutoria, também, está sob a responsabilidade das IPES, que planeja todo o trabalho de atendimento aos cursistas, dinamiza os encontros presenciais e presta apoio aos tutores. As principais atribuições dessa coordenação são: organizar turmas

de 50 cursistas por tutor; proceder à seleção de tutores e sua respectiva capacitação; organizar junto com as Secretarias de Educação, os encontros presenciais; acompanhar o desenvolvimento das atividades dos tutores; orientar os tutores na elaboração dos relatórios ao final de cada módulo e ao final do curso; verificar os resultados da aprendizagem; e emitir relatórios para a Coordenação Geral.

2.7. A TUTORIA

Considerada como um dos elementos fundamentais de um curso de EAD, a tutoria é responsável diretamente pelo apoio à aprendizagem a distância. Assim, antes de iniciar o curso, as IPES devem preparar uma equipe de tutores para que tenham domínio do conteúdo e conheçam a aplicabilidade pedagógica das TIC na prática do professor

No curso Mídias na Educação, a tutoria é composta por um coordenador (já referendado anteriormente) e uma equipe de tutores. Para realização do trabalho de tutoria é destinada uma carga horária de 20 horas semanais para o coordenador e 15 horas para os tutores, com turmas de 50 cursistas.

A primeira recomendação aos tutores é de que conheçam os módulos antes de desenvolver qualquer atividade com os cursistas. A participação nas reuniões de tutoria para planejamento, estudo ou avaliações e o cumprimento do cronograma estabelecido pelas IPES são imprescindíveis na atuação do tutor. Atividades como abrir *fóruns* e *chats* e informar a coordenação de tutoria eventuais problemas no ambiente virtual do curso ou outros relacionados aos cursistas, dinamizar os encontros presenciais são, também tarefas do tutor. As orientações contidas na proposta do curso são de que o tutor deve auxiliar os cursistas na compreensão da “navegação” pelos módulos, bem como acompanhá-los individualmente, e a turma como um todo, tirando as dúvidas, respondendo os *e-mails* no tempo máximo de 24 horas, comentando as atividades e avaliando as aprendizagens – esses procedimentos são fundamentais, pois assim o tutor tem a oportunidade de interferir na aprendizagem. Sua atuação ainda permite, se for necessário, sugerir a coordenação de tutoria, o acréscimo ou supressão de atividades, como também idéias para melhorar o desempenho dos cursistas e resgate dos ausentes.

Para o bom andamento do curso, foi posto ser necessário que o tutor freqüente, diariamente, o curso, promova a interação entre os cursistas através de *e-mail*, telefone ou

presencialmente (nos encontros presenciais), mantenha a coesão da turma e faça com que o ambiente virtual do curso, torne-se um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa. No primeiro encontro presencial (encontro de abertura do curso), o tutor deve evidenciar para os cursistas, as normas de funcionamento, tais como a importância do cumprimento do cronograma de atividades, a dinâmica de funcionamento dos *fóruns*, a participação nos trabalhos em equipes, entre outros. A atuação dinâmica do tutor é essencial para o desenvolvimento de cursos de EAD.

Para tanto, o tutor é capacitado por meio da Coordenação de Tutoria, antes do início do curso, tanto no que se refere às principais atribuições do trabalho do tutor, como na utilização do AVA onde o curso está hospedado, para que compreenda como utilizar cada ferramenta e sua função na dinamicidade do curso.

Como podemos perceber, neste curso, a turma de cursistas é numerosa e os tutores possuem atribuições que dificilmente são possíveis de serem realizadas de forma satisfatória dentro da carga horária pré-determinada. Não temos dúvidas de que é necessária uma atenção maior por parte MEC quanto a essa situação. Seria o caso ou de diminuir o número de cursistas por turma, ou aumentar a carga horária do tutor. É fato que não tem como o tutor fazer o acompanhamento aos cursistas que lhe é recomendado, da forma como as turmas e a carga horária estão organizadas.

2.8. IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO: PROJETO-PILOTO E OFERTAS

Depois de muitas negociações, longas horas de trabalho para que a proposta do curso se efetivasse, a SEED fez o lançamento da versão-piloto que se deu em outubro 2005, do qual participamos. No encontro de lançamento, ocorrido em Brasília, a coordenação nacional, juntamente com as coordenações estaduais das secretarias de educação e as coordenações das universidades públicas estaduais e federais que fizeram adesão ao curso, definiu que seria feito uma versão-piloto do curso, utilizando, apenas, o Módulo Introdutório. Nesse mesmo evento ficou, também, definido quem seria o público-alvo desse piloto e como seria feita a distribuição de vagas por Estado.

Nesse projeto-piloto, foram distribuídas 1.200 vagas em todo o Brasil, para professores que já tinham algum conhecimento sobre as TIC, sendo, preferencialmente, professores-multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e os

coordenadores do curso nas Secretarias de Educação. A intenção da SEED com esse piloto era de que os participantes contribuíssem no sentido de identificar ajustes necessários ao próprio curso, bem como pudessem atuar como tutores em versões posteriores do curso. Concomitantemente, foi oferecido um módulo dedicado à Tutoria, também *online*, de modo a permitir uma discussão básica sobre o tema aos interessados.

Para a primeira oferta do Ciclo Básico, em 2006/2007, foram destinadas 10.000 vagas para todo o país. O perfil exigido dos participantes foi o seguinte: preferencialmente, ser professor da rede pública de ensino; possuir acesso regular à Internet e saber navegar; ter conhecimentos de uso de correio eletrônico (receber, responder e enviar mensagens; anexar arquivo); e ter conhecimentos básicos de editor de textos.

Já a segunda oferta do Ciclo Básico, em 2007/2008, contemplou 15.000 vagas e a primeira do Ciclo Intermediário com 4.000 vagas. Na terceira oferta do Ciclo Básico, em 2008/2009, foram distribuídas 20.000 vagas; a segunda do Ciclo Intermediário com 9.000 vagas; e a primeira do Ciclo avançado, com 4.000 vagas, segundo Alexandre Matias Pedro – coordenador nacional do curso Mídias na Educação.

Um dos pontos que consideramos preocupante – e tem sido recorrente – para a implementação do curso é a distância que há entre o período de inscrição e aquele em que se inicia o curso, pois contribui para um grande número de desistência dos cursistas. O ideal é que as inscrições sejam realizadas com data previamente definida para o início do curso.

Ao serem matriculados, os cursistas têm acesso ao curso por meio de AVA, porém os conteúdos dos módulos, também, estão disponibilizados em *CD-ROM* e, ainda, pode fazer a impressão dos módulos, se desejarem. No projeto-piloto, o *e-proinfo* foi o AVA utilizado. Nessa época, a administração da plataforma era de responsabilidade do Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB. No entanto, a partir da primeira oferta, as IPES puderam optar pela escolha do AVA, que disponibilizaria o curso, sendo dada preferência ao *e-proinfo* e ao *moodle*. No caso do *e-proinfo*, as IPES tiveram autorização da SEED para usá-lo. A escolha do AVA deve ser cuidadosa, pois é importante que o ambiente do curso possa registrar todas as participações dos tutores e dos cursistas. Esses dados contribuem para que as coordenações possam acompanhar a participação de tutores e cursistas durante o processo de aprendizagem.

Para a implementação do curso, as IPES recebem recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa garantia está assegurada na Resolução nº 064 de 13 de Dezembro de 2007 (RESOLUÇÃO Nº 064 DE 13/12/2007), que estabelece critérios e procedimentos para a participação das IPES na implementação do curso bem como aprova a concessão de bolsas. Essa concessão se dá da seguinte forma:

R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para **tutores**, responsáveis pelo apoio à aprendizagem dos professores cursistas, para que estes se tornem capazes de produzir e estimular a produção dos alunos em diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica;

R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para **formadores**, que serão responsáveis pelo acompanhamento pedagógico sistemático da aprendizagem dos professores cursistas.

R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, para **pesquisadores**, que serão responsáveis pelo acompanhamento pedagógico sistemático da aprendizagem dos professores cursistas do Ciclo Avançado do Programa e pelo desenvolvimento de metodologias de ensino.

Assim, de acordo com a referida Resolução, para participar de cada Ciclo do curso, os bolsistas deverão ter formação necessária considerando a proposta do curso. Assim, os tutores do Ciclo Básico devem ser, no mínimo, graduados e os formadores, mestrados. Já no Ciclo Intermediário, a formação mínima dos tutores é serem especialistas e dos formadores, mestrados. E, por último, no Ciclo Avançado, os tutores devem ser, no mínimo, especialistas e os formadores, mestres.

Salientamos que os valores das bolsas, acima, foram alterados com a publicação da Resolução CD/FNDE Nº 16 de 08 de Junho de 2010¹¹, que define os referidos valores da seguinte forma: para os tutores, os valores foram reajustados para R\$ 765,00; os formadores, R\$ 1.100,00; e os pesquisadores, R\$ 1.500,00.

2.9. AVALIAÇÃO NACIONAL DO CICLO BÁSICO

Procurando compreender como o processo de implementação do curso estava se dando em todo o país, durante a primeira oferta do Ciclo Básico, a SEED por meio da Coordenação de Avaliação do curso, concentrada na UnB, realizou uma avaliação nacional

¹¹ <http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010?start=20>

do referido ciclo. Essa avaliação foi feita por módulo, sempre quando este era finalizado; isso significa que ocorreu durante toda a primeira oferta do Ciclo Básico. A coleta de dados se deu através de questionários *online*, que incluiu o levantamento do perfil dos participantes – coordenador de tutoria, tutor e cursista – e questionários específicos para o módulo e perfil.

De acordo com o Relatório de Avaliação do Ciclo do Básico, a intenção dos questionários era coletar dados para as dimensões seguintes: divulgação do curso, inscrições, capacitação/familiarização com o ambiente de aprendizagem, acesso e facilidade de navegação no ambiente de aprendizagem para o Módulo Introdutório, encontros presenciais; além disso, qualidade do CD distribuído, qualidade do material didático, atuação do tutor, formação de comunidade de aprendizagem e cumprimento dos objetivos do módulo – estas últimas dimensões para todos os módulos do curso. Para cada uma dessas dimensões, há um ou mais quesitos do questionário.

De acordo com o citado Relatório de consolidação dos dados levantados na avaliação, no que se refere às duas premissas básicas do curso – a integração de mídias e a pedagogia da autoria – foi detectado que a integração de mídias se dava mais entre duas mídias somente e, não, nas quatro (impressos, TV, rádio e informática) propriamente. Já com relação à pedagogia da autoria, para se chegar a esta, além das informações contidas no conteúdo, faz-se necessário o conhecimento das linguagens midiáticas para poder colocá-la em prática. Assim sendo, informar sobre a utilização pedagógica das mídias – integradas ou não – não é o mesmo que praticá-la nos materiais desse curso, ou seja, desenvolver práticas de produção nas diferentes mídias. Por exemplo, é importante informar sobre os mapas conceituais, mas também é fundamental produzi-los. Foram observadas mais informações relacionadas à pedagogia da autoria do que atividades em que os cursistas pudessem praticar a autoria (e co-autoria). A sugestão posta no Relatório da avaliação foi que nos objetivos específicos de cada módulo do curso deveria deixar evidentes as competências autorais.

Em relação aos conteúdos e as atividades de cada módulo, a pesquisa revelou, através das respostas dos cursistas, o excesso, considerando às 05 horas semanais de estudo (definidas pelo curso) – questão com maior número de reclamação. Isso poderia ser um indicador da evasão de alguns cursistas. Porém, como os cursistas evadidos não foram ouvidos na pesquisa, não há como ter precisão nesse ponto. Sendo assim, ficou evidente

pela pesquisa, a necessidade de adequação do material didático, considerando os seguintes pontos: objetivos, quantidade de conteúdos e de atividades (e, também, o tipo destas).

Sob a ótica do tutor, foram apontados, entre outros, os seguintes aspectos: adequação dos módulos de acordo com o nível de complexidade exigido para o Ciclo Básico; critérios de seleção de conteúdos e de atividades levando em conta os objetivos propostos para os módulos e o curso; equilíbrio no conhecimento técnico da mídia e sua utilização pedagógica; maiores esclarecimentos quanto à avaliação de desempenho das atividades obrigatórias (os módulos trazem, também, atividades optativas) e a validação de seus resultados. Os tutores, ainda, apontaram ser necessário haver uma articulação entre os módulos, no que se refere à integração das mídias.

Além disso, foram sugeridas algumas dinâmicas de atividades que poderiam auxiliar na leitura dos textos e estimular à reflexão: estudos dirigidos, tutoriais, perguntas, notas explicativas e glossários. Os cursistas consultados sugeriram a diversificação de atividades, uma vez que tem sido priorizado o *fórum* – considerado cansativo por eles. Além do mais, seria necessário colocar mais atividades para serem desenvolvidas em equipe, em detrimento das individuais.

Alguns aspectos relevantes citados merecem ser otimizados para o melhor desenvolvimento do curso, segundo os avaliadores, a saber: divulgação satisfatória do curso; seleção e qualificação dos tutores; processo de inscrição; participação obrigatória nos encontros presenciais e orientação do uso da plataforma do curso; guia do curso para tutor e cursista.

O investimento na formação do tutor e o apoio em sua atuação foram considerados fundamentais para que se possa administrar a diversidade de situações conflituosas que ocorrem no início de uma turma do Ciclo Básico. O tutor necessita tanto do domínio técnico do AVA em que o curso está hospedado, como ter o domínio da utilização pedagógica das mídias para poder ter mais segurança no apoio aos cursistas. Porém, nos questionários respondidos, alguns tutores se manifestaram dizendo não ter participado de capacitação para utilização do ambiente de aprendizagem.

Não podemos deixar de registrar as reclamações feitas pelos cursistas quanto à atuação de determinados tutores, como: ausência de retorno das atividades (comentários), demora nos retornos ou má qualidade desses retornos recebidos. Isso vai de encontro a um aspecto importante na EAD: a retroalimentação.

Entretanto, é preciso considerar outros problemas como: cursistas “retardatários” (sempre atrasados na entrega de atividades); dificuldade quanto ao domínio da informática e da plataforma; cursistas sem computador; entre outros, ocorrendo até mesmo a dependência de determinados cursistas em relação ao tutor. Tudo isso acarreta muitas tarefas, ao mesmo tempo, para o tutor.

Quanto aos encontros presenciais, foram considerados relevantes, tanto pelos tutores como os cursistas, por oportunizar “a formação de uma identidade da turma” e, também, por oferecer oficina no uso do ambiente de aprendizagem. Foi enfatizado, no entanto, que estes encontros não devem se tornar uma necessidade constante.

Discordamos desse posicionamento e defendemos que num curso de formação continuada com a carga horária de 120 horas, apenas dois encontros presenciais não são suficientes. Se o problema é o deslocamento dos cursistas que residem em municípios distantes onde ocorrem os encontros presenciais, essa situação poderia ser resolvida deslocando os tutores para atender grupos de cursistas por proximidade de municípios, se for o caso. Para que isso possa ser efetivado, outro entrave deve ser resolvido: o tempo destinado a tutoria.

Já com a plataforma do curso, passados os momentos iniciais (de familiarização), os principais problemas enfrentados pelos cursistas foram: postagem de atividades na ferramenta “Biblioteca”, inclusive arquivos audiovisuais; instabilidade na conexão; e ausência do *site*.

Na avaliação de todos os módulos do Ciclo Básico, houve unanimidade na respostas dos cursistas quanto a pouca disponibilidade para interagir, mesmo aqueles que dominam as ferramentas de comunicação da plataforma e que fazem uso constante do *e-mail*. Além disso, a qualidade da conexão ou até mesmo a indisponibilidade de computador são também fatores que atrapalham esse processo.

Podemos perceber que não foram poucos os problemas identificados logo na implementação da primeira oferta do curso, mesmo assim, quase nenhuma providência foi tomada, limitando-se a pequenas alterações em algumas atividades (já comentadas no item 2 deste Capítulo).

2.10. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CURSO

Em meados de 2009, a SEED e a CAPES fizeram um acordo para que o curso Mídias na Educação migrasse para a CAPES, passando a utilizar-se da estrutura do Sistema UAB. Assim, foi definida uma reorganização da estrutura curricular para o curso, deixando de ser ofertado em três Ciclos e assumindo o formato de dois cursos independentes entre si: um Curso de Extensão – com carga horária de 160 horas e um Curso de Especialização – com carga horária mínima de 360 horas. Nessa reestruturação, não foi necessário produzir mais conteúdos, pois como já citamos anteriormente, foram produzidas 900 horas de conteúdo para este curso (no item 1, deste Capítulo).

O Curso de Extensão está organizado em 07 módulos: Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual (20 horas); Integração de Mídias na Educação (30 horas); Mídia Informática (20 horas); Mídia Impressa (20 horas); Mídia Rádio (20 horas); Mídia TV e Vídeo (20 horas) e Gestão Integrada de Mídias (30 horas). Ao compararmos ao Ciclo Básico, observamos que houve acréscimo na carga horária dos módulos (com exceção do Módulo Integração de Mídias na Educação) e foi incorporado um novo módulo (Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual), que traz uma visão geral do curso e orientações para o uso da plataforma *web* a ser utilizada por cada uma das universidades.

Este curso está programado com duração máxima de oito meses, podendo ser ministrado totalmente *online* e terá como referência, os pólos de apoio presencial da UAB.

Já o Curso de Especialização está baseado nos temas/disciplinas do Ciclo Básico e do Ciclo Avançado, podendo ser complementado com os materiais produzidos para o Ciclo Intermediário, ficando a critério de cada IPES.

Da mesma forma da oferta por ciclos de estudos, este curso prevê dois encontros presenciais, no início e no final do curso.

No Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) está previsto a elaboração individual de um projeto de intervenção no cotidiano escolar que promova a integração de mídias. Este trabalho final será avaliado por uma banca examinadora composta por três professores: o orientador do TCC, um professor da instituição e um membro externo do programa local.

A CAPES chama a atenção das IPES no sentido de que os conteúdos possam ser complementados a partir de suas especificidades, desde que se mantenha o conteúdo básico, respeitando-se o direito autoral.

As inscrições para a participação nesses dois cursos são feitas na Plataforma Freire¹², do MEC. Será possível que o processo de inscrição apresentará melhorias, já que cada professor é quem faz sua própria inscrição no curso?

Esse processo de mudança do curso da SEED para a CAPES está se dando aos poucos. Algumas universidades já estavam com recursos financeiros definidos para a quarta oferta do Ciclo Básico e terceira do Ciclo Intermediário, por isso ainda estão ofertando o curso no formato em ciclos, como é o caso da UERN, por exemplo.

Acreditamos que o formato em Ciclos proporciona mais flexibilidade de participação dos cursistas, pois ao término de cada Ciclo, poderiam continuar no próximo Ciclo, ou não, sem prejuízo na certificação – o que não correrá com o novo formato, com dois cursos independentes. Poderemos mostrar essa realidade no Capítulo a seguir, pois daremos destaque ao curso, aqui, no RN.

¹² Mais informações disponíveis em: <http://freire.mec.gov.br/index-static>

3. A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NO RN

Presenciamos, atualmente, a efervescência de cursos de EAD e, de acordo com essa realidade, precisamos observar se estão voltados para a criatividade e a criticidade dos educandos ou se a forma como estão sendo construídos e se apresentam, ainda exclui os indivíduos, classifica-os e marginaliza-os. É necessário evitar práticas pedagógicas que incentivem o individualismo e a competição e que favorecem a manipulação dos sujeitos, como bem destaca Habermas (1987).

Na opinião de Pretti (PRETTI, 2005, p. 33),

O que se percebe é uma grande diversidade de propostas, cujo sentido é responder a problemas específicos. Essa forma de se pensar a EAD tem excluído sistematicamente a idéia de criação de sistemas de EAD em caráter permanente, que pudessem atender a projetos e a programas diferenciados, tanto em nível federal como no interior das próprias universidades.

O autor, ainda, destaca que o grande problema de algumas propostas em andamento é que estas propõem “processos dialógicos e de interação numa perspectiva construtivista” (PRETTI, 2005, p. 34), mas o que se vê, na prática, são a organização desses projetos e suas ações pedagógicas distantes do proposto, sem identidade regional, em que o tutor transfere o que é próprio da sala de aula tradicional presencial para o ambiente virtual do curso.

Desta forma, consideramos necessário ficarmos atentos quanto à implementação do curso Mídias na Educação no sentido de que este não se encaixe nos moldes destacados por Pretti. No RN, essa implementação vem se dando por meio da UFRN e da UERN. Cada uma dessas universidades tem se articulado para desenvolver o curso, porém enfrentam alguns problemas que acabam culminando no maior deles: a evasão de muitos cursistas. Não podemos deixar de citar, também, aqueles cursistas que, mesmo se inscrevendo no curso, não participam de nenhuma atividade – os chamados “desistentes”.

Apesar receberem da SEED o material didático do curso, cada uma pode pensar em como se organizar para oferecê-lo aos professores, considerando apenas, o tempo destinado para o curso (não se alongar, além do previsto).

Veremos, a seguir, todo esse processo de implementação e os dados correspondentes ao processo de cada oferta do curso por universidade, em relação ao

número de cursistas indicados pelas secretarias de educação, o número dos que se matricularam, os que concluíam, os que se evadiram e os desistentes.

3.1. A SEDIS/UFRN E O NEAD/UERN

A implementação do curso Mídias na Educação pela UFRN é feita através da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) e na UERN, pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

A UFRN criou a SEDIS em 2003. Esta Secretaria tem como objetivo fomentar a educação na modalidade a distância e estimular o uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem.

A SEDIS coordena o Programa Universidade a Distância (UNIDIS), que foi criado em 21 de junho de 2005, por meio da Resolução nº 033/2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). A UNIDIS possui 06 (seis) cursos de graduação a distância, sendo 05 (cinco) cursos de Licenciatura (Química, Matemática, Física, Biologia e Geografia) e um bacharelado em Administração – projeto-piloto nacional da UAB. Atua em 19 pólos de apoio distribuídos nos estados do Rio Grande do Norte (Luiz Gomes, Marcelino Vieira, Martins, Mossoró, Macau, Lajes, Extremoz, Guamaré, Natal, Nova Cruz, Currais Novos e Caicó); Paraíba (Campina Grande); Pernambuco (Tabira, Nazaré da Mata, Recife, Surubim, Garanhuns, Petrolina); e Alagoas (Maceió). Além do mais, ainda oferece cursos de formação *latu-sensu* (especialização). Neste ano de 2010, passa a oferecer o curso de bacharelado em Administração Pública.

Outros cursos vêm sendo oferecidos pela SEDIS como, por exemplo, o curso de Capacitação de Gestores, E-TEC¹³ Brasil e Mídias na Educação. Nesses cursos, o AVA utilizado tem sido o *moodle*.

Na UERN, a EAD foi introduzida há pouco mais de uma década, mais precisamente no ano de 1999, quando participou da fundação da UniRede. No entanto, somente em setembro de 2001 foi criado o NEAD.

¹³ Disponível em: <http://etecbrasil.mec.gov.br/>

Neste mesmo ano de sua fundação, o NEAD ofertou o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), em parceria com a SEEC/RN, curso financiado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Ainda, neste ano, o NEAD iniciou sua participação no curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, ofertando a segunda e a terceira edição. Além dessas ofertas, o NEAD se destacou dentro da UERN, no ano de 2003, quando ofereceu o curso de extensão, a distância, preparatório para o II Festival de Teatro da UERN (FESTUERN).

E, embora o Sistema UAB tenha sido criado em 2005, a UERN – através do NEAD – só passou a integrá-lo no ano de 2009. A incorporação da UERN a esse Sistema oportunizará a expansão de cursos de graduação e pós-graduação (*latu-sensu*) por meio da EAD, na região Oeste Potiguar, a partir da implantação dos pólos de apoio presencial nos municípios de Assu, Caicó, Caraúbas e Macau.

3.2. ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EXECUÇÃO DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Inicialmente, para participar da implementação desse curso, tanto as universidades – UERN e UFRN – como a SEEC e a UNDIME/RN assinaram um Termo de Compromisso o que confere adesão à oferta do curso. Neste “termo” constam as responsabilidades de cada instituição na implementação do curso (em linhas gerais, já tratadas no Capítulo II). Essas instituições indicam os coordenadores responsáveis pelo curso.

A distribuição de vagas dá-se em reunião (a primeira) com os coordenadores nomeados: coordenador geral e de tutoria das universidades, coordenador da Secretaria de Educação e coordenador da UNDIME/RN. A divulgação do curso e as inscrições, por sua vez, são realizadas pela SEEC e UNDIME/RN. A SEEC envia ofício circular às 16 (dezesseis) Diretorias Regionais de Educação (DIRED) do RN informando a respeito do curso, como seu objetivo, perfil dos cursistas, nº de vagas e planilha de inscrição, além de uma ficha para preenchimento de dados completos. As DIRED, em cada oferta, selecionam algumas escolas a serem atendidas, já que, muitas vezes, a demanda é maior do que a oferta. No processo de inscrição, algumas DIRED levam em conta as escolas que não participaram de ofertas do curso, anteriores; outras não estabelecem nenhum critério. Um

técnico-pedagógico da DIREDD se encarrega de realizar e normalmente, faz isso por telefone ou em contato com os gestores escolares, quando estes vêm à DIREDD. A

UNDIME/RN vem realizando suas inscrições através dos dinamizadores municipais – existentes em cada secretaria municipal nosso do Estado – que respondem pelos Programas TV Escola, Proinfo e, também, pelo curso Mídias na Educação. Assim, a UNDIME/RN envia ofício às Secretarias Municipais de Educação com as mesmas orientações feitas pela Secretaria Estadual de Educação, porém não segue um critério, chegando até ocorrer inscrições sem que o cursista tenha conhecimento do curso, nem tão pouco do processo de inscrição.

Reconhecemos que esse processo adotado pelas DIREDD e secretarias municipais de educação prejudica àqueles professores que, realmente, têm interesse em participar do curso, porém não tem conhecimento do processo de inscrição. Acreditamos que deveria haver um processo seletivo para os professores interessados puderem participar, sem privilegiar uns em detrimento de outros.

Após as inscrições serem realizadas pelas DIREDD e Secretarias Municipais de Educação são enviadas a SEED em nome do coordenador nacional do curso e este, por último, direciona-as para as duas IPES, responsáveis pela execução do curso no Estado do RN.

Numa segunda reunião, os coordenadores definem a distribuição de cursistas por proximidade de município de cada universidade. Também, são previstas as datas dos encontros presenciais, tendo em vista o início do curso, bem como o local para realização desses encontros. Normalmente, as duas IPES realizam seus encontros presenciais em datas diferentes, principalmente, por causa dos espaços físicos para isso.

Essas duas universidades utilizam plataformas virtuais diferentes para hospedarem o curso: a UERN, o *e-proinfo* e a UFRN, o *moodle* (já descritos anteriormente). Embora a SEED tenha construído o *e-proinfo*, inicialmente, para a oferta deste curso, as universidades têm autonomia para optar por outro ambiente virtual, normalmente aquele já existente na própria universidade, como é o caso do *moodle* da UFRN. Não há obrigatoriedade na padronização da plataforma e, sendo assim, a UFRN preferiu a plataforma *moodle*, além do mais, a plataforma *e-proinfo* têm apresentado problemas de instabilidade (página indisponível), embora esse aspecto tenha melhorado nos últimos tempos.

3.3. PARTICIPAÇÃO DA UFRN NO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

A UFRN, por meio da SEDIS, participa do curso Mídias na Educação, desde o princípio, tanto na elaboração dos módulos quanto na implementação do curso. Desta forma, na produção de material didático, participou, juntamente com a UFAL, UFPE, UnB, UNIVALI, UFPR e UFSM da elaboração de conteúdos do Módulo Material Impresso. Já na implementação, até 2009, a UFRN participou do projeto-piloto, (2005), da segunda (2007/2008) e da terceira oferta (2008/2009) do Ciclo Básico. Portanto, não participou da primeira oferta do referido Ciclo e de nenhuma oferta do Ciclo Intermediário e do Avançado. No primeiro caso, o motivo da não participação se deveu ao fato da equipe de professores da SEDIS envolvida com o curso ser bastante reduzida (três professores) e por estarem produzindo conteúdo para o Módulo Material Impresso. No segundo caso, a equipe optou por não ofertar o Ciclo Intermediário, deixando claro que seus módulos seriam incorporados ao Ciclo Avançado. Este, por sua vez, seria ofertado em 2010, mas devido o processo de tramitação do curso para a CAPES, a UFRN optou por não mais oferecer o referido ciclo.

Quando o curso foi lançado em 2005, a UFRN foi responsável pela execução do projeto-piloto no RN. Assim, para participar desta fase inicial do curso, a SEEC inscreveu 20 professores com experiência na utilização das TIC na educação, como multiplicadores dos NTE e coordenadores do Programa TV Escola e Proinfo. Destes, apenas um inscrito não participou do projeto. Como já foi citado no Capítulo anterior, este projeto-piloto era constituído, apenas, pelo Módulo Introdutório (Integração de Mídias) e, na época, a UFRN utilizou o ambiente virtual *e-proinfo*. Um dado relevante é que houve apenas uma desistência e nenhuma evasão. É possível que isso se deva a dois fatores: a) o fato de ser apenas um módulo e, nesse caso, com carga horária pequena (30 horas); b) todos os participantes tinham experiência com tecnologias na educação.

Os participantes receberam certificação de curso de Extensão pela participação nesse projeto-piloto.

Na segunda oferta do curso que ocorreu parte em 2007 (A UFRN não participou da primeira oferta nacional) e outra parte em 2008, os participantes do curso foram todos professores da rede municipal de ensino, sendo a maioria, concentrados em Natal.

A seguir, apresentamos os dados referentes a essa oferta, porém queremos enfatizar que esses dados (e os das demais quadros) foram extraídos do Sistema de Gestão Questionário de Avaliação¹⁴ (SGQA) – sistema de armazenamento dos dados gerais do curso Mídias na Educação, informados pelas IPES ofertantes. Ao final de cada Ciclo ofertado, os tutores enviam relatórios à coordenação de tutoria informando a respeito do desenvolvimento do curso em suas turmas. Essa coordenação faz um relatório geral no referido sistema. Assim os dados gerais dessa oferta estão organizados da seguinte forma:

Quadro n º 03: 2ª oferta do Ciclo Básico - UFRN

| Descrição | Quantitativo |
|--|--------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 100 |
| Cursistas matriculados no Ciclo Básico | 100 |
| Cursistas que concluíram Ciclo Básico | 46 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 16 |
| Cursistas evadidos | 38 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

Pelos dados expostos, identificamos que a UFRN não teve problemas para matricular os cursistas, já que todos indicados pela UNDIME/RN foram inscritos na plataforma *moodle* do curso. Desses inscritos, 46% concluíram o curso, 16% desistiram do curso (não fez nenhum acesso) e 38% se evadiram. Disso, depreendemos que o número de desistentes e evadidos superou o número de concluintes, ou seja, teve um total 54%. Já a evasão foi maior do que a desistência (22%).

Logo após o término da segunda oferta do Ciclo Básico do curso, deu-se início a terceira oferta, compreendendo o período do final de 2008 e praticamente metade de 2009. Nessa oferta, os participantes são professores tanto rede estadual quanto da rede municipal de educação. Os dados mostram que o problema de desistência e de evasão continua bastante acentuado, como veremos a seguir:

Quadro n º 04: 3ª oferta do Ciclo Básico - UFRN

| Descrição | Quantitativo |
|--|--------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 543 |
| Cursistas matriculados no Ciclo Básico | 543 |
| Cursistas que concluíram Ciclo Básico | 202 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 141 |
| Cursistas evadidos | 200 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

¹⁴ Disponível em: <http://sgqaadm.mec.gov.br/>

Assim, da mesma forma que na oferta anterior, todos os cursistas indicados pela SEEC e pela UNDIME/RN foram inscritos na plataforma *moodle*. Dos inscritos, apenas, 37,2% concluíram o curso. E, assim, 25,9% nem ao menos compareceram ao encontro presencial de abertura do curso – correspondendo àqueles considerados desistentes do curso – e 36,8% se evadiram no decorrer do processo. Sendo assim, a diferença daqueles que se inscreveram no curso, porém não concluíram foi em torno de 62, 7%.

Enfatizamos, aqui, que a UFRN, em 2010, não ofertou o curso e, no biênio 2010/2011, ofertará o curso de Especialização em Mídias na Educação (nova nomenclatura adotada com a migração do curso para a CAPES), ou seja, o curso sem a estrutura curricular em ciclos, considerando as definições propostas (e já relatadas no capítulo III), na mudança do curso da SEED para a CAPES.

3.4. PARTICIPAÇÃO DA UERN NO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

A UERN, através do NEAD, vem participando do curso tanto na elaboração de material didático quanto na implementação do curso, exceção feita ao projeto-piloto que foi responsabilidade, apenas, da UFRN. Na elaboração de material didático, a UERN participou com a UFRGS, a UNIMONTES, a UFPR, a UFPE, a UFSM, a UFSE, a UnB e o IFSul) – campus Pelotas na produção de conteúdo do Módulo Informática. Já na implementação do curso Mídias na Educação, até o ano de 2009, participou da primeira (2006/2007), segunda (2007/2008) e terceira oferta (2008/2009) do Ciclo Básico e da primeira (2008) e segunda oferta (2009) do Ciclo Intermediário. O Ciclo Avançado, durante o período de 2005 a 2009, não foi ofertado por esta universidade.

Nesta primeira oferta do curso, foram inscritos somente professores da rede estadual de ensino, indicados pela SEEC. Os dados relacionados a essa oferta estão descritos a seguir:

Quadro nº 04: 1ª oferta do Ciclo Básico - UERN

| Descrição | Quantitativo |
|--|---------------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 97 |
| Cursistas matriculados no ciclo Básico | 97 |
| Cursistas que concluíram ciclo Básico | 35 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 27 |
| Cursistas evadidos | 35 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

Pelo exposto, vemos que a UERN conseguiu inserir na plataforma *e-proinfo* do curso todos os cursistas indicados pela SEEC. No entanto, somente 36% concluíram o curso; 27,8% desistiram; e 36% se evadiram. Mais uma vez, os evadidos foram em maior quantidade do que os desistentes. Assim, o número de cursistas que não concluíram fica em torno de 63,8%, que significa um número muito alto. Embora o número de inscritos tenha sido bastante pequeno, a evasão foi muito acentuada, o que deve ter gerado certa preocupação à universidade.

Na segunda oferta do Ciclo Básico do curso, os participantes foram professores da rede estadual e municipal de ensino indicados pela SEEC e UNDIME/RN. Vejamos os dados correspondentes a essa oferta:

Quadro n.º 05: 2ª oferta do Ciclo Básico - UERN

| Descrição | Quantitativo |
|--|---------------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 400 |
| Cursistas matriculados no ciclo Básico | 400 |
| Cursistas que concluíram ciclo Básico | 176 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 0 |
| Cursistas evadidos | 224 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

Conforme ocorreu na primeira oferta do Ciclo Básico, os cursistas indicados pela SEEC e UNDIME/RN foram todos matriculados no *e-proinfo*. Desses, apenas, 44% concluíram o Ciclo e 56% se evadiram durante o desenvolvimento do curso. Como vemos, todos os inscritos compareceram ao encontro de abertura do curso, já que não houve nenhum desistente. Mais uma vez, a evasão prevaleceu sobre os que concluíram o curso.

Na terceira oferta, também, participaram professores tanto da rede estadual, quanto da rede municipal de ensino. Os resultados são demonstrados a seguir:

Quadro n.º 06: 3ª oferta do Ciclo Básico - UERN

| Descrição | Quantitativo |
|--|---------------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 566 |
| Cursistas matriculados no ciclo Básico | 459 |
| Cursistas que concluíram ciclo Básico | 183 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 0 |
| Cursistas evadidos | 276 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

Observamos que nem todos os cursistas indicados pela SEEC e UNDIME foram inscritos na plataforma *e-poinfo*, ou seja, 07 (sete) deles não foram inscritos. Normalmente,

isso acontece quando os dados necessários para o cadastro do cursista na plataforma do curso estão errados e a UERN, SEEC ou UNDIME/RN não conseguem manter contato com os cursistas para fazer a correção. Ou, ainda, quando conseguem o contato, há cursistas que informam não desejarem mais participar do curso. Assim, nesta oferta, dos cursistas cadastrados, somente 39,8% concluíram o Ciclo Básico, no entanto 60% se evadiram no decorrer do curso. Conforme a tabela acima, também, não houve desistência.

Já na primeira oferta do Ciclo Intermediário, os cursistas vêm da primeira oferta do Ciclo Básico, por isso confirmam sua inscrição no encontro de encerramento deste. Vejamos o resultado dessa oferta, a seguir:

Quadro nº 07: 1ª oferta do Ciclo Intermediário - UERN

| Descrição | Quantitativo |
|--|---------------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 35 |
| Cursistas matriculados no Ciclo Intermediário | 35 |
| Cursistas que concluíram Ciclo Intermediário | 27 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 0 |
| Cursistas evadidos | 08 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

Todos os indicados foram inscritos e, desses, 77% concluíram o Ciclo; os evadidos foram em torno de 22, 8% e não houve desistentes. Como podemos observar, neste Ciclo, os dados se invertem em relação ao Ciclo Básico, ou seja, o número de cursistas que concluíram é bem maior do que os que se evadiram, sendo basicamente, essa diferença em torno de 57%. Parece-nos que, à proporção que o cursista vai se envolvendo com o curso, que já está familiarizado com a metodologia, consegue se organizar melhor para os estudos a distância.

Na segunda oferta do Ciclo Intermediário, os participantes desta oferta são os que concluíram a segunda oferta do Ciclo Básico. O resultado final deste Ciclo está representado nos dados seguintes:

Quadro nº 08: 2ª oferta do Ciclo Intermediário - UERN

| Descrição | Quantitativo |
|---|---------------------|
| Cursistas indicados pela Secretaria de Educação | 169 |
| Cursistas matriculados no Ciclo Intermediário | 169 |

| | |
|--|-----|
| Cursistas que concluíram Ciclo Intermediário | 135 |
| Cursistas desistentes (nunca acessaram o ambiente) | 0 |
| Cursistas evadidos | 34 |

Fonte: Sistema de Gestão Questionário de Avaliação – SGQA

Mais uma vez, todos os cursistas indicados pela SEEC e UNDIME/RN foram inscritos na plataforma do curso. Desse total, 79,8% concluíram o Ciclo; apenas 20% se evadiram; e nenhum deles desistiu. Mais uma vez, constatamos que o número de cursistas que concluíram foi bem maior do que aqueles que se evadiram.

Consideramos necessário, no resultado de cada oferta do curso, indicar os cursistas que concluíram e os cursistas que não concluíram o curso (e, aqui, entraria o somatório dos desistentes e dos evadidos)

Ao terminarmos a descrição desses dados, queremos destacar que, em 2010, a UERN está na quarta oferta do Ciclo Básico, ainda nos moldes do curso por Ciclo, oferecendo 500 vagas e a terceira oferta do Ciclo Intermediário com 244 vagas. Como vemos, esta universidade ainda não está participando do novo formato do curso, conforme definido no processo migratório do curso da SEED para a CAPES, devido no momento dos acertos para a referida migração, já ter definido, junto ao FNDE, os recursos financeiros para a quarta oferta do Ciclo Básico e a terceira do Ciclo Intermediário.

3.5. A TUTORIA: SELEÇÃO, CAPACITAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A tutoria é um dos aspectos relevantes de um curso a distância, por isso o processo de seleção, capacitação e acompanhamento dos tutores deve ser bastante criterioso. Segundo Palloff e Pratt (2004), uma das principais críticas relacionadas à aprendizagem em cursos *online* é a ausência de interação pessoal. Para os autores, a presença do professor (tutor) é fundamental, tanto na condução dos *fóruns* de discussão, no envio de *e-mails*, respondendo as atividades enviadas e, mais do que isso, quando o tutor dá exemplo de boa interação e comunicação, isso se refletirá nos alunos.

Com essa preocupação, destacamos que, para a realização do processo de seleção dos tutores, a capacitação e o acompanhamento de sua atuação durante o desenvolvimento de cada oferta do curso, as duas universidades adotam algumas estratégias semelhantes, porém outras diferentes. Essa situação é possível, porque as universidades têm autonomia

para decidir como deve ser realizado todo esse processo. Vejamos, a seguir, como age cada universidade.

A UFRN, na segunda oferta do Ciclo Básico (2007/2008) do curso (porém, primeira oferta pela UFRN), utilizou dois tutores e, para isso, foram indicados dois professores da própria SEDIS. Já na terceira oferta do Ciclo Básico (2008/2009), foram necessários dez tutores, sendo escolhidos oito professores-multiplicadores de NTE e dois mestrandos, organizados em dois grupos: um desses grupos estava concentrado em Natal e o outro, em Caicó. A UFRN, não fez seleção de tutores por edital, porém considerou o perfil exigido para o tutor, posto na Resolução/CD/FNDE/Nº 064 de 13 de Dezembro de 2007 (já feito referência no Capítulo III). Nessa seleção, foi levada em conta, também, a experiência que esses profissionais têm com a utilização das TIC na educação.

A capacitação de tutores é feita presencialmente durante dois dias. Nesta capacitação é dada ênfase nas funções do tutor, mas também é feito um treinamento na utilização do AVA do curso (*moodle*).

O acompanhamento do trabalho do tutor é realizado através do próprio ambiente do curso, verificando sua participação no curso, seus comentários nas atividades dos alunos, mas também por comunicações via *e-mail*. Além disso, acontecem reuniões periódicas da coordenação de tutoria com os tutores, principalmente, quando ocorrem problemas no decorrer da execução do curso. Os tutores emitem, ainda, relatórios parciais sobre o andamento do curso, a cada módulo, bem como ao final, e enviam à coordenação de tutoria.

Na UERN, inicialmente, as ações voltadas para tutoria não têm sido diferentes da UFRN, como por exemplo, o processo de seleção de tutores. Na primeira oferta do Ciclo Básico, foram indicados dois professores da própria universidade para a função de tutor. Da mesma forma, aconteceu na segunda oferta do Ciclo Básico (e primeira do Ciclo Intermediário), ou seja, foram indicados quatro professores-multiplicadores de NTE para o Básico e um para o Intermediário. Porém, na terceira oferta do Ciclo Básico e segunda do Intermediário, a UERN fez a seleção de tutores por meio de edital, disponibilizado no seu *site*, no *link* do NEAD. Assim, foram selecionados 10 tutores para o Ciclo Básico e três para o Intermediário.

No que se refere à capacitação dos tutores, na primeira e segunda oferta do Ciclo Básico e primeira do Intermediário, a capacitação se deu por meio de um Curso de Tutoria

disponibilizado no ambiente *e-proinfo*. Os tutores também foram treinados no uso do ambiente do curso (*e-proinfo*).

A partir da terceira oferta do Ciclo Básico e (segunda do Intermediário), a capacitação vem se dando da seguinte forma: a UERN envia, aos tutores, textos relacionados à tutoria para uma leitura prévia e, em seguida, realiza um encontro de oito horas de atividades para discussão dessas leituras e exposição de informações sobre o desenvolvimento do curso. Nesse encontro, há também, orientações sobre a navegação no ambiente *e-proinfo* para os tutores iniciantes.

Para o acompanhamento das atividades do tutor, as estratégias adotadas pela UERN são semelhantes as da UFRN, uma vez que estas seguem as orientações gerais estabelecidas no projeto pedagógico do curso, porém a UERN utiliza outro recurso da comunicação: o telefone. Esse recurso é utilizado, principalmente, quando está ocorrendo problemas com os cursistas, por exemplo, a ausência de alguns deles, por muitos dias, no curso.

3.6. OS ENCONTROS PRESENCIAIS

Para abertura e encerramento do curso, acontecem encontros presenciais em lugares específicos, definidos entre as duas IPES, a SEEC e a UNDIME, constituindo-se pólos de encontros.

Os pólos da UFRN, neste curso, concentram-se nos municípios de Caicó e Natal e os da UERN, nos municípios de Mossoró e Natal. Essa distribuição é feita, considerando, principalmente, a disponibilidade de laboratórios de informática conectados à *internet* banda larga para a realização do encontro presencial inicial. Essa realidade será diferente com a mudança do curso para a CAPES, uma vez que esses encontros serão realizados nos pólos da UAB das duas IPES citadas, existentes no Estado do RN.

Assim, para o encontro presencial inicial, as universidades enviam convites, via *e-mail*, para os professores inscritos no curso virem participar, em local e data previamente agendada pela SEEC e UNDIME. No primeiro momento desse encontro, os cursistas e tutores têm a oportunidade de se conhecerem pessoalmente, embora o ambiente virtual do curso disponibilize de espaços para fotos dos inscritos e descrição do perfil de cada um. Há, também, uma exposição, por parte do tutor, sobre o curso – quando todo o encontro é

realizado por tutores em cada turma –, ou pelo coordenador de tutoria. No segundo momento do encontro, os tutores orientam os cursistas na navegação pelo ambiente virtual do curso. Nesse momento, a UERN tem mais dificuldades, porque o *e-proinfo* sempre apresenta problemas: tempo de *login* curto; às vezes, a *internet* do laboratório de informática não favorece seu acesso; e outras vezes, a página do *site* fica sem indisponível (o ambiente *moodle* da UFRN não enfrenta esse tipo de problema).

Para muitos cursistas, esse encontro se constitui num dilema, pois estes não dispõem de conhecimentos básicos em informática e saem do encontro sem saberem navegar pelo curso. Aqueles inscritos que, realmente, estão motivados para fazerem o curso, mesmo com dificuldades, permanecem, quando tem apoio efetivo do tutor. Porém, quando isso não acontece, são potenciais evadidos. Uma atitude a ser tomada no encontro presencial inicial e que poderia minimizar esse problema é o que propõe Palloff e Pratt (2004): “Mostrar aos alunos online qual é sua responsabilidade no curso e quais são as expectativas que se têm deles para ajudá-los a entender o que é a aprendizagem online antes de continuarem o curso, eliminando, assim, surpresas” (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 90). Os autores defendem que essa atitude poderia levar os alunos a continuarem no curso até seu final. Para isso, seria necessária a atuação atenta do tutor, apoiando os cursistas, tirando suas dúvidas, auxiliando constantemente no processo de aprendizagem.

No encontro presencial de encerramento, num primeiro momento, há uma sessão de painéis com a exposição dos resumos dos trabalhos finais do Ciclo (em forma de *banner*). Em seguida, cada grupo de trabalho (o trabalho final é feito em equipe), faz uma exposição geral do seu trabalho (às vezes, já em desenvolvimento). Esse pode ser considerado o ápice do encontro, pois é o momento em que os participantes discutem sobre cada trabalho apresentado, fazendo questionamentos e apresentando sugestões. No último momento do encontro é realizada a avaliação do curso, do tutor e uma auto-avaliação do cursista.

Esses dois encontros presenciais diferem não somente no tipo de atividades realizadas, mas também na participação dos cursistas. No primeiro encontro, esses professores demonstram curiosidades em relação ao curso, mostram-se atentos em relação à apresentação do curso bem como as orientações de navegação pelo ambiente virtual. Porém, acontece menos diálogo. No encontro final, há uma multiplicidade de diálogos, uma vez que querem partilhar, uns com os outros, sua trajetória no curso, as dificuldades enfrentadas, as descobertas feitas, as mudanças que vêm empreendendo na prática

pedagógica. Quando cada grupo vai apresentar o trabalho final, há um interesse recíproco, em que questionamentos são levantados e curiosidades são sanadas. Isso acontece tanto com os cursistas da UFRN, quanto os da UERN. A satisfação com o curso é a “marca registrada” desse encontro.

No entanto, a realização desses encontros tem trazido algumas preocupações para as duas IPES, a SEEC e a UNDIME. O primeiro aspecto preocupante diz respeito à realização do encontro presencial de abertura do curso, já que é necessário disponibilizar espaço físico com computadores conectados a *internet*, porém os laboratórios não dispõem de computadores suficientes para atender uma turma de 50 cursistas, por exemplo, mesmo colocando dois por computador. Outro aspecto que dificulta a participação nos encontros presenciais é o fato de muitos cursistas terem que se deslocar para as cidades-pólo do curso e parte deles tem problemas com relação a pagamento de diárias pelos órgãos competentes – SEEC e UNDIME.

Com a transferência do curso para a CAPES, esses encontros serão realizados nos pólos da UAB e, sendo assim, há uma perspectiva de que os problemas possam ser minimizados já que tanto a UFRN quanto a UERN possuem pólos da UAB distribuídos em alguns municípios de Estado (o deslocamento só é pago de um município para outro).

3.7. DIFICULDADES PARA A EXECUÇÃO DO CURSO

Na realização desse curso, as duas universidades – UFRN e UERN – vêm enfrentando algumas dificuldades. Inicialmente, essas dificuldades se relacionam ao processo de divulgação do curso e de infraestrutura. Para realizar o cadastramento dos professores na plataforma do curso, a coordenação de tutoria tem dificuldade devido a erros de dados na ficha de inscrição enviada por eles. Há o problema daqueles professores que se inscrevem no curso, mas não se informam de que trata o curso e outros que se inscrevem em dois ou mais cursos, ao mesmo tempo, e não dão conta de realizar os estudos e atividades; e há, ainda, aqueles que se inscrevem, no entanto quase não acessam o *e-mail*, por isso não têm acesso às informações do curso. Acreditamos esses problemas sejam reflexo de problemas na gestão de políticas de formação continuada, tanto na rede estadual como na rede municipal de ensino do RN.

É verdade que, muitos cursistas têm dificuldades de acessar o ambiente virtual do curso porque dispõem de poucos conhecimentos em informática. Dessa forma, por mais que sejam orientados, têm dificuldades de utilizar as ferramentas para leitura do conteúdo, postagem das atividades, acesso a agenda das atividades, ferramenta de contato com tutor e os colegas de turma, entre outros. Essa falta de familiaridade com a tecnologia pode ser minimizada muito em breve, uma vez que a meta do governo federal de que todas as escolas públicas tenham laboratórios de informática com *internet* banda larga está próxima de ser concretizada. Esperamos que a presença dessas ferramentas no cotidiano escolar venha mudar essa realidade.

Além de tudo isso, em muitos municípios do Estado do RN, há sérios problemas na conexão de *internet*, como, por exemplo, o tipo de *internet* não permite baixar arquivos e programas. No período de chuvas, também, o acesso a *internet*, em muitos municípios, fica comprometido. Nesses casos, a alternativa para os cursistas vem sendo a utilização de CD com o conteúdo e atividades do curso. Assim, só acessam o curso *online*, quando é para realizar a postagem das atividades, no entanto, às vezes, exige deslocamento para o município vizinho. Esse tem sido um problema sério, mesmo assim, o governo estadual e os municipais não têm apresentado uma solução plausível. Além do mais, depois que o MEC iniciou o processo de distribuição de *internet* banda larga nas escolas públicas, os citados governos se eximem de suas responsabilidades nesse aspecto. O problema é que a instalação da *internet* banda larga é gradativa e, assim, em muitos municípios são penalizados pela demora.

Outro aspecto que tem atrapalhado o desenvolvimento do curso diz respeito ao fato de iniciar uma oferta quase ao final do ano letivo (final do mês de outubro, por exemplo), conforme ocorreu com a segunda e a terceira oferta do Ciclo Básico. Como é o primeiro módulo do curso e, para a maioria dos cursistas, é, também, o primeiro curso realizado na modalidade a distância (mais ainda, em AVA), precisa de tempo para conhecer o ambiente virtual, aprender a utilizar, realmente, as ferramentas do ambiente, mas também precisa se acostumar a gerenciar seus horários de estudos. Porém, parte do estudo do primeiro módulo vai coincidir com a realização das provas das escolas da rede estadual e municipal de ensino. Isso significa que o professor fica sobrecarregado de trabalho, ocasionando atrasos na postagem das atividades do curso e, em muitas vezes, sem tempo para fazê-las. Relacionado a isso, outra dificuldade presente é o fato das atividades do curso de um ano

para outro, retornar no início de fevereiro. Nesse período, os cursistas ainda estão no período de férias. Isso poderia não se constituir um problema, se todos os professores tivessem computador em suas residências, porém isso não é realidade. Sendo assim, muitos necessitam acessar os laboratórios de informática das escolas, porém se encontram fechados por ocasião das férias escolares. Dessa forma, pareceu-nos que, no planejamento para a execução do curso, não foi levado em conta essas questões.

Gostaríamos de enfatizar, aqui, que a formação continuada de professores, na modalidade a distância, deve ser em serviço, preferencialmente. Porém, não é isso o que tem ocorrido com o curso Mídias na Educação, uma vez que o tempo do professor não foi levado em consideração, ao elaborar essa formação docente. O fato de o curso ser ofertado na modalidade a distância, não significa que não devam ser contempladas horas para os estudos, na carga horária do professor. Esse é um sério complicador, pois o professor acaba sendo penalizado, uma vez que não disponibiliza de tempo para os estudos e, como consequência dessa situação, muitos deles se evadem.

Palloff e Pratt (PALLOFF & PRATT, 2004. p. 153) afirmam que é preciso considerar o que o aluno quer e precisa num curso a distância *online*:

[...] comunicação e *feedback*, interatividade e sentido de comunidade, direção adequada e capacitação para executar as tarefas exigidas. Se copiarmos o que acontece na sala de aula presencial, não atenderemos essas necessidades, causando angústia e frustração aos alunos.

A preocupação dos autores é pertinente, porém não temos identificado que as instituições que elaboram os cursos tenham uma preocupação maior em relação ao que os alunos querem (dos cursos). Salientamos que no RN, as duas universidades têm apontado a evasão como um dos fatores preocupantes, mesmo com as possibilidades de interação que as novas TIC – computador, *internet*, *software*, ambientes virtuais de aprendizagem – oferecem, na contemporaneidade. A constatação do índice de evasão neste curso contrasta com a necessidade de formação contínua do profissional da educação e isso se configura uma realidade e uma preocupação.

3.8. A EVASÃO: COMO AS DUAS IPES VÊM LIDANDO COM ISSO?

A UFRN e a UERN sempre se empenharam em reduzir o número de cursistas que se evadem e, para tanto, vêm tomando algumas medidas para que essa situação seja minimizada. Uma dessas iniciativas utilizadas para retorno dos cursistas ausentes tem sido o envio de mensagens eletrônicas ou contato por telefone para identificar o motivo da ausência no curso, mas também fazer o convite para seu retorno. A maioria dos ausentes não retorna ao curso, alegando motivos diversos, já citados anteriormente (quando nos referimos às dificuldades).

Uma segunda iniciativa das universidades é a estipulação de novos prazos de entrega de atividades para esses cursistas que retornaram ao curso. Desta forma, há um reordenamento das datas de entrega das atividades, porém estas são realizadas concomitantemente com a do módulo atual.

Uma terceira iniciativa diz respeito ao incentivo à formação de grupos de estudos, por escola ou por município. Em muitas escolas, há mais de um professor fazendo o curso; assim, há a possibilidade de formação de grupos por escolas. Da mesma forma, acontece nos municípios menores do Estado em que há professores de diferentes escolas, porém podem formar um só grupo, pela proximidade que há em cidades muito pequenas. Quando há essa formação de grupos, os professores conseguem se envolver mais com o curso, realizando as atividades propostas, trocando idéias, sugestões e depois publicam no ambiente do curso. Isso ocorre, muitas vezes, por causa das vivências dos professores com a educação presencial, o contato face a face, o diálogo.

Uma quarta iniciativa adotada pelas duas universidades se refere ao redirecionamento de algumas atividades, por exemplo, a fusão de duas. Para que os cursistas possam realizar as atividades em menos tempo, é feita a junção de atividades afins em uma só, porém sem comprometer o objetivo a que se propõem as atividades que são fundidas. Esse é um trabalho feito pelo coordenador de tutoria em parceria com os tutores.

Outra iniciativa que tem ganhado força é um encontro que acontece com a coordenação de tutoria e tutores no sentido de discutir as causas de evasão e buscar soluções. Além disso, trocam informações, compartilham soluções e planejam superar impasses.

Porém, salientamos que essas estratégias nem sempre têm dado certo para resgatar os cursistas ausentes, pois uma vez que estes se atrasaram no curso, normalmente, falta interesse em retornar, como por exemplo, aqueles que se ausentam por problemas de saúde. Por outro lado, há aqueles que embora se ausentem do curso, justificam sua ausência, quando procurados pela tutoria, demonstrando interesse em retornar ao curso. Nesse caso, pressupõe que o tutor deva, neste momento, apresentar outros caminhos para a continuidade do cursista no curso, considerando suas dificuldades, mas também defendendo a sua permanência. Acreditamos que é no estabelecimento de um diálogo dessa natureza, que é crítico e como tal pode modificar a realidade apresentada – perspectiva freiriana –, e que, portanto, qualquer programa de formação continuada a distância deve levá-lo em consideração, quando pensar em seu êxito. Assim, no decorrer da implementação do curso, o grande instrumento utilizado tanto pela coordenação de tutoria quanto pelos tutores para trazerem cursistas ausentes de volta ao curso é, exatamente, o diálogo. Sua falta, portanto, em todos os momentos que envolvem tal implementação é um agravante e como consequência, poderemos ter a desistência e a evasão de muitos cursistas. Por isso, compreendemos que nos cursos de formação continuada a distância, deve ser evidenciada a ação comunicativa proposta por Habermas, por meio da relação dialógica, que possibilite a crítica na realidade que se quer transformá-la, sendo assim uma relação entre iguais, que a partir do seu cotidiano, constrói uma visão crítica do mundo e alcança o consenso.

Enfatizamos que tanto Freire como Habermas defendem que o diálogo é fundamental tanto para amadurecer as idéias, quanto para fazer negociações e chegar a um consenso. Diante das dificuldades enfrentadas na execução do curso, o caminho indicado por esses autores, pode ser o melhor a ser seguido.

3.9. UM OLHAR POSITIVO

Embora exista o problema de evasão no curso Mídias na Educação, parte dos cursistas que o realizam, dedicam-se para cumprir o cronograma estabelecido no tempo determinado; outra parte são aqueles que se atrasam na postagem das atividades, mas, mesmo assim empenham-se em postá-las, uma vez que querem permanecer no curso, mesmo tendo dificuldades para isso.

Desses cursistas que permanecem no curso, alguns se enquadram naqueles que tinham dificuldades relacionadas aos conhecimentos básicos em informática, porém conseguiram superar essas dificuldades, deles até chegando a participar de minicurso para diminuir sua deficiência no manuseio dessa ferramenta. Há aqueles que mesmo não disponibilizando de computador conectado a *internet* em suas residências e utilizando *lan-house*, envolvem-se com o curso e conseguem cumprir o cronograma previsto para cada módulo.

Através da realização das atividades, o curso permite que os cursistas possam relatar experiências vivenciadas em sua prática pedagógica e partilhar com toda a turma. Embora considerando necessário ficarmos atentos para o fato de que o excesso de *fórum* numa mesma etapa do curso possa torná-lo cansativo, este, ainda, é o espaço virtual do curso onde percebemos que há maior troca entre os cursistas. Isso tem sido identificado, quando acessamos as turmas tanto da UFRN quanto da UERN e constatamos a intensa participação dos cursistas nos *fóruns*, o envolvimento deles para aprofundar a discussão. Dessa forma, o *fórum* tem se constituído num espaço onde há maior interação entre cursistas x cursistas, cursistas x tutores e vice-versa. Para Almeida e Prado (ALMEIDA e PRADO, 2003, p. 198), na aprendizagem colaborativa, há uma dinâmica que articula momentos de aprendizagem individual e coletiva, permitindo que os professores analisem, construam e reconstruam suas propostas.

Com isso, a interação compartilhada, a troca de experiências, sentimentos e de reflexões ganha uma nova dimensão, isto é, a interação passa a agregar uma atitude de comprometimento com o aprendizado do outro. O mais interessante é que na rede colaborativa essa atitude de comprometimento, à medida que é desenvolvida, expande nas várias situações e meios de interação.

A partilha de experiências se estende fora do ambiente do curso, quando os professores passam a compartilhar projetos de trabalho desenvolvidos, via *e-mails*, e depois os adaptam à realidade de suas escolas. As atividades servem, também, de espaços para as denúncias dos professores quando a sala da TV Escola e o laboratório de informática de determinadas escolas não funcionam. Esses problemas denunciados se evidenciam através da falta de manutenção dos equipamentos tecnológicos, salas de TV Escola e dos laboratórios de informática fechados por não disporem de um profissional responsável (justificativa de alguns gestores), computadores encaixotados por falta de

instalação, entre outros. Dessa forma, as escolas devem ter, no mínimo, uma infraestrutura que dê conta do funcionamento das tecnologias.

Compreendemos que este curso precisa ser aprimorado, por isso faremos, a seguir, uma análise, destacando alguns de seus entraves e algumas soluções possíveis.

4. O CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NA VISÃO DE SEUS USUÁRIOS

A EAD tem contribuído na formação dos professores da educação básica de forma mais sistematizada, a partir da criação do Sistema UAB, por permitir que esses profissionais tenham acesso aos cursos ofertados pelas IPES, mesmo residindo em lugares territorialmente distantes dessas instituições.

As TIC possibilitam que as informações, antes disponíveis apenas nos grandes centros urbanos, cheguem às escolas e as pequenas comunidades. Nesse contexto, a educação, ao mesmo tempo em que deixa de ser uma educação limitada, formalizada sob a autoridade do escrito e do livro, traz novos desafios no sentido da necessidade do professor de estar em constante processo de formação.

E, se tratando das TIC, essas podem de fato modificar as formas de comunicação pedagógica, pois já modificaram efetivamente as formas de comunicação humana e a escola não tem como ficar imune a tal processo, consequentemente, alterando a maneira de ensinar e de aprender desenvolvidas nas escolas há séculos.

Nesse sentido, Trindade (TRINDADE, 1998, apud BELLONI, 2001, p.69) aponta que

[...] de um lado, as instituições educacionais não poderão mais fugir ao dilema da necessidade urgente de integrá-las [...]; por outro lado, não se pode pensar que a introdução destas inovações técnicas possa correr [...] sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, gerando profundas modificações na cultura da escola.

No entanto, para que os professores sejam capazes de construir/proporem atividades inovadoras que possibilitem aos seus alunos evoluírem nos seus conceitos, habilidades e atitudes coerentes com as características da sociedade contemporânea, cursos de formação continuada são imprescindíveis. O curso Mídias na Educação é exemplo dessa realidade, constituindo-se uma opção para os profissionais que estão no mercado de trabalho e precisam aperfeiçoar seus conhecimentos.

Por outro lado, temos observado nas diversas turmas de oferta deste curso, que as expectativas dos cursistas são de que adquiram conhecimentos para poderem melhor utilizar as TIC em sua prática pedagógica e, por isso mesmo, a maioria deles se inscrevem.

Contudo, alguns entraves têm surgido no desenvolvimento do referido curso, apontados principalmente, por cursistas e tutores, uma vez que são estes os sujeitos principais no processo de mediação/interação do curso, o que merece um olhar atento. Dedicaremos-nos, também, na análise de algumas sugestões propostas (por cursistas e tutores) para alterar o curso.

4.1. UMA CONVERSA SOBRE OS COLABORADORES DA PESQUISA

Dos aos tutores que participaram da pesquisa, 01 (um) está cursando doutorado em Educação; 01 (um) é mestre em Educação; 01 (um) especialista em Novas Tecnologias Educacionais; 01 (um) especialista em Educação; 01 especialista em Tecnologias em Educação e Pesquisa Educacional; 01 (um) graduado em Física; 01 (um) graduado em Geografia; e 01 (um) informou que é pós-graduado, mas não citou em que área do conhecimento.

Esses tutores já vivenciaram algumas experiências com EAD antes de atuarem no curso Mídias na Educação: 01 (um) tem experiência de dois anos com EAD; 03 (três) possuem experiência de três anos; 01 (um), experiência de seis anos; 02 (dois), experiência de oito anos; e 01 (um), experiência de 12 anos. Essas experiências se deram da seguinte forma: 01 (um) deles já atuou/atua como tutor em cinco cursos, utilizou comunidades de aprendizagem em dois cursos presenciais e administrou a plataforma TelEduc num curso de especialização; 02 (dois), participaram como aluno num curso e professor assistente (de curso a distância) em outro; 01 (um) participou de três cursos como aluno; 01 (um) participou de dois cursos enquanto aluno e dois, como tutor; 01 (um) atuou como tutor em dois cursos e como professor assistente em outros dois; e 02 (dois) não informaram quais foram suas experiências em EAD.

Os cursos que os tutores participaram na função de tutor ou como cursista foram: Integração de Mídias na Educação (nas graduações de Química, Física, Matemática, Geografia e Biologia da UFRN); E-TEC Brasil – curso de Capacitação de Gestores (MEC); Introdução ao Curso e ao Ambiente *Moodle* (UFRN); Curso Escola de Gestores (MEC); Especialização em Tecnologias em Educação (PUC/RJ); Plataforma *Moodle* (UFRN); Especialização em Telemática na Educação (UFRPE); Especialização em Novas Tecnologias Educacionais (?); MBA em Gestão Pública (Fundação Getúlio Vargas/RJ);

Capacitação em Objetos de Aprendizagem (SEED/MEC); Introdução a Capacitação Digital (SEED/MEC); Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (SEED/MEC); Mídias na Educação (SEED/MEC); Qualidade na Educação Básica (UNB/OEA); TV na Escola e os Desafios de Hoje (UFPB). Dos cursos mencionados pelos tutores, apenas um deles não foi realizado em AVA.

Já dos cursistas que concluíram o curso e responderam ao questionário, 04 (quatro) são graduados em Pedagogia, 03 (três) em Letras, 02 (dois) em Geografia e 01 (um) em Ciências Sociais; 01 (um) é especialista em Linguística e 01 (um) em Educação; e 05 (cinco) informaram que tem curso superior completo, mas não citaram o curso.

Desses cursistas, 07 (sete) deles afirmaram que é a primeira vez que estão realizando um curso na modalidade a distância e 10 (dez) já participaram/participam de outro(s) curso(s). Desses últimos, 08 (oito) haviam participado, apenas, de um curso a distância; 01 (um) em dois cursos; e 01 (um) em quatro cursos. Também, desses 10 (dez), apenas 04 (quatro) já haviam realizado cursos a distância em AVA. Esses cursos em EAD que os cursistas já participaram foram: Especialização Tecnologias em Educação – PUC/RIO (em andamento); Direitos Humanos (Instituto de Tecnologia Social – ITS Brasil); Educação e Diversidade (UNB); Conselhos Escolares (UNB); Tutorial de Professores (FGV ONLINE), Tecnologia Educacional: Nova Perspectiva do Ensino (Portal Educação); Prevenção de Drogas nas Escolas Públicas (UNB); Formação pela Escola (FNDE/SEED); TV na Escola e os Desafios de Hoje (UERN); Revisão de Língua Portuguesa/ Pré-Escola (CETEB – Escola Aberta); Formação Continuada para Professores-Orientadores de Telessala (SEEC/RN) e Violência contra Crianças e Adolescentes (UFSC).

Já os cursistas evadidos que responderam ao questionário foram 09 (nove). Desses, 03 (três) são graduados em Letras; 03 (três) em Pedagogia; 01 (um) em Educação Física; 01 (um) está cursando graduação em Geografia; e 01 (um) é especialista em Psicopedagogia.

No que se refere à participação desses professores em cursos a distância, 05 (cinco) deles é a primeira vez que estavam participando de um curso dessa natureza; 03 (três) já participaram de outros cursos (como Formação pela Escola, Conselhos Escolares e Prevenção de Drogas nas Escolas Públicas); e 01 (um) participa de outro curso (graduação

em Geografia – UEPB). Somente, um desses cursistas já estava vivenciando experiência em curso em AVA.

4.2. O CAMINHO PERCORRIDO

Em busca de respostas para o objeto de nossa investigação, utilizamo-nos de procedimentos da pesquisa participante.

Segundo Severino (SEVERINO, 2010, p. 120, a pesquisa participante

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados.

Ressaltamos que a pesquisadora é uma das coordenadoras do curso Mídias na Educação pela SEEC/RN (atribuições explicitadas no Capítulo II) e, também, exerce a função de tutora pela UERN (há ex-cursistas seus, participando da pesquisa). Ou seja, essa situação permite que a pesquisadora atue tanto nas questões administrativas (enquanto coordenadora) bem como nas questões pedagógicas (como tutora), uma vez que possui duplo vínculo no curso. Assim, pelo que propõe Severino, observamos que na pesquisa participante, é necessário que o investigador esteja inserido no grupo investigado, tornando-se parte dele e, além disso, permite interagir por muito tempo com os sujeitos com a intenção de perceber o significado de estar naquela situação.

Peruzzo (2006), também, afirma que na pesquisa participante, o pesquisador não somente observa o grupo pesquisado, mas interage com ele e pode exercer algum papel dentro do grupo, ou seja, “acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação [...]” (PERUZZO, 2006, p. 137). Neste tipo de pesquisa, o pesquisador tanto pode fazer parte do grupo pesquisado ou somente ser um membro que se insere nele com o intuito de desenvolver a pesquisa. E, ainda, destaca que os sujeitos participantes têm conhecimento da intenção da investigação e concordam com sua realização. Assim, concordando com a autora e, também, conforme o que está posto no termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi enviado aos colaboradores da pesquisa e assinado por eles, a pesquisadora se comprometeu com o grupo investigado a dar retorno dos resultados obtidos. Esta autora, faz, também, referência à autonomia que

essa pesquisa proporciona ao pesquisador, “tendo em vista que as decisões sobre os objetivos da pesquisa e demais processos de coleta e interpretação dos dados não contam com a interferência do grupo investigado” (PERUZZO, 2006, p. 138).

Desta forma, para desenvolvermos esta investigação, inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica levando em consideração sua necessidade para a sustentação dos propósitos da pesquisa. Também, analisamos documentos, especialmente os relacionados ao curso Mídias na Educação, como, por exemplo, o Projeto Básico de sua criação, os relatórios de avaliação de sua primeira oferta e o banco de dados de todas as ofertas do curso. Para termos acesso ao banco de dados do curso pesquisado, contamos com a colaboração da coordenação nacional do curso na SEED, que muito gentilmente, confiou-nos seu *login* e senha de acesso. Segundo André (2000), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (André, 2000, p. 28).

Além disso, recorreremos a uma espécie de “diário de campo” que são, na verdade, anotações pessoais realizadas, quando participamos de reuniões nacionais convocadas pela SEED/MEC, bem como reuniões locais, tanto as reuniões administrativas em que participam os coordenadores (do curso) da SEEC, UNDIME, UFRN e UERN, como as pedagógicas com a coordenação de tutoria da UERN.

Paralelo a isso, enviamos *e-mail* a tutores, cursistas que concluíam o curso e cursistas que se evadiram, das duas universidades (UFRN e UERN), convidando-os a participarem da pesquisa e, ao mesmo tempo, informando-lhes o endereço eletrônico de acesso aos questionários abertos. Para cada tipo de colaborador da pesquisa (são três tipos), foi elaborado um questionário diferente. Nesse mesmo endereço eletrônico, juntamente, com o questionário, há o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que o cursista assina-o, antes de responder o questionário. Sendo assim, para cada tipo de sujeito, foi criado um *link* específico, da seguinte forma: a) questionário dos cursistas que concluíram o curso: <http://www.saberinterativo.com/pesquisa>; b) cursistas que se evadiram do curso: <http://www.saberinterativo.com/estudo>; e c) questionário dos tutores: <http://www.saberinterativo.com/tutor>.

Optamos pelo questionário aberto, pois nosso propósito era atingir professores de diferentes municípios do Estado do RN e, neste caso, não seria possível realizar entrevistas. Assim, procuramos fazer poucas perguntas, porém, claras e precisas, conforme

recomenda Macedo (2000) para os questionários abertos. As questões de resposta aberta permitem àquele que vai responder, construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, dessa forma, colocar suas opiniões ou seus conhecimentos a respeito do tema questionado.

Para o pesquisador, a principal vantagem de utilizar questionários abertos é que estes lhes permitem obter muita informação sobre o tema em questão. No entanto, a maior desvantagem, é a dificuldade em organizar as respostas para a análise. Já para àqueles que respondem os questionários, o principal aspecto positivo é a liberdade nas respostas; no entanto, o maior inconveniente é porque exige mais tempo para a resposta.

Dessa forma, foram enviados questionários a 08 (oito) tutores e todos foram respondidos. Aos cursistas que concluíram o curso, foram enviados questionários a 30 (trinta) deles, porém somente 17 (dezessete) responderam. Já aos cursistas que se evadiram do curso, foram enviados 15 (quinze) deles, sendo que 09 (nove) responderam. O tempo de devolução dos questionários variou em torno de dois dias a duas semanas.

Em relação aos tutores, nosso propósito foi levantar dados referentes a três pontos básicos: a formação do tutor, os possíveis “problemas” que enfrentou em sua atuação como tutor e a evasão dos cursistas. Assim, quanto à formação do tutor, fizemos dois questionamentos: a) “Você considera necessária uma formação específica do tutor para atuar num curso de EAD? Em caso afirmativo, por qual(is) motivo (s)? b) Já participou de alguma formação dessa natureza? Em caso positivo, qual (is)? E o que considera importante registrar?” Com relação ao segundo ponto, “que se refere a situações vivenciadas pelo tutor e que interferiram de forma negativa em sua atuação nesta função”, procuramos identificar se ocorreu nos seguintes aspectos: “a) ambiente virtual de aprendizagem; b) conteúdos e/ou atividades; c) encontros presenciais; d) perfil dos cursistas; e) outros (que não foram mencionados e que considera ser citados)”. Por último, fizemos o seguinte questionamento sobre a evasão dos cursistas: “Na sua opinião, quais as principais causas da evasão no Ciclo Básico?” A referência ao Ciclo Básico do curso se deve, porque é onde ocorre a maior evasão do curso.

Com os cursistas que concluíram o curso, nossa intenção “foi saber se eles vivenciaram situações que interferiram de forma negativa no seu desempenho, enquanto cursista, considerando os seguintes pontos: a) o ambiente virtual de aprendizagem (e-proinfo ou moodle); b) os conteúdos e/ou atividades; c) os encontros presenciais; d) a

tutoria; e) outros pontos (que não foram mencionados e que considera ser citados)”. Além desses questionamentos, fizemos outra interrogação, desta vez sobre mudanças no curso: “Você considera necessário que ocorram mudanças no Programa em questão para que o cursista venha a ter melhor desempenho? Quais?”.

Em relação aos cursistas evadidos, intencionamos identificar, principalmente, o que os levou a abandonar o curso. Para isso, fizemos os seguintes questionamentos: “a) O que o levou a se inscrever no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação? b) Por qual (is) motivo (s), você abandonou essa formação? c) Em que módulo você se evadiu? d) Você considera necessário que ocorram mudanças na execução do Programa em questão para que o cursista venha a ter um melhor desempenho?”.

Assim, ao recebermos os questionários respondidos dos sujeitos, construímos quadros com as respectivas respostas agrupadas de acordo com cada pergunta feita. Para Franco (2008), a adoção de procedimentos dessa natureza é necessária, uma vez que contribuem para a construção das categorias, as quais possibilitarão a inferência, a análise e interpretação dos dados.

Com o propósito de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, na hora em que fôssemos fazer a análise dos dados, atribuímos uma denominação para cada um deles. Por exemplo, os cursistas que concluíram o curso, denominamos de C, acrescidos dos números sequenciados, ou seja, o primeiro cursista na sequência como foram condensadas as respostas dos questionários, nomeamos de C1 e, assim, sucessivamente; os cursistas que se evadiram do curso denominamos de CE, também numerados; e os tutores, a letra T acompanhada dos números, conforme exposto na tabela a seguir.

Quadro n º 09: Denominação adotada para os colaboradores da pesquisa

| Colaboradores | Denominação |
|----------------------------------|---|
| Cursistas que concluíram o curso | C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, Cc12, C13, C14, C15, C16, e C17 |
| Cursistas que se evadiram | CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8 e CE9 |
| Tutores | T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 e T8 |

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos perceber, não procuramos fazer a identificação dos colaboradores da pesquisa, considerando qual das universidades pertence: se UFRN ou UERN. Para os propósitos da pesquisa, esse dado não interessa.

4.3. A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nessa última fase da pesquisa, que é a análise interpretativa dos dados coletados utilizamo-nos da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (BARDIN, 1977, p. 38)

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

A análise dos dados levantados concentrou-se em dois pontos principais: a) aspectos que interferem de forma negativa na oferta do curso; e b) mudanças para melhorar o curso.

No primeiro ponto, contemplamos os seguintes aspectos: perfil do cursista, ambiente virtual de aprendizagem, conteúdos e/ou atividades, encontros presenciais, tutoria e evasão. Já no segundo ponto, elegemos os seguintes aspectos: tecnológico, administrativo, didático-pedagógico, comunicativo e técnico.

Para Pêcheux (apud Franco), “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis; [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça” (1973, apud Franco, 2008, p. 11). Durante toda a análise, procuramos nas respostas dos nossos colaboradores, fazer inferências¹⁵, enxergando nas entrelinhas o que não está dito explicitamente, mas procurando, constantemente nos colocar no lugar do outro – os colaboradores da pesquisa.

Esse trabalho de análise é, muitas vezes, penoso, pois o fato de termos em mãos uma variedade de informações, dificulta o entendimento. Por isso, consideramos esta fase da pesquisa, a que demanda mais tempo.

¹⁵ Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdades (Bardin, 1977)

4.4. ASPECTOS QUE INTERFEREM DE FORMA NEGATIVA NA OFERTA DO CURSO

A oferta de cursos em AVA é um fator recente na história da EAD no Brasil, portanto passiva das mais diversas formas de avaliação. O curso Mídias na Educação por estar inserido num ambiente com tais características possibilita, portanto, ser avaliado em sua execução, de modo particular, no RN.

Nessa perspectiva, analisaremos, a seguir, a opinião de cursistas e de tutores sobre os aspectos interferem de forma negativa no desenvolvimento do curso

4.4.1. Perfil Diferente do Exigido para o Curso

Os professores que participam do curso Mídias na Educação são aqueles profissionais que trabalham em escolas públicas de educação básica, que em sua maioria, possuem programas como TV Escola e Proinfo (com os laboratórios de informática). Esses profissionais, em sua vida pessoal, também, convivem com TV e computador conectado à *Internet* (este último, não todos), porém muitos deles não sabem lidar com esses recursos tecnológicos, especialmente, o computador e, assim, não o utilizam em atividades básicas como enviar um *e-mail*, por exemplo. Fiorentini (FIORENTINI, 2003, p. 31) diz o seguinte:

[...] não podemos esquecer que, como adultos, a maioria de nós é originada do sistema convencional e presencial de educação, o que influencia e pode condicionar nossas concepções, nossas maneiras de perceber, de organizar, de avaliar os processos, os materiais, os conteúdos, de maneira frequentemente implícita, até mesmo inconsciente. Isso ocorre porque estamos influenciados pela força pedagógica de nossas práticas sociais, individuais e coletivas, dos conhecimentos existentes, do cotidiano de nossa formação, experiência e trajetória, como aprendizes e ensinantes, e também de nossa experiência previa com os meios, linguagens e textos.

Na escola, na maioria das vezes, os professores não utilizam os recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas, ou quando o fazem, é de forma esporádica. Por causa disso, muitas vezes, são vistos como acomodados ao se negarem a fazer uso desses recursos tecnológicos em sua prática pedagógica. Segundo o T8,

O público específico deste curso são os professores, que na sua maioria tem vínculo com a rede estadual e municipal, ou quando não, a particular; com pouca experiência no uso pedagógico dos suportes midiáticos; com pouca leitura em outras áreas do conhecimento que não seja a sua de atuação, portanto mais uma dificuldade para compreender o uso pedagógico desses suportes.

Pelo visto, somos levados a pensar que essa situação existe porque os professores não têm formação específica para tal, o que não seria uma atitude negligente deles. Essa pode ser uma das razões da procura pela inscrição no curso Mídias na Educação. Por outro lado, ao se inscrever no curso, alguns desses professores desconhecem os critérios exigidos para frequentá-lo, ou não os leva em conta (o perfil do cursista foi tratado no Capítulo II). Daí decorre dois outros problemas: 1) no primeiro caso, compreendemos que houve problema na divulgação do curso feita pela SEEC, UNDIME, DIREC e escolas; 2) já no segundo, as instituições responsáveis pelo curso no RN (SEEC, UNDIME e as duas IPES) deveriam criar mecanismos que pudessem identificar o cursista sem perfil recomendado (conforme exigência da SEED/MEC) e ver algumas possibilidades que pudessem auxiliá-lo, nesse momento inicial do curso. É preciso considerar, também, que os cursos devem ser planejados para atender as necessidades de formação dos professores e, não, o contrário, os professores se ajustarem ao formato do curso.

Outros aspectos considerados problemáticos, relacionados ao perfil dos cursistas, têm sido apresentados pelos tutores, embora não sejam critérios exigidos para a inscrição no curso Mídias na Educação, mas que merecem uma apreciação. Um desses aspectos é a falta de organização de muitos cursistas para os estudos, ou seja, eles não conseguem estabelecer um cronograma próprio de estudos e isso acaba interferindo no seu desempenho. Para o T1, o cursista “Não tem disponibilidade de tempo para as leituras dos conteúdos e realização das atividades; não conseguem administrar o pouco tempo que tem disponível”. Comunga da mesma opinião o T6, afirmando que o cursista “reserva pouco tempo para leituras e interações, não consegue disciplinar seu tempo de estudo, no momento a distância”. Esse mesmo tutor, ainda, levanta outra preocupação, desta vez relacionada à falta de autonomia do aluno nos cursos de EAD, enfatizando que este apresenta “dependência da explicação presencial do professor, dificuldade de interagir com os colegas suas próprias idéias, dependência do outro em compreender a lógica de navegação do ambiente virtual [...]”.

Reconhecemos ser importante considerar que grande parte desses cursistas é a primeira vez que está participando de um curso a distância, além de ser num ambiente virtual. Assim, estudar sozinho, aprender com outros cursistas através de ambiente virtual, administrar o tempo de estudos, elaborar um cronograma para os estudos e cumpri-lo é algo que o cursista vai aprendendo no processo, pois tanto em sua formação inicial, como em sua prática pedagógica, a realidade é outra, ou seja, sua formação acadêmica foi na modalidade presencial de ensino e a prática profissional é nessa mesma modalidade. Para isso, ele necessita da colaboração do tutor, dando orientações de como proceder no ambiente do curso. Essa não é uma situação confortável para o cursista, pois tem diante de si um impasse: a necessidade de participar de cursos de formação continuada e a dificuldade de gerenciar os estudos na modalidade a distância.

Moore e Kearsley (2007) trazem uma reflexão sobre o fato de que a maioria dos alunos de cursos a distância tem pouca experiência (ou nenhuma) em cursos dessa natureza, conseqüentemente, não têm familiaridade com essa modalidade de ensino, assim podem não se sentir motivado a participarem desses cursos. Grande parte desses alunos tem opiniões erradas a respeito da EAD, como por exemplo, achar que esses cursos são mais fáceis do que os presenciais, não precisando dispensar muito tempo a eles. No entanto, quando percebe que isso não é a realidade, pode perder o interesse em participar do curso.

De acordo com os referidos autores, outro engano cometido por muitos cursistas é achar que a qualidade dos cursos de EAD são inferiores aos presenciais. Para que esses equívocos sejam esclarecidos, seria oportuno que em todo curso a distância, tivesse uma espécie de sessão de orientação, de forma a ajudar os alunos a entenderem como opera o sistema de veiculação do curso, bem como o que é esperado de todos os participantes.

Vale salientar que, quando refletimos sobre formação de professores, não podemos esquecer de que os cursos de formação continuada, em serviço, ao serem planejados, devem contemplar o tempo necessário, na carga horária do professor, para realizar sua formação. Dessa forma, as políticas de formação das redes de ensino precisam inserir esse tempo nas jornadas de trabalho dos professores. Reforçamos, ainda, que dentro das condições precárias em que os professores realizam sua docência, é possível que a motivação destes profissionais para continuarem investindo em sua formação continuada,

seja oriunda do compromisso que têm com a formação de novas gerações e a clareza de que o saber é um instrumento de luta dentro de uma sociedade desigual.

4.4.2. Dificuldades com o AVA

Nesse aspecto, um dos grandes problemas apontados, especialmente, pelos cursistas e tutores da UERN tem sido a instabilidade da plataforma *e-proinfo* (por isso não é um problema, também, da UFRN). Há momentos em que não é possível o acesso, porque a página se encontra indisponível; outras vezes, o acesso até é possível, porém não completa o tempo de postagem das atividades. O C11 diz que

[...] por determinados momentos não consegui abrir o ambiente de aprendizagem tanto para realizar as leituras dos módulos como também não consegui enviar algumas atividades. Teve momento que passei até uma semana para poder postar algumas atividades. Seguia correto todos os procedimentos para postá-las, no entanto não conseguia, o sistema caía. Na verdade, perdia tempo e ficava constrangida, por ter que enviar atividade atrasada.

Percebemos na fala desse cursista, como os problemas com o ambiente virtual interferem de forma negativa na oferta do curso, porém, mesmo existindo, esses problemas não deveriam perdurar por muito tempo. Não podemos esquecer, também, que para os cursistas, o curso disponibilizado em AVA é uma novidade, gerando muitas expectativas, ansiedade, que é próprio quando estamos diante do desconhecido, chegando até mesmo a causar insegurança aos participantes. Ao disponibilizar um curso em AVA, as universidades precisam dispor de uma equipe de técnicos em informática (denominado “suporte técnico”) para resolver os problemas que surgem com a plataforma do curso. Essa situação apresentada pelo C11 pode ser motivo para levá-lo a perder o interesse em frequentar o curso.

A falta de assistência de um técnico nos problemas do AVA foi, também, apontada pelo T6: “Na minha experiência de tutoria, assumi pendências técnicas que muitas vezes não se resolviam por desconhecer certas configurações pertinentes a informática e, nesse caso, cabia ao monitor técnico [...]”. Situações dessa natureza devem ser resolvidas por profissionais especializados, pois mesmo que o tutor queira, não tem como resolver os

problemas técnicos relacionados ao sistema e, na maioria das vezes, estes demoram a ser resolvidos.

Os problemas de instabilidade da plataforma *e-proinfo* tem sido motivo de discussão nas reuniões nacionais realizadas pela SEED/MEC e esta, por sua vez, já aperfeiçoou o referido ambiente, porém ainda não o disponibilizou para as universidades que o utilizam. Esse problema, ainda, vem persistindo nas ofertas em execução e, sendo assim, não seria o caso da universidade utilizar outro ambiente virtual?

Nas duas universidades (UFRN e UERN), há cursistas que apontam como maior dificuldade a navegação pelo ambiente virtual, em decorrência da falta de conhecimentos básicos em informática. Uma situação dessa natureza é relatada pelo C14:

[...] confesso que a princípio enfrentei turbulências, uma vez que não tinha domínio de uso do computador. Então, essa falta de familiaridade com a máquina e com o ambiente de aprendizagem interferiu de forma negativa no meu desempenho frente ao curso, é tanto que gastei um bom tempo para aprender a navegar no espaço reservado ao curso, a manusear algumas ferramentas dentro do próprio ambiente [...].

Para alguns, freqüentar o curso significa conviver com a instabilidade da plataforma, adquirir conhecimentos básicos em informática e aprender a utilizar o ambiente virtual do curso, concomitantemente. Sendo assim, se forem tomadas medidas nesses aspectos, no sentido de favorecer a frequência do cursista no curso, o problema de navegação pelo ambiente, devido à falta de conhecimentos básicos em informática, seria minimizado.

Porém, o problema de navegação pelo ambiente virtual vai mais além do exposto, conforme aponta o T2:

Um problema é que os ambientes são muito labirínticos e cheios de recursos desnecessários que poderiam facilmente serem reunidos em poucos [...]. Há, inclusive, alunos que não fazem as atividades justamente porque não conseguem encontrá-las em um ambiente esteticamente confuso.

Precisamos nos atentar para a forma como os AVA estão organizados: uma variedade de ferramentas que, muitas delas, não são utilizadas e só dificultam a navegação do cursista pelo curso. Assim, parece que há uma preocupação com a quantidade de ferramentas e, não, com a sua utilização. Ao organizar uma plataforma de curso a

distância, utilizando ferramentas desnecessárias, demonstra que não houve preocupação, por parte de seus idealizadores com os principais usuários desta plataforma, que são os cursistas, no sentido de favorecer sua navegação pelo curso. Rayol (2009) recomenda que a plataforma para cursos a distância *online* deve ser fácil de acessar e possua uma interface amigável, pois disso vai depender o bom desenvolvimento de cursos em AVA.

O T2, ainda, acrescenta:

Esse primeiro problema ocorre justamente porque há um outro: devido a deficiências na formação dos educadores, os profissionais de informática e webdesigners são deixados praticamente sozinhos na preparação visual e estética dos ambientes. Só que esses profissionais na maioria das vezes não têm nenhuma formação pedagógica [...]. É preciso que os pedagogos tomem as rédeas dos projetos de ambientes de educação a distância [...].

Pelo visto, não há um trabalho de parceria entre os profissionais de informática e os pedagogos no momento da construção da plataforma do curso, o que é preocupante. O cuidado com a estética do ambiente é necessário, mas não deve ser maior do que a preocupação com o uso que devemos fazer das ferramentas nas atividades pedagógicas.

Concordamos com Schlemmer (2005) ao defender que, para se utilizar um AVA, primeiramente, é necessário verificar o critério didático-pedagógico do *software*. Esse é considerado o critério mais importante, uma vez que, quando se vai desenvolver um produto para educação, não se pode esquecer que este deve ser permeado com uma concepção epistemológica que evidencia como o aluno aprende.

Dessa forma, como fica a situação, diante do fato de que, na equipe que prepara o ambiente virtual, não há um pedagogo? Evidentemente, essa é uma questão que deve ser vista pelas IPES que ofertam os cursos a distância, para que os cursistas não tenham prejuízo ao participarem desses cursos. Para Almeida (2003), realizar cursos a distância, em AVA, é necessário a preparação de uma equipe interdisciplinar, que seja constituída por educadores, profissionais da área de *design*, de programadores e desenvolvedores de ambientes virtuais para cursos de EAD.

4.4.3. Apresentação dos Conteúdos e/ou Atividades

Após o término da construção do ambiente virtual, o material didático é disponibilizado, o qual deve estar organizado e ser distribuído de acordo com a carga

horária do curso. Porém, neste curso, os conteúdos e as atividades tem sido motivo de críticas tanto de cursistas quanto de tutores.

Alguns cursistas (das duas universidades), por exemplo, apontaram que há conteúdos e atividades em excesso, o que inviabiliza a leitura de todo o conteúdo para a realização das atividades e, quando o fazem, normalmente, essas são feitas de forma aligeirada. O C13 diz que há “muito texto para ler e refletir [...]”. A quantidade de conteúdo era extensa e o tempo limitado”. Essa afirmativa é complementada pelo C12:

[...] o número exagerado de exercícios prejudica a qualidade de aprendizagem, uma vez que algumas leituras, tive que realizá-las de forma corrida, porque teríamos uma gama de atividade para serem feitas, e, em seguida, postá-las para cumprir em tempo real as exigências da tutora.

Desta forma, uma leitura mais aprofundada dos conteúdos de modo que o cursista possa fazer reflexões relacionando-as a sua prática pedagógica, poderá ficar comprometida. Isso é observado, por exemplo, nos *fóruns* de discussão, quando não há um aprofundamento do tema proposto. Por outro lado, sabemos que, se o cursista não organizar seu próprio cronograma de estudos, pode ser que não consiga gerenciar o tempo para a leitura do conteúdo e a realização das atividades. Assim, não seria um problema de excesso de conteúdo e atividades, mas falta de organização do cursista para realizar seus estudos.

No entanto, vale salientar que outros aspectos conflituosos são apontados pelos tutores com relação às atividades, além do excesso, como “falta de clareza na elaboração de algumas atividades, acarretando múltiplas interpretações por parte dos cursistas” (T1). Soletic (2001) nos diz que “redigir bons materiais implica pôr em jogo estratégias didáticas variadas para favorecer a compreensão” (SOLETIC, 2001, p. 84). Embora reconheçamos que esse problema não deveria acontecer, nesse caso entendemos que, enquanto o material didático não for revisado, o tutor pode auxiliar o cursista nessa situação, dando esclarecimentos quanto a essas atividades ou redimensionando-as. Compreendemos que o material didático dos cursos de EAD deve estar organizado de forma que favoreça a aprendizagem, porém, quando isso não ocorre, o cursista tem prejuízos.

O T6 apresenta mais problema com as atividades:

Em uma unidade do módulo, por exemplo, as atividades tendem a se repetirem nas unidades seguintes, como também o excesso de atividades no mesmo módulo confundem o cursista, que muitas vezes se perde e não sabe quais atividades já foram ou não concluídas.

De acordo com o exposto, transparece que os módulos, ao serem elaborados, não passaram por um processo de revisão final, antes de serem disponibilizados para os cursistas e, dessa forma, acabam causando problemas em relação à sequência a ser seguida. Não podemos esquecer que os cursistas são profissionais adultos, com carga horária extensa de trabalho e vários outros aspectos relacionados à vida pessoal para dar conta, por isso sobra pouco tempo para dedicar ao curso. Assim, ao enfrentar tantos problemas com as atividades, os cursistas podem se sentir desestimulados a permanecerem no curso. Para Soletic (2001), o processo de elaboração de materiais para cursos a distância, envolve redações e revisões sucessivas, e que devem se estender, inclusive na implementação dos cursos.

Especificamente, com relação à atividade final de cada módulo, que deve ser realizada em grupo, o C16 comentou: “Trabalhos em grupo foi uma grande dificuldade, pois faltou o ambiente de trabalho interativo entre os componentes dos grupos”. Pelo visto, entendemos que a atividade em equipe não foi disponibilizada na plataforma do curso, mesmo existindo ferramenta para tal. Assim, quando esta atividade é disponibilizada em ferramenta própria, facilita a participação de cada sujeito da equipe na realização do trabalho final, além do que, o tutor pode acompanhar sua realização e orientar, por equipe, todo o processo. Neste caso, o tutor poderia ter evitado esse problema, já que é ele, quem disponibiliza as atividades para que o cursista tenha acesso.

Nas situações conflituosas envolvendo as atividades apresentadas aqui, em caráter temporário, o tutor poderia (pode) ter resolvido, a partir do momento em que ele as detecta, elaborando novas orientações para as atividades confusas ou repetidas (condensando-as). Esse deve ser um trabalho realizado, de preferência, em parceria com o grupo de tutores da universidade em que está vinculado e o coordenador de tutoria. Porém, uma revisão mais cuidadosa tanto das atividades, como também do conteúdo, por parte dos professores conteudistas, seria necessária para que esses problemas pudessem ser corrigidos.

4.4.4. A Necessidade do “Estar Juntos”

Num curso a distância em AVA é fundamental que haja, no mínimo, um encontro presencial de abertura do curso (e, também, um final), para que seja apresentada aos cursistas a dinâmica do curso, mas também sejam orientados a utilizarem a plataforma do curso. Porém, esses encontros representam muito mais do que isso: são momentos muito especiais do curso, pois neles percebemos o calor humano tão necessário nas relações pessoais, que só é possível quando estamos diante do outro, e por serem momentos ricos em troca de experiência, em partilha do “saber”, em conhecer, um pouco o outro, informar-se sobre sua prática pedagógica. No entanto, esses momentos, que poderiam ser um fator significativo para o bom andamento do curso, acabam sendo prejudicados pelas dificuldades técnicas e de infraestrutura.

O T6 refere-se ao primeiro encontro (de abertura do curso) enfatizando que “o ambiente virtual em manutenção, falha no acesso ao *login* e senha do aluno, limitação do curso no uso do computador, o tempo previsto se estende a resolver problemas técnicos de uso da máquina do que discussão teórica do assunto”. Sendo assim, parece-nos que esse primeiro momento do curso, que deve ser de contato entre cursistas e tutores bem como cursistas entre si, de exposição de expectativas dos cursistas em relação ao curso, de apropriação das informações gerais sobre o curso e de treinamento na plataforma, volta-se para as dificuldades de acesso ao ambiente virtual, desvirtuando a essência do encontro. Defendemos que questões relacionadas à plataforma do curso devem ser resolvidas antes do encontro presencial, pois o cursista que tiver esse problema, não conseguirá acessar o referido ambiente, sendo prejudicado na orientação de como realizá-lo. Assim, compreendemos que essas ocorrências se devem por falta de diálogo. Na perspectiva habermasiana do agir comunicativo, as pessoas envolvidas em determinada ação primam pelo entendimento sobre a situação e seus planos de ação.

Já o T1 relata que os encontros presenciais “São essenciais, mas deixam muito a desejar devido a fatores relacionados à falta de apoio financeiro, organização e infraestrutura”. Aqui, a responsabilidade pelas despesas do deslocamento compete a SEEC e as Secretarias Municipais de Educação, o que nem sempre acontece. Infelizmente, esses dois parceiros do curso não vêm cumprindo efetivamente com suas atribuições na execução do curso, prevista no Termo de Compromisso assinado pelo secretário estadual e

o presidente da UNDIME estadual e enviado a SEED/MEC. Os coordenadores do curso pela SEEC e UNDIME buscam estratégias junto a esses órgãos responsáveis, no sentido de favorecer a participação dos cursistas nesses encontros.

Essa situação se agrava, mais ainda, quando há uma distância muito grande entre a residência do cursista e o local onde os encontros são realizados, como bem descreve o C15:

No que diz respeito à negatividade presente nas aulas presenciais, considero apenas a viagem, uma vez que moro muito longe, o percurso é feito por estradas deterioradas, o que acaba provocando cansaço e desconforto físico e, com isso, interferindo de forma negativa na minha participação frente à aula e, conseqüentemente, no meu aprendizado.

Observamos que deslocar os cursistas a uma distância muito grande para o encontro presencial pode ser motivo de desistência do curso.

Embora não tenha sido citado por cursistas e tutores – participantes dessa pesquisa –, outro sério problema para a realização dos encontros presenciais está mesmo no primeiro encontro, uma vez que necessita de laboratórios de informática conectados à *internet* (como foi citado acima), porém os computadores disponíveis não são suficientes para o número de cursistas por turma. A SEEC e UNDIME/RN não têm atendido aos propósitos que o curso exige nesse aspecto, principalmente, porque a maioria das salas com laboratório de informática só possuem 10 (dez) computadores e as turmas são bastante numerosas, tendo, no mínimo, 50 (cinquenta) cursistas. Vale salientar que nem sempre todos os 10 (dez) computadores estão funcionando. Nos NTE de Mossoró, Caicó e Natal, há dois laboratórios, mesmo assim não atende a todos os cursistas presentes.

Se as turmas não podem ser menores e se o número de computadores não pode ser em maior número, as duas IPES, a SEEC e a UNDIME/RN devem buscar alternativas de forma que todos os inscritos possam navegar pelo ambiente do curso, nesse primeiro encontro. Aqueles que não conseguem fazer isso terão problemas em participar do curso, por não saberem usar as ferramentas disponíveis no ambiente virtual. Isso é preocupante e motivo para que cursistas percam a motivação em participar do curso. Esse é um ponto que precisa ser repensado no curso, pois é um problema que ocorre com todas as turmas.

Os cursistas, também, citaram a necessidade de mais encontros presenciais: “Achei muito pouco apenas um encontro presencial para apresentar o curso e um para

apresentação de trabalhos no final do curso. Entendo que seria mais interessante e mais estimulante se houvesse mais encontros presenciais” (C16). Pelo visto, o cursista sente falta do contato face a face que é inerente ao ser humano e que pode se constituir num elemento motivador para sua permanência no curso. Essa “falta” pode ser em decorrência de toda a formação acadêmica do cursista, ter sido de forma presencial, mas também pode ser uma dificuldade em estudar sozinho, em não ter o ‘outro’ para discutir os conteúdos, partilhar inquietações e ter o retorno no mesmo momento, que é possível em cursos presenciais.

Portanto, favorecer a participação dos cursistas nos encontros presenciais deve ser uma atribuição das instituições envolvidas com o curso. Para isso, parcerias precisam ser firmadas: a secretaria estadual e as municipais de educação financiam o deslocamento daqueles cursistas residentes nos municípios que não são pólos dos encontros e as IPES que ofertam o curso, descentralizam os encontros, conforme já comentados, anteriormente.

4.4.5 A Mediação dos Tutores

A tutoria foi um dos pontos menos criticados pelos cursistas participantes da pesquisa. Isso pode ter ocorrido por dois motivos principais: a) o fato da pesquisadora, também, ser tutora do curso, o que levaria os cursistas a se sentirem inibidos em apresentar pontos críticos na atuação da tutoria; b) ou todos os tutores tiveram boa atuação, considerando que essa função é um desafio, já que normalmente, os tutores tiveram sua formação inicial em cursos presenciais bem como sua atuação docente.

Porém, quando o tutor não realiza o processo de mediação recomendado pela instituição ofertante do curso, compromete a aprendizagem do aluno. Esse foi um ponto citado por cursistas e que tem sido uma preocupação na realização de cursos a distância. Nesse sentido, o C4 solicita “que os tutores façam comentários das atividades postadas”. O comentário das atividades é uma das principais atribuições do tutor, especialmente, por estar relacionado ao processo de aprendizagem. Essa falta de assistência pedagógica do tutor reverte em desânimo para os cursistas, principalmente, por não saber como está sendo seu desempenho no curso.

Por outro lado, podemos pensar que essa situação acontece pelo fato do tutor não ter domínio do conteúdo do curso, o que interfere, consequentemente, na aprendizagem

dos cursistas. As intervenções do tutor nas atividades são fundamentais no processo de aprendizagem. Assim, o C8 chama a atenção para “A postura da tutoria que deve ser comprometida com o desempenho da aprendizagem do aluno de forma que mantenha uma relação de contato para avaliação das atividades vivenciadas”. Essa “aparente” ausência do tutor pode não favorecer o processo de permanência dos cursistas no curso, ou não manter seu interesse pelo curso. O tutor deve estabelecer uma relação aberta e franca com os cursistas, mostrar-se interessado pela sua aprendizagem, estar aberto ao diálogo e, acima de tudo, ser afetivo. Freire (2010) afirma que “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2010, p. 95). O diálogo que é tão necessário em qualquer relacionamento humano pode influenciar para o encurtamento das distâncias.

A ausência do tutor, também, é sentida nos *fóruns* de discussão, como aponta o C10: “Acho que deveria haver maior interação tutoria/cursistas nos fóruns”. Essa presença do tutor, junto aos cursistas, contribui para dinamizar a discussão, fazendo esclarecimentos de possíveis equívocos de informações ou de conceitos mencionados, esclarecendo dúvidas, levantando novos questionamentos e sintetizando a discussão. Quando o tutor se ausenta no acompanhamento das atividades dos cursistas, há a possibilidade de que ele não se “coloque no lugar do outro” (o cursista) e, assim, possa prejudicar o desempenho do cursista. Essa ausência, também, pode ser representada por outras tarefas desenvolvidas pelo tutor (diferentes desta função) e, por isso, sobra pouco tempo para dar assistência à turma.

Alguns cursistas reconhecem à importância da tutoria num curso a distância e o seu papel junto, principalmente, aqueles cursistas que participam pela primeira vez de um curso a distância em AVA. Para o C11, “[...] é necessário que haja uma boa atuação da tutoria [...]”. Desta forma, quando o tutor não cumpre o que é de sua competência, há um descompasso entre os propósitos do curso e o seu resultado. Porém, não podemos esquecer de que, numa turma com 50 (cinquenta) cursistas (ou mais) e com uma carga horária semanal destinada à tutoria de 15h – como acontece no curso Mídias na Educação – que, aliás, é muito reduzida, o tutor poderá não dar conta de todas as atribuições exigidas para a sua função: tantas são as tarefas e tamanha é a turma. No entanto, vale destacar que o tutor

deve ficar atento para que não haja ruptura no diálogo e, assim, não deixa de dar retorno às atividades dos cursistas, esclarece as dúvidas e responde os *e-mails* dos cursistas.

E mais, ainda, não podemos nos omitir de dizer que o problema não seria somente falhas na atuação do tutor, mas também, em sua formação para essa atuação. Afinal, os cursos de EAD estão se expandindo com grande velocidade, porém não há profissionais suficientemente preparados para trabalhar com essa modalidade de ensino. Temos visto que essa formação está ocorrendo, na verdade, no exercício da tutoria, tendo como parâmetros, acertos e erros do processo.

Os tutores do curso Mídias na Educação que responderam ao questionário desta pesquisa, por sua vez, reconhecem que a capacitação é necessária para atuarem na função de tutor, no entanto, parte deles destaca essa formação como sendo voltada, apenas, para os aspectos técnicos. É dessa opinião o T1:

Participei de uma formação em relação ao ambiente *Moodle* [...]. Durante a formação tivemos oportunidade de conhecer as ferramentas básicas do ambiente virtual e trocar idéias com técnicos, tutores e os colegas da formação. Isso nos fez perceber como deveria ser a atuação do cursista de educação a distância, em ambiente virtual e como o tutor deve proceder.

A capacitação do tutor para conhecimento do ambiente virtual do curso é necessária, mas não é suficiente. A ênfase nessa capacitação, também, é dada pelo T3: “mesmo tendo experiência com informática e Informática Educativa, não conhecemos todos os ambientes, e como tutor, há muitas outras ferramentas a serem utilizadas, diferente de uso como aluno”. Os tutores podem ter feito referência a sua capacitação, nesses moldes, porque pode ter sido a única oferecida. Restringir a formação do tutor, apenas, ao conhecimento do ambiente virtual do curso, é sinal de que o tutor não teve formação necessária para sua atuação. Além disso, devemos levar em conta, também, que o fato, por exemplo, do tutor já ter realizado um curso a distância, em AVA, como aluno, não significa que esteja apto para exercer a função de tutor, embora seja um indício.

O T6, por sua vez, considera que a formação de tutores deve contemplar os aspectos técnicos, os administrativos e os pedagógicos:

É importante que o tutor tenha conhecimento do ambiente virtual tanto em termos técnicos, capaz de detectar alguns problemas de publicação, de acesso e de navegação; quanto administrativos [...]. Outro ponto

primordial na formação de tutoria a considerar é que o tutor ao dominar o ambiente saiba articular as interações realizadas entre os cursistas e as ferramentas virtuais de comunicação e, ainda, ter conhecimento do assunto e das atividades a serem realizadas no curso.

Dos tutores participantes desta pesquisa e que disseram ter participado de curso para formação de tutores (alguns deles não participaram), nenhum deles enfatizou que esta formação contemplou esses três pontos citados pelo T6. Por outro lado, os tutores poderiam reivindicar das universidades uma formação mínima, mas que contemplasse os principais aspectos relacionados à tutoria em ambientes *online*. Esse diálogo é necessário, pois os maiores beneficiários são os alunos/cursistas. Reconhecemos que, com a expansão da EAD, há a necessidade de docentes para atuarem nos mais diversos cursos, tanto de graduação como de pós-graduação, e de extensão tem crescido bastante, o que pode contribuir na falta de formação desses profissionais.

Dados do CensoEAD.BR (2009) comprovam que grande parte dos docentes que trabalham com EAD não foi formada para atuar nessa modalidade de ensino, ou seja, somente 40% das instituições dispõem de profissionais com titulação de mestrado ou doutorado nessa área. Já as instituições com especialistas em EAD são em maior número, ou seja, em torno de 53%. Um décimo das instituições tem profissionais com graduação nesta área. Assim, de todas as instituições que oferecem cursos a distância, praticamente, um terço somente, há profissionais que estão se formando em EAD.

4.4.6. Razões da Evasão

Pensar na permanência do aluno num curso como o Mídias na Educação, é pensar nas necessidades pedagógicas dos professores participantes, mas também nas condições oferecidas para que estes possam realizar os estudos. Quando isso não se dá, ocorre a evasão.

Vale salientar que o problema da evasão em cursos na modalidade a distância (bem como na presencial) tem se constituído uma realidade preocupante, no Brasil. Esse problema necessita de um olhar fortemente profundo, para que medidas sejam tomadas no sentido de minimizá-lo. No entanto, o que temos observado é que muito pouca atenção vem sendo dada a essa situação, inclusive até mesmo as publicações sobre essa temática, tem se limitado mais a dissertações e teses.

O CensoEAD.BR (2009) aponta que a evasão em cursos a distância, nas instituições públicas é de 21,1%, sendo os cursos de extensão os que apresentam o maior número de evasão (chegando a 29%, quando só oferece esse tipo de curso). Considerando todas as instituições credenciadas no MEC, e de acordo com os dados gerais sobre a evasão, somente no ano de 2008, houve cerca de 140 mil alunos evadidos em cursos a distância.

Os dados, também, mostram que a distância entre a instituição que oferta o curso e o lugar onde os cursistas residem, não influenciam nos números de evadidos e, praticamente, 90% dos alunos que se evadem, fazem-no de forma precoce, antes da metade do curso. Embora os alunos que se inscrevem em cursos na modalidade a distância reconheçam seus benefícios como, por exemplo, facilidade de acesso, flexibilidade, comodidade para estudar, por outro lado vivenciam um sério problema: a falta de tempo para os estudos ou mesmo a dificuldade que enfrentam para organizar seu tempo. Assim, esse fator foi apontado pelas instituições que participaram da pesquisa do CensoEAD.BR (2009), como o grande responsável pela evasão dos cursos a distância.

Todas as situações apontadas anteriormente (neste Capítulo), pelos cursistas e tutores, são preocupantes e podem de uma forma ou de outra contribuir para a evasão no curso. Porém, daremos destaque, agora, aos pontos que levaram alguns cursistas a se evadirem do curso.

Assim, ao consultarmos alguns cursistas da UERN e da UFRN que se evadiram, observamos que a evasão tem ocorrido, com maior frequência, no primeiro ou segundo módulo do curso. Reconhecemos que, ao iniciar um curso a distância em ambiente virtual, algumas dificuldades são recorrentes por causa do desconhecimento da plataforma e, por isso, os cursistas precisarão de mais tempo para se dedicar aos estudos, nessa fase do curso, o que nem sempre é possível. Observamos que, no curso Mídias na Educação, quando os cursistas passam desses primeiros momentos e, à proporção que vão fazendo uso das ferramentas do ambiente virtual, as dificuldade de seu manuseio desaparecem.

Os principais motivos apresentados pelos cursistas para a evasão neste curso foram: o excesso de conteúdos e atividades x acúmulo de trabalho x falta de tempo para os estudos por causa da carga horária de trabalho; o fato dos cursistas estarem inscritos em outros cursos e não darem conta dos estudos; problemas pessoais; problemas com o ambiente virtual; e falta de motivação para o curso.

A quantidade de conteúdos e de atividades (alguns pontos já tratados anteriormente) associados ao acúmulo de trabalho dos cursistas leva-os a ter dificuldades na administração do tempo para os estudos e, por isso pode influenciar para o abandono do curso. O CE4 diz que se evadiu por causa do “excesso de material para leitura e o tempo que dispensava a elas, pois me atrasei e não pude mais acompanhar; ficou inviável trabalhar e dar conta de tantas tarefas frente ao computador”. Diante disso, percebemos que o cursista se vê em meio a um grande conflito: a necessidade de participar de cursos de formação continuada para aperfeiçoar a prática pedagógica e a dificuldade (ou impossibilidade) de realizá-lo.

Por outro lado, identificamos um aspecto que pode estar diretamente relacionado a essa situação: a intenção do cursista ao se inscrever no curso. Ou seja, o problema pode não ser necessariamente, a falta de tempo para tanto conteúdo e atividade, mas de expectativas do cursista em relação ao curso. O CE1 diz que abandonou o curso por “falta de tempo para realizar as atividades”, porém afirma que se inscreveu no curso “porque a educação tem que sair das quatro paredes da escola, e as mídias vieram para mudar esse perfil de educação”. Percebemos que há um problema de compreensão quanto à utilização das mídias na educação, pois as mídias em si são apenas meios que veiculam informações com linguagens que lhes são inerentes. Na verdade, há a intenção por parte dos autores do curso de que os professores da educação básica se apropriem dos elementos que constituem essas linguagens e passem a fazer uso delas no processo ensino-aprendizagem. Objetiva-se, dessa forma uma “aproximação” entre os tutores e seus cursistas.

Outro motivo apontado pelos cursistas que os levou a abandonar o curso foi o fato de estarem inscritos em outros cursos e não darem conta dos estudos. “Infelizmente tive que abandoná-lo, pois estava em estágio final da minha pós-graduação e eu trabalho em duas escolas [...]” (CE5). A mesma situação se repete com o CE6: “Na época eu estava fazendo o curso do Gestar II, concluindo outra graduação e o curso Mídias na Educação”. Nas duas situações apresentadas, o Curso Mídias na Educação não foi prioridade para os cursistas. Deduzimos daí, que o cursista se inscreve num curso de EAD acreditando que é fácil frequentá-lo, porém quando percebe como é, exatamente, sua metodologia, as atribuições do cursista, simplesmente, abandona-o. As instituições responsáveis pelo curso poderiam ser mais cuidadosas ao estabelecerem critérios de seleção dos cursistas e segui-los, no sentido de priorizar no curso, aqueles professores que não estão inscritos em outros

cursos. A Plataforma Freire, em parte, pode fazer essa restrição, por possibilitar, apenas uma pré-inscrição por vez.

O abandono do curso está, também, relacionado a problemas pessoais. O CE3 comenta que abandonou o curso “pelo fato de está sem equipamento (PC) com *internet* em casa, dificultando assim, o cumprimento das atividades”. É previsível que ao se inscrever num curso *online*, sem dispor de computador em sua residência, esse cursista é um forte candidato à evasão. O motivo de abandono do CE7, também, foi o mesmo: “Pela dificuldade de não ter um computador em casa, eu não conseguia enviar as tarefas em tempo hábil”. Pelo visto, o cursista não tinha acesso a computador com *internet* na escola onde trabalha, ou por não existir, na escola e, mesmo existindo, o professor não conseguia acessar o curso.

Parece-nos que ao se inscreverem no curso, os cursistas desconheciam a forma como ele seria ofertado, uma vez que sendo *online*, teria que disponibilizar de computadores conectados a *internet*. Mais uma vez, surge o problema de divulgação do curso. Assim, se houvesse uma divulgação com os dados gerais do programa do curso, seria possível que esse problema pudesse ser diminuído. Além disso, uma estratégia possível de ser utilizada no processo de inscrição seria o preenchimento de um formulário, com perguntas sobre o curso, em que o cursista demonstrasse saber do que trata o curso e sua forma de desenvolvimento. Portanto, as instituições ofertantes devem planejar melhor a forma de divulgação do curso e seu processo de inscrição.

Outra situação conflituosa que motivou a evasão do CE8 relaciona-se a problemas com o ambiente virtual.

[...] minha *monitora* (grifo nosso) teve problemas com o ambiente. Ela não conseguia abrir o ambiente para nós e muitas postagens tínhamos que [...] postar de uma só vez. Os fóruns não tiveram os objetivos alcançados, pois pouco vimos o que os outros colegas postavam e nisso não havia a interação necessária para continuarmos e trocarmos as comunicações.

Pelo visto, esse problema perdurou por algum tempo, fazendo com que o cursista perdesse o interesse pelo curso e o abandonasse. Como o tutor não sabe resolver problemas técnicos do ambiente, precisa esperar por técnicos especializados, que nem sempre “chegam” imediatamente. A interação, que é o ponto forte dos *fóruns* de discussão, não acontece, prejudicando toda a dinâmica da atividade (publicada em *fórum*).

O cuidado com o ambiente virtual deve ser permanente para que não interfira no desempenho dos participantes. As instituições que ofertam cursos a distância, em AVA, devem disponibilizar de suporte técnico para resolver os problemas técnicos na hora em que esses surgem. O cronograma deve ser cumprido dentro do tempo previsto e o funcionamento do ambiente é fundamental para que isso aconteça, porém, quando não ocorre, prejudica todo o andamento do curso. Normalmente, os cursistas se sentem desmotivados, quando os problemas técnicos surgem e não são resolvidos de imediato.

A evasão no curso ocorre, também, quando os cursistas não estão motivados para o curso, mesmo assim, se inscrevem. Dessa forma, qualquer contratempo que surge, por menor que seja, é motivo para deixar de frequentar o curso, como foi o caso do CE2: “Na verdade não cheguei nem a iniciar, pois no início do curso fui ao encontro presencial e havia sido remarcado e não pude participar no dia em que estava marcado, então achei melhor não iniciar, tendo em vista os primeiros desencontros”.

Nesse momento, para evitar que o cursista abandone o curso logo em seu início, o tutor tem papel primordial. Para isso, deve entrar em contato com o cursista via *e-mail* ou telefone, demonstrar interesse pela sua participação no curso e incentivá-lo a permanecer no curso. O tutor deve estar atento a essas “fugas” dos cursistas e tentar descobrir seus esconderijos, oferecendo apoio, contribuindo para diminuir seus anseios e se empenhando para atender suas expectativas em relação ao curso.

De uma maneira geral, deve ser dado o caráter de urgência na busca de alternativas que possam minimizar a evasão nos cursos a distância. Os dados concernentes a essa evasão tem demonstrado que algo está errado. Considerando que o maior número de evadidos está concentrado nos cursos de extensão, é preciso ver como esses cursos estão sendo organizados, quais são as expectativas dos cursistas, como está organizada sua vida profissional e, às vezes, a acadêmica (muitos se inscrevem em outros cursos), entre outros. No caso específico do curso Mídias na Educação, as duas universidades (UFRN e UERN) devem dirigir um olhar mais atento para o problema.

4.5. MUDANÇAS PARA MELHORAR O CURSO

A discussão em torno de melhorias a serem implementadas, num curso de formação continuada a distância, perpassa a reflexão sobre a prática vivenciada pelos professores,

quando da sua participação no curso. Dessa forma, Fiorentini (2003) defende 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 na ação, sobre a ação” [...] (FIORENTINI, 2003, p. 45).

Com a intenção de que pudéssemos dispor de subsídios para apresentarmos às universidades que ofertam o curso Mídias na Educação, no sentido de redimensioná-lo, “ouvimos” cursistas e tutores e apresentaremos, a seguir, suas contribuições. Nessa perspectiva, a partir das “sugestões” apresentadas, organizamo-las considerando cinco aspectos, a saber: tecnológico, administrativo, didático-pedagógico, comunicativo e técnico.

4.5.1. Aspecto Tecnológico

Em relação a esse aspecto, a principal recomendação dos cursistas é que, antes de começar o curso, é preciso que a coordenação nas universidades, reveja o formato da plataforma onde o curso está hospedado, tornando-a mais simples de ser utilizada (quando a coordenação pode fazê-lo). Segundo o C8, “um ambiente virtual mais acessível”, mas também que haja “diminuição das ferramentas para postagem das atividades” (C10). A complexidade do ambiente virtual pode ser um dos primeiros fatores que afasta os cursistas do curso.

Tratando especificamente do ambiente virtual *e-proinfo* (utilizado pela UERN), reforçamos a necessidade de resolver o problema da instabilidade. Para os cursistas, é desconfortável realizar as atividades num editor de textos e, somente depois, acessar o ambiente do curso para fazer a postagem das atividades, pois como o tempo de *login* da plataforma é curto, não é possível “digitar” as respostas no próprio ambiente do curso. Esta situação se torna mais inconveniente na ferramenta *fórum*, no momento em que o cursista vai comentar os depoimentos dos colegas de turma, pois tem que ler no ambiente do curso, sair dele, responder num editor de textos, depois volta ao ambiente do curso e publica o comentário. Essa situação causa um desconforto aos cursistas, ocasionando muitas reclamações.

Destacamos, também, que uma variedade de ferramentas (parte delas, desnecessárias) num AVA, muitas vezes, ao invés de beneficiar os cursistas, pode

prejudicá-los. A criação desses ambientes deve ser permeada pela simplicidade e facilidade de acesso e uso. O tempo da maioria dos cursistas para realizar os estudos é bastante restrito (por causa, principalmente das atividades profissionais), por isso não pode ser desperdiçado tentando compreender como utilizar variadas ferramentas virtuais para publicar as atividades.

Indiscutivelmente, para acessar o AVA, os cursistas precisam ter conhecimentos básicos de informática, mas parte deles apresentam sérias dificuldades nesse ponto, por isso as universidades devem elaborar um módulo ou um “guia instrucional”, com as principais orientações básicas de informática e que vão ser necessárias para “frequentar” o curso. De acordo com o C15, seria essencial que “antes da execução do curso, o cursista recebesse uma preparação que tivesse como desígnio orientá-lo a usar o computador e a internet, já que muitos [...] encontram-se desprovidos totalmente do conhecimento e domínio de como utilizar tais ferramentas”. Essa sugestão do cursista procede e seria adequado que na primeira semana do curso, fosse dada uma atenção maior a esses cursistas.

Fiorentini (2003) chama a atenção para o fato de que as relações entre seres humanos e tecnologias são sempre complexas e bastantes variadas, portanto acabam interferindo na maneira como resolvem os problemas, atendem as necessidades, aprendem e ensinam. Por isso, consideramos importante levar em conta que a falta de domínio do uso da plataforma do curso, deixa os cursistas inseguros. Aprender a utilizar as ferramentas disponíveis no ambiente virtual é uma das condições necessárias para poder participar do curso com mais facilidade.

4.5.2. Aspecto Administrativo

Sob a ótica de tutores e cursistas, algumas mudanças em relação às questões administrativas do curso precisam ser realizadas com o intuito de favorecer a participação dos cursistas. Considerar a opinião dos sujeitos torna-se uma questão-chave, nesse processo, especialmente, porque este aspecto é o que mais precisa de alterações. Vejamos, a seguir, as sugestões de cursistas e tutores participantes desta pesquisa, nos pontos: divulgação, inscrição e seleção; encontros presenciais; conteúdos e/ou atividades; cronograma; e material de apoio.

4.5.2.1. Divulgação, inscrição e seleção

Repensar o processo de divulgação do curso, inscrição e seleção dos cursistas é algo que precisa ser feito com muito cuidado, pois uma série de problemas decorre disso. O T4 diz o seguinte: “Deve ser feita uma grande divulgação sobre a importância do curso, mas com critérios bem claros para quem for participar, por exemplo, que tempo tem que se dedicar ao curso, onde vai aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso”. Inscrever-se no curso sem saber, exatamente, do que se trata, mas somente pelo título (do curso), tem sido algo comum no curso Mídias na Educação. Outras vezes, o professor inscrito não sabe do que trata o curso, porque quem o inscreveu foi o gestor. A escolha em participar deve ser do professor, a partir do momento que tem conhecimento do objetivo, metodologia, cronograma, enfim, das informações gerais do curso.

O tempo de divulgação e de inscrição deverá ocorrer num período mínimo de um mês. Para a divulgação, as DIREC recebem da SEEC todas as orientações sobre o curso e as secretarias municipais, da UNDIME/RN, e solicitam aos diretores das escolas que realizem reunião com os professores para divulgação do curso. Assim, sugerimos que as inscrições devam ser feitas somente pelos cursistas e enviadas aos coordenadores responsáveis. Nas orientações do curso, enviadas as escolas, há uma ficha de inscrição anexa e endereço de *e-mail* para o envio das inscrições.

Para a seleção dos cursistas, as universidades devem estabelecer critérios, visto que o número de vagas é limitado. O C11 enfatiza que deve “primeiramente selecionar os docentes que realmente queiram participar de uma formação continuada, percebi que houve muitas desistências; muitos por não saberem nem ao menos utilizar o computador e outros por acharem que não tinham tempo”. Distribuir as vagas sem fazer seleção, privilegia uns professores em detrimento de outros que desejam fazer o curso, porém não ficaram sabendo do período de inscrições. Assim, após o recebimento de confirmação da matrícula, que virá acompanhado de endereço eletrônico do curso, usuário e senha de acesso, os cursistas, também, deverão receber, por *e-mail*, um guia de orientação para navegar no ambiente virtual. Antes do encontro presencial, é necessário que os cursistas já tenham lido o referido guia e, a partir dele, acessado o curso. Ao fazer esse procedimento, será identificado se há erros nos nomes dos cursistas ou nos *e-mails* – o que inviabiliza a entrada no curso – e, caso haja, a correção deve ser antes do encontro presencial.

Sendo assim, as decisões a serem tomadas, em cada oferta do curso, pela coordenação estadual na SEEC, UNIDIME estadual e coordenação do curso nas universidades devem ser permeadas pelo diálogo constante com a intenção de chegar a um entendimento, conforme propõe Freire. Nas reuniões para definição de distribuição de vagas pelas redes estadual e municipal de educação básica, distribuição de município por universidades que ofertam o curso, processo de divulgação do curso e da realização de inscrições, datas do início do curso, entre outros, são momentos em que o diálogo deve prevalecer. É através do diálogo – que se quer amoroso – entre as pessoas, que estas se transformam e se humanizam e, conseqüentemente, transformam o mundo. É por isso que o encontro (ou as reuniões), que possibilita o diálogo, é de conciliáveis.

4.5.2.2. Encontros presenciais

Aqui nesse item, os cursistas apresentaram duas sugestões que consideramos procedente. A primeira diz respeito à descentralização dos encontros presenciais, o que favorece maior participação dos cursistas. Defendemos que facilitar a participação nos encontros presenciais só é possível, quando esses encontros podem ser realizados em diferentes municípios. Assim, as duas universidades (UERN e UFRN) devem descentralizar os locais de realização dos encontros presenciais, saindo do eixo Natal-Mossoró-Caicó. Dessa forma, poderiam ser definidos alguns municípios como pólos para os encontros presenciais, considerando sua localização no sentido de atender outros municípios mais próximos, mas também, levando em conta laboratórios de informática conectados à *internet* (pelo menos, para o encontro presencial inicial, já que neste, faz-se necessário os laboratórios) e os tutores se deslocariam para esses municípios.

A segunda sugestão apresentada diz respeito a uma assistência maior aos cursistas que dispõem de pouca familiaridade com a informática, a qual poderia ocorrer logo seguida à realização do primeiro encontro, mas sem a obrigatoriedade da participação.

É necessário pensar com mais cuidado o encontro presencial de abertura do curso, principalmente, porque os cursistas irão aprender a utilizar o ambiente virtual, o que demanda laboratório de informática conectado a *internet*. No entanto, as turmas numerosas dificultam a realização desse primeiro encontro. Além disso, normalmente, grande parte dos cursistas, por turma, tem conhecimentos mínimos em informática. Assim, o tutor se vê

diante de uma situação complicada: muitos cursistas, poucos computadores, dificuldades de uso da informática (por parte de cursistas) e um tutor, somente, para administrar tudo isso.

Nesse primeiro momento, poderia distribuir a turma em grupos menores e realizar o encontro por grupos. Ou seja, na primeira semana do curso, seria para atendimento desses grupos de cursistas. O “encontro” com toda a turma seria somente no ambiente virtual, onde partilhariam opiniões, trocariam experiências, aprenderiam juntos. E toda turma se reuniria presencialmente, somente ao final do curso para apresentação do trabalho final. Essa medida é viável e consideramos adequada para atender a uma turma numerosa que necessita aprender a utilizar todas as ferramentas do ambiente virtual, pois não há possibilidade do tutor dar assistência a todos, ao mesmo tempo. Grupos menores de cursistas facilitariam o atendimento mais direto pelo tutor, procurando esclarecer as dúvidas. A dinâmica de entrosamento com toda a turma pode ser realizada no próprio ambiente do curso e, não, necessariamente no encontro presencial.

4.5.2.3. Conteúdos e atividades

A organização dos conteúdos e atividades deve ser compatível com o número de horas semanais destinados para os estudos (5h). Por isso, é necessário rever o excesso tanto de conteúdo quanto de atividades, favorecendo o cumprimento do cronograma por todos os participantes. O CE4 afirma que para o cursista ter melhor desempenho no curso, é preciso que haja mudanças em relação, “principalmente, a quantidade de material para leitura”. Já o C11 diz que

[...] seria necessário que as atividades propostas para serem executadas e postadas para o tutor ou tutora fossem reduzidas, visto que, com menos atividades, facilitaria o cursista desenvolvê-las de forma mais proveitosa, e teria mais tempo para realizar as leituras integralmente.

Pareceu-nos que as universidades que elaboraram os módulos não se reuniram para verificarem a distribuição de conteúdo e atividades por módulo. Essa ação é necessária, para que haja um equilíbrio entre conteúdos, atividades, tempo destinado ao módulo e tempo destinado para estudo dos cursistas. Para Belisário (BELISÁRIO, 2003), a produção

de material didático na educação a distância ainda apresenta grandes fragilidades, o que é preocupante.

Em relação, especificamente, ao excesso de atividades, é também, um complicador para o tutor, pois comentá-las, por cursista, com uma turma numerosa, gera uma sobrecarga de trabalho, ultrapassando a carga horária semanal prevista que é de sua obrigação (15h). A adequação do cronograma é inevitável, porém tem que levar em conta o tempo máximo para a execução do curso. Na opinião dos cursistas, as atividades pecam não somente pelo excesso, mas também pela repetição e pela falta de reflexão crítica. Todas essas situações devem ser revistas pelos professores autores dos módulos, o que demanda uma revisão, conforme já destacamos anteriormente.

4.5.2.4. Cronograma

A organização do cronograma deve ser feita levando em consideração o período letivo, para o curso não se estender no período de férias. Isso já ocorreu e houve sérios problemas como: atrasos no envio de atividades, cursistas que não retornaram ao curso, ausência de outros retornando ao curso com um módulo, praticamente, em atraso, e sentindo-se desestimulado.

Ao elaborar o cronograma, é preciso considerar um fator primordial: o tempo do professor da educação básica. Um dos cursistas atribui sua evasão do curso, justamente ao fator tempo: “Para mim a questão foi o tempo, tinha módulos que eram muito rápidos e eu não dispunha de tanto tempo assim. Acho que seria necessário rever essa questão, pois eu gostaria de ter realmente terminado o curso” (CE5). Ou seja, o tempo destinado para cada módulo não tem sido suficiente para cumprir o calendário determinado.

Outro ponto que necessita ser visto diz respeito ao fato de o curso iniciar no mês de novembro, período final do ano letivo. O C16 diz o seguinte: “O módulo que fizemos em final de novembro e início de dezembro não foi um bom período porque as atividades práticas ficaram a desejar por causa das atividades finais das escolas”. Nesse período, também, aumentam o número de horas de trabalho extra, por causa da realização das provas finais. Consideramos fundamental que o curso finalize junto com o período letivo e, não, o contrário. Conforme já citamos anteriormente, com carga horária dupla (ou até tripla) de trabalho, o tempo (ou a falta dele) acaba se tornando um fator crítico para os

cursistas. Não podemos esquecer de que o mais importante é a qualidade das atividades produzidas pelos cursistas e, por isso, organizar o cronograma considerando essas questões explicitadas deve ser uma preocupação da coordenação do curso.

4.5.2.5. Material de Apoio

Logo no encontro presencial de abertura, há certo desapontamento dos cursistas pelo fato de não ter material impresso. Temos observado isso em todas as turmas em que atuamos na função de tutor. Para eles, disponibilizar os materiais de apoio do curso em CD não é suficiente, pois a leitura continua sendo na tela do computador, da mesma forma como é no ambiente virtual, o que é muito cansativo. A solicitação de que o material de apoio seja impresso vem sendo feita, constantemente, pelos cursistas, o que pode ser bem vindo, pois resolverá dois problemas: a) o cansaço da leitura na tela do computador; b) favorece os cursistas que não disponibilizam de computador em suas residências – esses utilizam os computadores das escolas onde trabalham ou *lan-house*.

O cursista C10 afirma que “A equipe gestora deste curso deve pensar em criar material impresso para suporte do curso e facilitar o estudo em ambientes não informatizados”. Assim, principalmente, quando a maioria dos cursistas está participando, pela primeira vez, de um curso desenvolvido em AVA, o material impresso será de muita ajuda. Ressaltamos que, de acordo com o CensoEAD.BR de 2009, organizado pela ABED, a mídia impressa, ainda, é a mais utilizada nos cursos a distância, chegando a 87,3% das instituições que fazem uso dela.

A adaptação dos cursistas para realizar as leituras e as atividades na tela do computador pode levar um tempo, porém seria menos “doloroso” se houvesse material impresso com os conteúdos do curso, disponíveis. Pensar na possibilidade de uso de material impresso como apoio, é pensar no perfil da maioria dos cursistas do curso Mídias na Educação.

4.5.3. Aspecto Didático-Pedagógico

Nesse aspecto, duas alterações seriam necessárias para melhorar o curso, segundo os colaboradores da pesquisa: estabelecer melhor relação teoria x prática e o investimento

na formação do tutor. Em relação à primeira, os cursistas sugerem que haja uma proximidade dos conteúdos do curso com a prática de sala de aula, visto que se trata de um curso de formação continuada. As atividades poderiam ser de aplicação em sala de aula, pois os cursistas sentem necessidade de colocar em prática com seus alunos, o que foi visto na teoria. Conforme Freire (FREIRE, 2010, p. 39), “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Embora os participantes da pesquisa não tenham apresentado nenhuma sugestão para alterar o conteúdo do curso, quando responderam o questionário, nas reuniões de tutores, nas ofertas do curso já executadas, estes comentam a respeito da qualidade do conteúdo e sua linguagem, que é de fácil compreensão. Porém, o sistema de navegação por alguns módulos é complexo, o que dificulta os estudos e a realização das atividades. A simplicidade e a clareza devem ser inerentes a essa situação.

O C13 comenta que “seria interessante se fossem pensadas estratégias que levassem o cursista a estabelecer uma interligação maior com o conteúdo programático que ele trabalha em sala de aula, com a realidade do aluno e o uso das mídias na escola e na vida”. Nesse caso, a reformulação das atividades seria um caminho possível para aproximar a teoria da prática. O curso é de formação continuada, o que significa que as atividades propostas devem ser articuladas ao que o cursista está desenvolvendo junto às turmas de aluno onde atua. Caso contrário, o tempo para frequentar o curso fica mais comprometido pelo fato de ter que elaborar/planejar atividades, além daquelas do dia a dia de sua jornada de trabalho. O curso só fará sentido para os cursistas, quando começa a fazer essa aproximação. Portanto, ao tratarmos de cursos de formação de professores, conforme o curso Mídias na Educação, concordamos com Ramos e Medeiros (RAMOS e MEDEIROS, 2009, 45) ao afirmarem que esta formação

[...] deve se dar considerando os espaços de suas práticas de estudos e aprendizagem como o lugar da ação-reflexão-ação, para que eles consigam mais do que saber usar as tecnologias de maneira adequada ao seu processo de aprendizagem, usar a tecnologia numa postura crítica e reflexiva empregando o próprio fazer como aluno para refletir como docente.

Sendo assim, a participação no curso se justifica no sentido de melhorar a prática pedagógica, porém se isso não ocorre, pode ser motivo para que cursistas “desapareçam” do curso. Estabelecer uma ligação mais direta com a prática pedagógica deve ser algo intrínseco nos cursos de formação continuada para professores, em serviço.

Por outro lado, reconhecemos que o professor, costumeiramente, participa de cursos de formação continuada nas áreas do conhecimento, o que não ocorre com o curso Mídias na Educação e essa situação pode ser um fator motivador para o cursista não conseguir estabelecer a relação entre teoria e prática. O fato de saber operar as mídias, não garante que os professores as utilizem em sua prática docente; ele só vai fazer uso, efetivamente, quando passa a conhecer as características de cada mídia, sua linguagem, bem como suas possibilidades e limitações.

Outro ponto que queremos reforçar, aqui, é a “obrigatoriedade” da formação do tutor, especialmente no que se refere ao acompanhamento das questões pedagógicas do curso. Ressaltamos a formação nesse enfoque, porque quando ela se dá, normalmente é só na utilização do ambiente virtual, conforme informado por alguns cursistas.

Sendo assim, acrescido a isso, sugerimos que a formação dos tutores deve ser pautada a partir das duas premissas básicas que norteiam o curso Mídias na Educação: a pedagogia da autoria e a integração de mídias. Caso os módulos não deixem claro como fazer isso na prática, na formação dos tutores poderiam ser vistas estas questões e as possibilidades de torná-las mais evidentes no curso, através dos comentários das atividades e das discussões nos *fóruns*. No entanto, queremos ressaltar que isso não exime a responsabilidade dos professores autores no sentido de fazer uma revisão dos módulos em relação a essas duas premissas. As universidades devem investir na formação dos tutores e definir estratégias de acompanhamento do seu trabalho em cada módulo.

O acompanhamento pedagógico pode ser facilitado, quando as dúvidas são sanadas. Desta forma, problemas como ausência do tutor, demora em comentar as atividades, ou comentários mal planejados podem ser evitados, quando os tutores participam de uma capacitação coerente com a proposta do curso que vão atuar como tutores, embora compreendemos que não seja uma garantia. Nesse momento, o acompanhamento da coordenação de tutoria é fundamental. Sua função não é a de “vigiar” o tutor, mas de dá o apoio quando aquele necessita e, por outro lado, cuida para evitar que os cursistas sejam prejudicados.

4.5.4. Aspecto Comunicativo

A dinâmica da interação do tutor com os cursistas precisa ser constante. Em virtude disso, o tutor deve ser sensível para conhecer seus cursistas, desenvolver relações cordiais e afetivas, compreender suas dificuldades e limitações, proporcionando-lhes todo o apoio necessário e mostrar-se disponível às discussões coletivas e aos atendimentos individuais. O tutor pode, ainda, ser um “negociador”, quando o cursista está com dificuldade em cumprir o cronograma, porém quer permanecer no curso e concluí-lo. A comunicação deve ser diária em contatos individuais via *e-mail* ou por telefone, ou com todo o grupo por *e-mail*, ou mesmo nos *fóruns* de discussão.

Reconhecemos que os cursistas se comunicam pouco, entre si, por isso o tutor precisa incentivá-los para que haja regularidade na troca de *e-mail* entre eles com a intenção de partilharem dúvidas, inquietações, mas também estabelecer vínculos afetivos. Essa comunicação, também, pode favorecer a formação de grupos de estudos o que é algo saudável em um curso de formação continuada.

A comunicação, também precisa ser estreita entre a coordenação e os tutores, mas, principalmente, com os cursistas. Vejamos o que nos diz o T8: “A minha sugestão é que os coordenadores de um curso como este escutem sugestões dos tutores, pois os mesmos estão muito próximos aos seus cursistas”. O distanciamento da coordenação em relação aos tutores é apontado por eles como algo presente durante o curso e que precisa ser melhorado. O envio de mensagens eletrônicas de incentivo e de apoio ou as reuniões com os tutores podem ser estratégias utilizadas para diminuir essa distância. Ouvir as sugestões dos tutores com a intenção de resolver situações que interferem no desenvolvimento do curso é uma das tarefas da coordenação do curso. O encurtamento das distâncias se efetiva, quando há o estabelecimento de um diálogo permanente entre as pessoas envolvidas no processo: coordenação x tutores x cursistas e vice-versa. Freire (2010) preconiza que o “diálogo é uma exigência existencial. [...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2010, p. 91).

Enfim, o diálogo deve ser estabelecido entre os professores autores, os tutores e os cursistas. Porém, é preciso reconhecer que a inexistência do diálogo pode representar uma mera transposição do real para o virtual, ou seja, o professor não exercita essa prática do

diálogo no cotidiano, assim, como vai enxergá-la no virtual? Portanto, seria recomendável que os professores autores consultassem tutores e cursistas com a intenção de melhorar o curso, pois isso não tem acontecido. Não há contato entre eles no sentido de opinarem sobre possíveis modificações a serem feitas no material do curso, o que soa estranho, uma vez que quem utiliza os conteúdos e atividades junto aos cursistas são os tutores, merecendo assim, intervenção com possíveis modificações a serem feitas.

4.5.5. Aspecto Técnico

Gostaríamos de acrescentar este aspecto, embora cursistas e tutores não o tenham feito referência nos questionários respondidos, mas durante a execução do curso tem sido sempre comentado: os diferentes formatos dos módulos. Dos seis módulos do Círculo Básico do curso, apenas dois deles apresentam coerência em seu formato: o primeiro (Módulo Introdutório: Integração de Mídias na Educação) e o último (Módulo Gestão Integrada de Mídias). Ou seja, não há uma identidade no formato de quatro módulos básicos (TV e Vídeo, Impresso, Informática e Rádio), como prevê o Plano Básico do curso.

O fato dos módulos terem sido construídos por grupos de IPES diferentes pode ter contribuído para essa situação. Parece-nos que não houve um acordo entre os grupos de universidades que elaboraram os módulos no sentido de adotar um padrão único no formato dos mesmos.

As alterações necessárias para melhorar os módulos do curso precisam, também, contemplar o seu formato. Consideramos relevante verificar essa situação, pois ao término de cada módulo e início de outro, há muitos cursistas que sentem dificuldades de acessá-lo, exatamente, porque seu formato é diferente. Para o cursista, isso significa ter que aprender a navegar pelo curso, em cada módulo. Essa situação acaba atrapalhando os momentos de estudo dos cursistas, contribuindo para o atraso na entrega das atividades. Desta forma, um único formato para todos os módulos seria o mais apropriado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo tem se constituído num dos principais elementos que devemos nos utilizar para concretizar ações e/ou tomar decisões na educação (como em qualquer outro setor da sociedade). No entanto, temos visto projetos originados do MEC para serem executados junto aos professores de educação básica das redes públicas de ensino, sem levarem em conta o que eles pensam de ações dessa natureza e quais suas expectativas em relação a elas, ou seja, são impostas pelo sistema aos sujeitos – as chamadas ações instrumentais ou estratégicas. Consideramos necessário privilegiar a prática da ação comunicativa – que tem como pano de fundo o entendimento entre os sujeitos envolvidos – ao elaborar e implementar cursos na modalidade a distância.

Reconhecemos que ações vêm sendo desenvolvidas com o propósito de melhorar a oferta de cursos nessa modalidade de ensino, porém muito mais ainda precisa ser realizado no sentido de oferecer igualdade de oportunidade àqueles que, ainda, não tiveram acesso ao ensino superior, por exemplo, ou aqueles que precisam estar constantemente aprimorando sua prática pedagógica. Melhorar a oferta desses cursos é algo que precisa ser feito, urgentemente.

Para a realização eficiente de um curso a distância, em AVA, como é o curso Mídias na Educação, faz-se necessário o envolvimento de equipes de profissionais especializados como desenvolvedores de ambientes virtuais, professores conteudistas, tutores, mas também de profissionais para dar suporte técnico ao AVA, durante todo o curso. Reforçamos que esse é um trabalho de equipe, do contrário, o curso pode não apresentar resultados satisfatórios.

Dentre os resultados constatados com esta pesquisa, destacamos que a divulgação do curso pela SEEC/RN e UNDIME/RN não tem sido suficiente, de forma a evitar que muitos profissionais se inscrevam sem saber o objetivo do curso e sua metodologia, no mínimo. Assim, vários professores, após o início do curso, não se identificam com o que é proposto e o abandona.

Reconhecemos que o processo de inscrição da forma como tem sido feita, ou seja, distribuição de vagas por DIREC – na rede estadual – e por município – pela UNDIME – sem que os cursistas passem por um processo de seleção como geralmente ocorre nesse

segmento da educação, tem contribuído para que inscrições sejam feitas, sem muitos sabermos a que se propõe o curso. Esse momento que antecede o início do curso – processo de divulgação e de inscrição – necessita de uma atenção maior, principalmente, porque pode contribuir para minimizar um dos grandes problemas da EAD que é a evasão.

Para os profissionais que necessitam participar de cursos a distância e não dispõem de conhecimentos básicos de informática, participar de cursos em AVA tem sido um verdadeiro desafio. Reconhecemos que a *internet*, hoje, contribui para que o acesso aos cursos a distância seja facilitado, mas somente isso não é suficiente. Sendo assim, as IPES devem levar em conta que esses ambientes virtuais precisam estar organizados de forma que proporcione facilidade de navegação, para que os cursistas não tenham dificuldade em utilizá-los. Porém, ressaltamos que, com a tramitação do curso Mídias na Educação da SEED para a CAPES, esse problema deva ser minimizado, pois o curso se integrará aos demais cursos ofertados pelo Sistema UAB e, assim, Informática Básica é ofertada como primeira disciplina exatamente para oportunizar os alunos se familiarizarem com o suporte e o ambiente da plataforma do curso.

Por outro lado, ao analisarmos o curso, identificamos que há “grupos de perfis”. Por exemplo, há aqueles cursistas autônomos, independentes, que a partir das leituras feitas, realizam as atividades com desenvoltura e participam assiduamente dos fóruns de discussão, demonstrando domínio de conteúdo, além de aprofundamento na discussão do tema em pauta, porém é minoria. Há um segundo grupo que, depende, em parte, do tutor, tanto no que se refere à realização de atividades, quanto na postagem das atividades. E, ainda, há um terceiro grupo em que estão os cursistas que dependem do tutor para navegar pelo módulo, realizar as atividades e fazer a postagem das atividades.

Assim, o recomendado é que os cursistas participem assiduamente do curso, sigam o cronograma estabelecido, apresentem argumentos lógicos, coerentes, críticos e criativos ao realizar suas atividades; por outro lado, os cursistas podem não cumprir o estabelecido, porque lhes faltam as condições básicas para tal. Como, por exemplo, o fato do cronograma do curso ser extenso e, devido às atribuições profissionais dos cursistas, o tempo “encurta” para realizar as leituras e as atividades, consequentemente, estas se acumulam, comprometendo sua postagem no ambiente *online*. Ao invés de colocarmos a culpa nos cursistas pelos atrasos, seria mais pertinente considerarmos a dinâmica de

desenvolvimento do curso, além de verificar o que poderia ser feito para que houvesse um equilíbrio nessa situação.

Portanto, num curso desenvolvido na modalidade a distância, a boa atuação do tutor é fundamental para poder administrar com sabedoria as diversas situações que surgem com uma turma de cursistas. Para isso, o tutor deve levar em consideração alguns aspectos que podem evitar problemas no bom andamento de um curso de EAD: a) ficar atento ao nível de participação dos cursistas; b) identificar suas dificuldades para participar de um curso em AVA; c) caso perceba pouca interação, deve tomar providências; d) reconhecer que, inicialmente, as maiores dificuldades dizem respeito mais a questões técnicas do que a questões pedagógicas; e) dar apoio ao cursista, mas evitar que seja estabelecida uma relação de dependência deste em relação ao tutor; f) nas discussões nos fóruns, ficar atento para que a discussão não tome outro rumo, diferente do proposto; g) descobrir os motivos das ausências e ajudar os cursistas a superá-los; e h) compreender que os cursistas têm ritmos de aprendizagem bastante diferentes e que devem ser respeitados.

Compreendemos que a EAD proporciona facilidade de acesso e flexibilidade no tempo de estudos, mas a dinâmica do curso é dada pelo tutor; caso este se ausente, muitos cursistas, também, passam a se ausentar e, trazê-los de volta ao curso, pode não ser possível. Assim, a dinamicidade na atuação do tutor e as relações cordiais que constrói com os cursistas são essenciais para o funcionamento efetivo de um curso a distância. O tutor atuante, “presente virtualmente”, dialoga com os cursistas, coopera intensamente para mantê-los interessados no curso e, acima de tudo, vai além do que as possibilidades de interação que o próprio ambiente virtual do curso proporciona. Quando isso não acontece, em parte, pode ser falta de formação para atuar na função de tutor e que pode, também, acarretar problemas no desempenho dos cursistas. Concentrar atenção nessas questões deve ser uma das ações das instituições que estão ofertando cursos na modalidade a distância.

No entanto, sabemos que a capacitação de tutores não é uma garantia para uma atuação eficiente na função de tutor, mas é uma possibilidade para que isso ocorra. Num curso em AVA, além de conhecer o conteúdo do curso, antes de iniciá-lo e o bom relacionamento que deve manter com os cursistas via e-mail ou até mesmo nos comentários feitos nas atividades, o tutor, também, precisa saber utilizar bem o AVA. São muitas as suas atribuições, por isso uma capacitação que aborde desde questões técnicas do

AVA, até as questões pedagógicas é necessária. As IPES devem primar por seu grupo de tutores, priorizando uma formação mínima específica, mas também por um acompanhamento sistemático da coordenação de tutores.

Salientamos, também, que na elaboração de um curso, é preciso muito cuidado com os aspectos pedagógicos, pois uma atenção especial deve ser dada na escolha dos conteúdos e das atividades, para que sejam evitados problemas como os apontados em nossa pesquisa (excesso de conteúdos e de atividades; falta de clareza nas atividades, entre outros), uma vez que são prejudiciais ao desempenho dos cursistas. Dessa forma, recomendamos que haja um equilíbrio entre o total de conteúdos e de atividades e a carga horária do curso. Além disso, no que se refere às atividades, além do fator quantitativo, há o qualitativo que precisa de atenção, devendo apresentar objetividade, clareza e precisão. Observamos, também, que os cursistas sentem falta de haver mais proximidade das atividades com a prática docente, o que merece uma atenção maior nesse ponto.

Assim, em cursos de formação continuada para professores, em serviço, os professores anseiam que as atividades propostas contemplem a aplicabilidade em sala de aula, porém, nessa pesquisa, não nos propusemos a identificar esse aspecto, por isso não temos como apresentar dados satisfatórios a respeito, o que merece um estudo mais aprofundado. Porém, uma revisão dos conteúdos e atividades do Ciclo Básico do curso Mídias na Educação não pode deixar de acontecer, pois desde a sua avaliação nacional, em 2007, quando da implantação do referido curso, já foram identificados problemas que, com a nossa pesquisa, só comprova a necessidade de fazê-la.

Os dados coletados pela pesquisa comprovam que a desistência e a evasão ainda são os dois grandes inimigos do curso e contribuem para a diferença na quantidade dos cursistas que se inscrevem para àqueles que concluem o curso. É verdade que tanto a UFRN, quanto a UERN já vêm tomando algumas medidas com vistas a melhorar o quadro de cursistas desistentes e de evadidos, no entanto muito mais, ainda precisa ser feito pelas instituições parceiras deste curso, afinal esse é um trabalho de parceria e, portanto, a preocupação deve ser de todos os envolvidos.

Observamos que em cada oferta do referido curso, o número de desistentes e evadidos, juntos, corresponde a mais de 60% ou mais dos inscritos, o que é preocupante. Sendo assim, precisamos intensificar as discussões a respeito da forma como o curso vem sendo oferecido, pois os dados têm demonstrado que algo está errado, por isso não vem

alcançando o que é esperado do curso, o que reflete na conclusão de menos da metade dos cursistas.

Os governos estaduais e municipais devem ter uma preocupação maior com a formação dos professores em serviço, dando as condições necessárias possíveis no que se refere ao tempo, na carga horária dos professores, para a realização dos estudos. No contexto atual, com o acúmulo de horas de trabalho, o tempo para a formação continuada de professores fica comprometido, ou seja, não sobra tempo para tal. Outro aspecto que é de responsabilidade, também, das secretarias de educação (estadual e municipais), é o deslocamento dos cursistas para os encontros presenciais, ou seja, destinar recursos financeiros dentro do cronograma financeiro anual de cada secretaria de educação para esses deslocamentos. Esses dois problemas precisam ser discutidos com esses secretários (gestores), principalmente, o primeiro deles, pois é o que traz mais problemas para os professores, quando se inscrevem em cursos de formação continuada. Assim, uma redefinição de políticas públicas locais a respeito dessa formação de professores é algo que precisa ser feito com maior brevidade.

Outras questões perpassam os encontros presenciais do curso, de modo especial, o encontro presencial de abertura do curso que não sido realizado de modo satisfatório. Em parte, isso tem ocorrido devido à realização da capacitação no uso da AVA onde o curso está hospedado: são muitos cursistas para poucos computadores, além de problemas de lentidão na *internet*. Assim, sair do encontro presencial sem saber como utilizar o AVA, é um problema que necessita de atenção cuidadosa das duas IPES do RN. Se os cursistas não aprendem a usar o AVA, sua permanência pode ser comprometida.

Não sabemos até onde vai a efetividade desse curso no sentido de contribuir para que o professor possa utilizar as mídias em seu fazer pedagógico, porém entendemos sua necessidade no atual contexto. Compreendemos que outros estudos precisam ser realizados para que outras soluções possam ser buscadas e, conseqüentemente, encontradas com o intuito de melhorar a oferta de cursos a distância.

Os problemas apontados pelos colaboradores da pesquisa quanto ao desenvolvimento do curso devem ser vistos pelas instituições envolvidas, tanto as que planejaram e elaboraram o curso, bem como as que vêm executando-o. Seria recomendável que essas instituições levassem em consideração as sugestões apresentadas pelos

colaboradores dessa pesquisa, de forma que pudessem contribuir para realizar algumas alterações no curso.

Observamos que as ações desencadeadas para que o curso aconteça e os professores participem são, em sua maioria, ações estratégicas ou instrumentais, uma vez que elas são impostas pelo sistema (e controladas por ele) aos professores e estes não são ouvidos em nenhum momento do processo. Identificamos que o diálogo tão enfatizado por Freire e Habermas não tem ocorrido com a frequência necessária.

Embora a SEED/MEC tenha elaborado o Projeto Básico do curso Mídias na Educação que norteou, entre outros, a elaboração dos módulos do curso, percebemos que, na maioria das vezes, as IPES não levaram em consideração as recomendações propostas no referido documento. Vale salientar que a SEED/MEC, por sua vez, não realizou uma reelaboração dos módulos.

As reclamações dos tutores, mas principalmente, dos cursistas quanto ao AVA em que o curso está hospedado, a divulgação e o processo de inscrição do curso, o excesso de conteúdos e de atividades, os encontros presenciais, a tutoria e a evasão não têm sido considerados no sentido de aprimorar a implementação do curso pelas instâncias responsáveis. Numa ação dessas, o estabelecimento de negociações, acordos entre as partes envolvidas é essencial.

Consideramos que a ação comunicativa deve permear todo o processo de elaboração de um curso a distância, bem como sua implementação. É preciso estabelecer relações dialógicas entre os parceiros envolvidos nesse processo educativo, possibilitando que todos possam ouvir e serem ouvidos, já que este pressupõe um trabalho de equipe, numa dinâmica democrática. Identificamos que a ruptura do diálogo se faz presente em todas as instâncias envolvidas com o curso, o que merece uma intervenção.

O diálogo pela sua própria natureza envolve colaboração, cooperação, participação democrática, interação. Assim, não podemos conceber um curso como o Mídias na Educação sem que esses pressupostos não estejam evidenciados, pois do contrário, os maiores prejudicados são os professores de educação básica que são os cursistas em potencial e, conseqüentemente, seus alunos também serão prejudicados nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, vol. 29, n.2 (julho – dezembro), 2003.

_____. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 1999.

ANDRADE, A. A. M. **Anais do 17º. EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Produção do Conhecimento e Mediações Tecnológicas**. Junho 2005, Belém/PA.

_____. **Qualidade em Projetos de Educação a Distância**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 25, n. 139, nov./dez. 1999.

ANDRADE, P. F. de. **Modelo Brasileiro de Informática da Educação**. Disponível em: <<http://www.levdta.kinghost.net/downloads/txt200352152252modelobrasileiro.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad.: RETO, L. A. & PINHEIRO, A. Portugal, PT: Edições 70, 1977.

BELISÁRIO, A. O Material Didático na Educação a Distância e a Constituição de Propostas Interativas. In.: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

BOUFLEURER, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3ª. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Um Salto para o Futuro**. Brasília, DF, março de 1992.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **ProInfo** – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programas e Ações**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **2 anos da TV Escola – Seminário Internacional TV Escola no âmbito das Secretarias de Educação, 1998**. Brasília, DF: MEC/ SEED, 1999. (Série de Estudos/Educação a Distância).

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Manual de Recepção da TV Escola**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação a Distância /UniRede. **TV na escola e os desafios de hoje**: Curso de Extensão para Professores da Rede Pública de Ensino. Brasília, DF: UnB/2000.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. Série: TV na Escola e os Desafios de Hoje. 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Plano Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação** – Brasília: MEC/ SEED, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/midias/projetobasico.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Mídias na Educação**: Ciclo Básico, Ciclo Intermediário e Ciclo Avançado. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Documento Final. Disponível: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 1.237 de 06 de setembro de 1994**. Disponível em: <<http://www.awu.com.br/model1.php?id=46>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº. 5.800, de 8 de Junho de 2006**. Disponível em: <<http://www.nead.ufsj.edu.br/site/images/stories/Editais/menus/decretouab.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **E-proinfo:** ambiente de aprendizagem colaborativa. Disponível em: <<http://eproinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância** – AbraEAD. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. São Paulo: Instituto Monitor. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **CEnsoEAD.BR.** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Resolução nº 064.** 13 de Dezembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Gestão Questionário de Avaliação** – SGQA. Disponível em: <<http://sgqaadm.mec.gov.br/>>. Acesso: 02 mar. 2010.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação do professor no contexto das reformas educacionais. IN: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antônio (Orgs.). **O psicólogo e a escola.** 2a Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

FIORENTINI, L. M. R. A Perspectiva Dialógica nos Textos Educativos Escritos. In: FIORENTINI, L. M. R. & MORAES, R. A. (Orgs.). **Linguagens e Interatividade na Educação a Distância.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Série Pesquisa v. 6. 3ª Ed. Brasília/DF: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 11ª. Ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A. 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 41ª. reimpressão. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª. Reimpressão. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A. 2010.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa.** v. 1 e 2. Madrid: Taurus, 1987.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____, **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (Org.). **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LITWIN, E. **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. Métodos em Etnopesquisa. In: _____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial**. Salvador: UFBA, 2000, p.143-250.

MOODLE para professores. Desenvolvido por: Sistema de Formação Multimédia. Disponível em: <<http://www.sfm.pt/e-learning/manual-moodle.php>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Trad. GALMAN, R. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, C. M. de C. **Pedagogia da Autoria**. 2005. Disponível em: <www.senac.br/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em: 04 mar. 2010.

NEVES, C. M. de C. E MEDEIROS, L. L. Mídias integradas à educação. In: FARIA, D. S. (Org.). Série do Salto para o Futuro: **Mídias na Educação**. 2006. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>. Acesso em: 08 mar. 2010.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. (Entrevista à TVE/Brasil). Disponível no endereço: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 25 de fev. 2010.

PALLOFF, R. M. **O aluno Virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Trad. FILGUEIRA, V. São Paulo, SP: Artmed, 2004.

PERUZZO, C. M. K. Observação Participante e Pesquisa-ação. In: DUARTE, L e BARROS, a. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas S. A. 2006.

PINTO, a. E CRISTAKOU, H. **Avaliação do Ciclo Básico** – Desafios e Perspectivas à Expansão do Programa. Relatório apresentado no 2º encontro de coordenadores do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. 2007. Brasília, DF.

PRADO, M. E. B. B. Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica. Mídias Integradas à Educação. In: ALMEIDA, M. E. B. (Org.). Série do Salto para o Futuro: **Integração de tecnologias, linguagens e representações**. 2005. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>. Acesso em: 05 mar. 2010.

PRADO, M. E. B. B. e ALMEIDA, M. E. B. Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B. e ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RAMOS, W.M & MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In.: SOUZA, A. M; FIORENTINI, L. M. R. & RODRIGUES, M .A. M. (Orgs). **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

RAYOL, A. C. Ensino-aprendizagem em plataformas virtuais. In: SILVA, A. C. (Org.) **Aprendizagem em Ambientes Virtuais e Educação a Distância**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Secretaria de Educação a distância**. Disponível em: <www.sedis.ufrn.br/>. Acesso em: 02 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Núcleo de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.uern.br/nead/>>. Acesso: 03 abr. 2010.

SARAIVA, T. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto. Brasília, DF, ano 16, n.70, abr/jun, 1996.

SCHLEMMER, E. Metodologias para Educação a Distância no Contexto da Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 29-49.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º. Ed. revista e atualizada. 5ª. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2010.

SOLETIC, A. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma agenda educativa**. Porto alegre: Artmed, 2001, p. 73-92.

TERUYA, T. K.; MORAES, R. de A.. Mídias na Educação e formação docente. **Linhas Críticas**: Revista da faculdade de educação – UnB, Brasília, v. 14, n. 27, p.327-343, jul/dez, 2009. Semestral.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA. Coordenação Acadêmica e de Avaliação. Curso de Formação Continuada Mídias na Educação. **Relatório de avaliação do Ciclo Básico** (versão preliminar). 2006/2007. 1 CD-ROM.

APÊNDICE

1APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DOS TUTORES

(www.saberinterativo.com/tutor)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO**IDENTIFICAÇÃO**

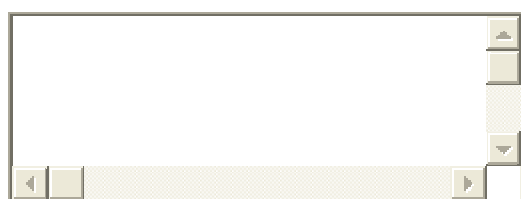
| | |
|---|----------------------|
| Nome: | <input type="text"/> |
| E-mail: | <input type="text"/> |
| Instituição onde atua: | <input type="text"/> |
| Formação: | <input type="text"/> |
| Tempo de atuação na área de educação a distância: | <input type="text"/> |
| Experiências vivenciadas em EAD: | <input type="text"/> |

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - CICLO BÁSICO**

1. Você considera necessária uma formação específica do tutor para atuar num curso de educação a distância?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso positivo, por que razão(ões)?

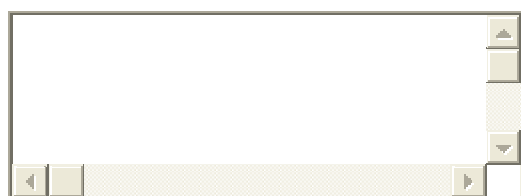


- Já participou de alguma formação dessa natureza?

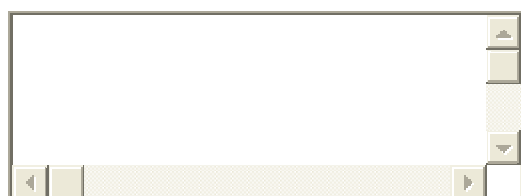
- ☐ Sim
☐ Não

2. Você vivenciou situações que interferiram de forma negativa na sua atuação enquanto tutor, considerando-se os seguintes pontos:

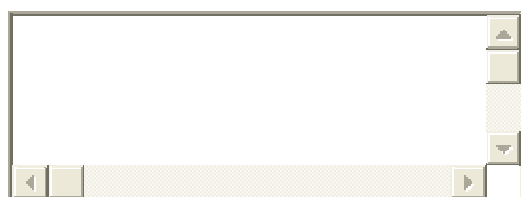
a) ambiente virtual de aprendizagem;



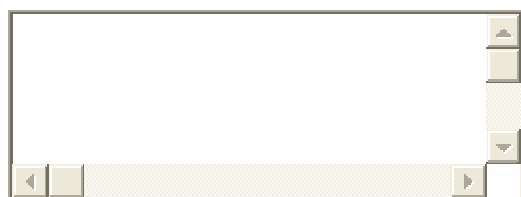
b) conteúdo e/ou atividades;



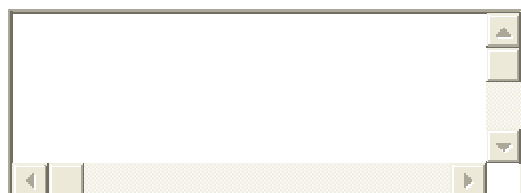
c) os encontros presenciais;



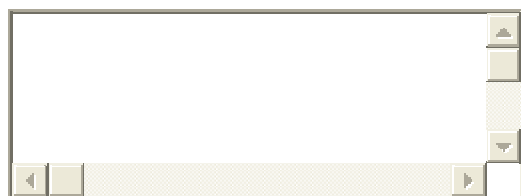
d) o perfil dos cursistas;



e) outros pontos?

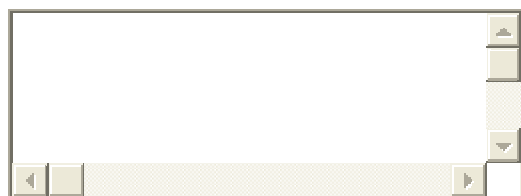


3. Na sua opinião, quais as principais causas de evasão do Ciclo Básico?



OBSERVAÇÕES:

Em aberto (o que não foi perguntado, mas que você considera significativo informar a respeito do Programa Mídias na Educação - Ciclo Básico)



Enviar

Limpar

[VOLTAR](#)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS CURSISTAS QUE CONCLUÍRAM O CURSO
(<http://www.saberinterativo.com/pesquisa>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

E-mail:

Instituição onde atua:

Formação:

Cursos realizados a distância: ☐ Este é o primeiro
☐ Outros cursos através da Educação a Distância

Qual curso

Qual a instituição ofertante

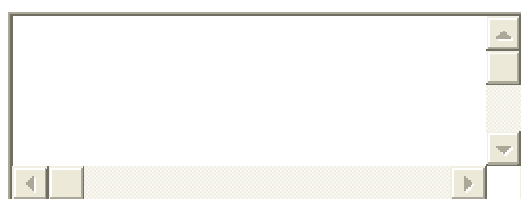
**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - CICLO BÁSICO**

* Todos os campos abaixo são de preenchimento obrigatório, caso não tenha resposta para algum dos campos, por favor digite a palavra **NÃO**.

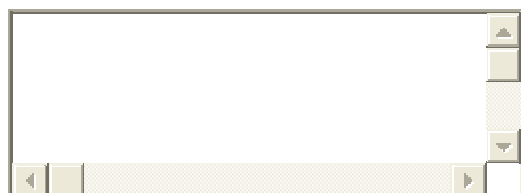
1. Você vivenciou situações que interferiram de forma negativa no seu desempenho enquanto cursista de EAD, considerando-se os seguintes pontos:

a) ambiente virtual de aprendizagem (*e-proinfo* ou Moodle)?

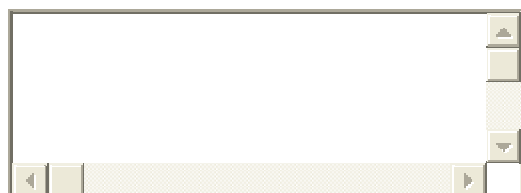
b) conteúdo e/ou atividades?



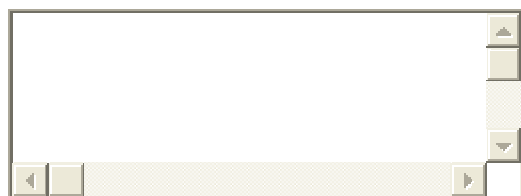
c) os encontros presenciais?



d) a tutoria?



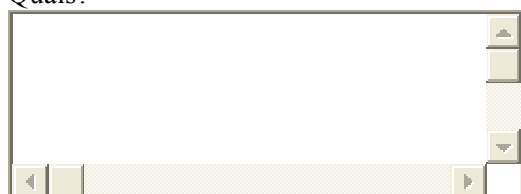
e) outros pontos?



2. Você considera necessário que ocorram mudanças na execução do Programa em questão para que o cursista venha a ter um melhor desempenho?

- ☐ Sim
☐ Não

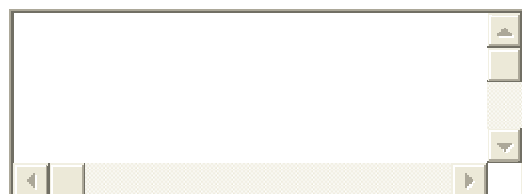
Quais?



OBSERVAÇÕES:

Em aberto (o que não foi perguntado, mas que você considera significativo informar a respeito do

Programa Mídias na Educação - Ciclo Básico)



Enviar

Limpar

VOLTAR

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOS CURSISTAS EVADIDOS
(<http://www.saberinterativo.com/estudo>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

E-mail:

Instituição onde atua:

Formação:

Cursos realizados a distância: ☐ Este é o primeiro
☐ Outros cursos através da Educação a Distância

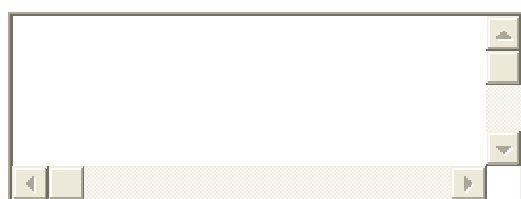
Qual curso

Qual a instituição ofertante

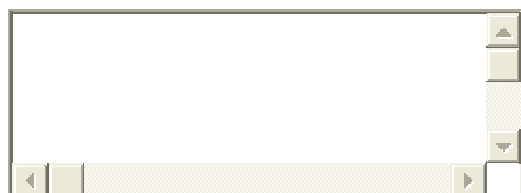
**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - CICLO BÁSICO**

1. O que o levou a se inscrever no Programa de Formação continuada Mídias na Educação?

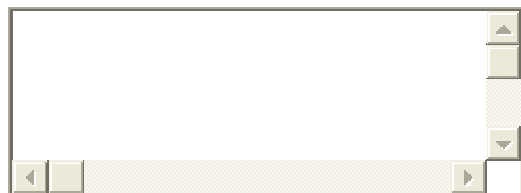
2. Por qual (ais) motivo(s) você abandonou essa formação?



3. Em que Módulo você se evadiu?

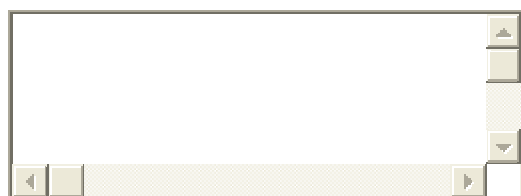


4. Você considera necessário que ocorram mudanças na execução do Programa em questão para que o cursista venha a ter um melhor desempenho? Quais?



OBSERVAÇÕES:

Em aberto (o que não foi perguntado, mas que você considera significativo informar a respeito do Programa Mídias na Educação - Ciclo Básico)



Enviar

Limpar

VOLTAR

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO”, O CURSO, uma pesquisa que utilizará questionários para a coleta de dados, recebi da professora mestrande Maria Dalvaci Bento, responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades os seguintes aspectos:

- O objetivo da pesquisa é analisar a oferta do Ciclo Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação por duas instituições de ensino superior do RN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN);
- A importância deste estudo é a de contribuir para a Educação a Distância, de forma significativa, especialmente no que se referem às próximas ofertas do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação;
- Esse estudo começou em março de 2009 e terminará em dezembro de 2010;
- Participação deste estudo, os coordenadores do Ciclo Básico do curso Mídias na Educação da UERN e da UFRN, tutores e cursistas;
- O estudo seguirá os seguintes passos: análise documental das fontes bibliográficas; definição da amostragem para coleta de dados; distribuição do termo de consentimento livre e esclarecido; aplicação de questionários a distância; análise dos dados coletados; apresentação dos resultados; e eu participarei apenas dos questionários a distância;
- Meu nome não será divulgado na pesquisa, sendo o resultado de minha participação identificado por um código (letra ou número);
- Poderão ser utilizados excertos da minha escrita;
- Sempre que eu desejar, me será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas da pesquisa;

- A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando da pesquisa e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das minhas responsabilidades, compreendendo a importância da minha participação para a realização dessa pesquisa, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO(A) A PARTICIPAR.

Autorizo minha participação neste estudo.

E-mail: