

R E V I S T A
FGV ONLINE

FGV ONLINE | ANO 4 - Nº 2

Políticas públicas em EAD



Na Europa

Caminhos para inovação

No Brasil

Tecnologias da comunicação
no ensino fundamental

Entrevista: Fátima Bayma

Ampliando o acesso à educação
superior

A Revista FGV Online chega a sua oitava edição tendo como tema principal *Políticas Públicas em Educação a Distância*. Neste número, reunimos artigos que tratam desde os desafios que ampliam os horizontes deste universo em países da União Europeia, até o processo de implantação do uso da tecnologia da informação em escolas de ensino fundamental na rede pública da cidade de São Paulo, lembrando também da importância de fazer das escolas um ambiente acessível e inclusivo a alunos portadores de necessidades especiais.

Com a experiência em desenvolvimento, implantação, inovação e avaliação de políticas educacionais no contexto da União Europeia, Jim Devine, presidente do Instituto de Arte, Design e Tecnologia em Dublin (IADT, na sigla em inglês), assina o artigo *Competência digital: pilar das políticas europeias para educação aberta*. A partir de uma perspectiva futurística apresentada por um projeto em curso no Centro de Pesquisa IPTS da Comissão Europeia, o autor sustenta que o caminho para inovação, desafio das instituições de ensino superior, passa pelo aprendizado e pela experiência gerada em duas décadas de desenvolvimento, projetado em um horizonte que se delineará ainda mais amplo, adaptado a novos públicos que passam a moldar a demanda por Educação Aberta.

Com o foco no processo de adoção de tecnologias da comunicação no currículo formal na rede pública, Jane Reolo, coordenadora do Núcleo de Informática Educativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e Luci Ferraz, consultora e doutoranda na ECA-USP, analisam o processo de implantação da disciplina Informática Educativa nas escolas de ensino fundamental no município de São Paulo. Com o artigo *Políticas públicas e informática educativa: o desafio da educação com mediação tecnológica nas escolas da rede pública da SME-SP*, as professoras abordam não apenas a capacitação docente para o uso das tecnologias, mas

ressaltam a importância de uma mudança de cultura para lidar com as questões que envolvem esse processo.

O artigo *O Brasil diante de um cenário mundial de investimentos, de tecnologias de vanguarda e de educação aberta e flexível: estamos dentro ou fora?*, de Susane Garrido, doutora em Informática na Educação pela UFRGS e membro da Abed, questiona as reais possibilidades do País nesse universo.

Já Fátima Oliveira Bayma, professora-titular da Ebape-FGV, em entrevista concedida à professora Lygia Costa, da Ebape-FGV, avalia a contribuição dos cursos *on-line* para a democratização do acesso à educação superior em um país com as dimensões continentais que tem o Brasil.

Em seguida, o artigo *Desafios da educação inclusiva no Brasil: problemas, soluções e perspectivas no contexto educacional*, da consultora Dolores Affonso, debruça-se sobre as questões inerentes à educação inclusiva no Brasil, a partir da evolução de esforços, métodos e resultados obtidos para a integração e interação de alunos com necessidades especiais.

Na seção de resenhas, a jornalista Cristina Massari apresenta a publicação canadense *Educação a distância 'on-line': rumo a uma agenda para pesquisa – Online distance education: towards a research agenda*, da Universidade Athabasca, em Edmonton, editada por Olaf Zawacki-Richter e Terry Anderson. Essa publicação mostra um novo patamar de desenvolvimento para a pesquisa no campo da educação a distância, por meio da compilação de textos de teóricos e pesquisadores na área que abordam temas como custos, taxas de evasão, o papel das comunidades de aprendizado, entre outros.

A Revista FGV Online está aberta a sua contribuição como autor e a suas sugestões. Com edições temáticas semestrais, o próximo número abordará *Teoria e Prática em EAD (veja como inscrever seu artigo)*.

4

Competência digital: pilar das políticas europeias para educação aberta

Jim Devine

22

Entrevista: Fátima Bayma de Oliveira

Por Lygia Costa

26

Políticas públicas e informática educativa: o desafio da educação com mediação tecnológica nas escolas da rede pública da SME-SP

Jane Reolo / Luci Mello

48

O Brasil diante de um cenário mundial de investimentos, de tecnologias de vanguarda e de educação aberta e flexível: estamos dentro ou fora?

Susane Garrido

66

Desafios da educação inclusiva no Brasil: problemas, soluções e perspectivas no contexto educacional

Dolores Affonso

82

Resenha: Educação a distância on-line: rumo a uma agenda para pesquisa

Por Cristina Massari

Competência digital: pilar das políticas europeias para educação aberta



Jim Devine atua, enfaticamente, no desenvolvimento, na implantação, na inovação e na avaliação de políticas educacionais na Europa, desempenhando papel de liderança e governança no ensino superior, na Irlanda, como Presidente do Instituto de Arte, Design e Tecnologia em Dublin (IADT, do original em inglês – Institute of Art, Design and Technology). Antes de ingressar no IADT, coordenou a elaboração de programas de pós-graduação no Centro Nacional de Educação a Distância da Universidade da Cidade de Dublin (National Distance Education Centre, Dublin City University).

Resumo

Abordagens compartilhadas visando à qualidade, a qualificações e à mobilidade, frutos de uma geração de desenvolvimento de políticas europeias, constituem um marco significativo e o embasamento da educação aberta. Uma miríade de políticas e práticas ampara um cenário complexo, multifacetado, porém inerentemente definido pelos provedores de educação de terceiro grau. O argumento que prevalece é que o estímulo gerador de uma inovação transformadora deve ser impulsionado pela demanda por inovação, e alunos com competência digital devem estar à frente da abertura da educação.

Palavras-chave

competência digital, educação aberta, alfabetização midiática e informatizada, aprendizagem digital, quadros de competência.

Abstract

Shared approaches to quality, qualifications and mobility, the outcome of a generation of

European policy development, represent a significant milestone and potentially provide the foundation for open education. A panoply of policies and practices has resulted in a complex tertiary educational landscape. It is argued that the stimulus needed for transformative innovation is more likely to arise as demand-led innovation, with digitally competent students to the fore in opening up education.

Keywords

digital competence, open education, media and information literacy, digital learning, competence frameworks.

Resumen

Los abordajes compartidos que persiguen la calidad, las calificaciones y la movilidad, frutos de una generación de desarrollo de políticas europeas, constituyen un marco significativo y el cimiento para la educación abierta. Una miríade de

políticas y prácticas ampara un escenario complejo, polifacético pero inherentemente definido por los proveedores de educación de tercer grado. El argumento que prevalece es que el estímulo generador de una innovación transformadora que debe ser impulsado por una demanda de innovación y por alumnos con competencia digital que deben estar al frente de la apertura de la educación.

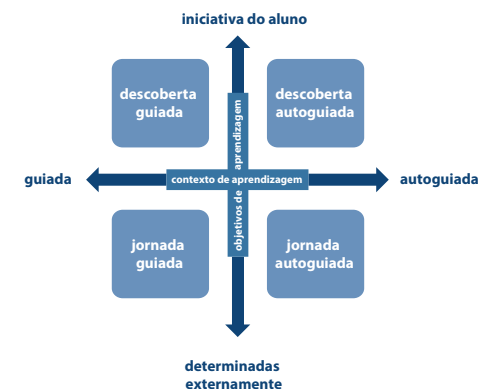
Palabras clave

competencia digital, educación abierta, alfabetización mediática e informatizada, aprendizaje digital, cuadros de competencia.

INTRODUÇÃO

A convergência sem precedentes do acesso universal à internet móvel ou fixa, a conteúdos e recursos digitais de alta qualidade e às mídias sociais prenuncia uma nova era de oportunidades de aprendizagem. Um projeto em curso no Centro de Pesquisa IPTS da Comissão Europeia intitulado *Open Education Resources and Practices In Europe* (Recursos e Práticas em Educação Aberta na Europa) assume uma perspectiva futurística ao imaginar como seria o panorama de aprendizagem no ano 2030. A figura 1 ilustra quatro padrões de aprendizagem genéricos, relevantes, individualmente e em seu conjunto, ao aprendiz na medida em que este vivencia a aprendizagem formal (escola, educação terciária, desenvolvimento profissional ou vocacional continuado) e, ao mesmo tempo, empreende seus próprios projetos e atividades de aprendizagem.

Figura 1 – Cenários de aprendizagem 2030



Fonte: IPTS

A jornada guiada reflete a educação formal como a conhecemos hoje, embora a inovação se torne mais evidente por mais e mais cursos integrarem plataformas de aprendizagem e recursos digitais. O objetivo compartilhado por alunos e professores é os alunos obterem qualificações reconhecidas e válidas. A jornada autoguiada é mais facilmente reconhecida, pois a educação flexível/on-line permite que os alunos assumam mais responsabilidade em moldar sua própria aprendizagem, apesar de o objetivo permanecer a qualificação válida.

Os outros quadrantes representam os territórios menos delineados da aprendizagem ao longo de toda a vida e da aprendizagem informal, com motivação intrínseca individual movida pela curiosidade e pelo desafio. Somente agora, começamos a analisar como um portfólio de atividades de iniciativa própria do aluno permite que suas atividades sejam registradas e valorizadas pelo uso de ferramentas de avaliação e pelo reconhecimento de créditos.

“O desafio dos elaboradores de políticas é criar e manter as condições necessárias à diversificação das oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, difundir a competência e a inclusão digital”

A descoberta guiada tem seu expoente maior na popularidade dos MOOCs e cursos abertos em geral, apesar de avaliações recentes (Ho, 2014; Nelson, 2014) revelarem que as habilidades de aprendizagem independente e de persistência necessárias à finalização de atividades, geralmente, estão concentradas nos que já possuem boas qualificações acadêmicas.

O desafio dos elaboradores de políticas é criar e manter as condições necessárias à diversificação das oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, difundir a competência e a inclusão digital. O risco, naturalmente, é que os esforços se concentrem em itens percebidos como objetivos mais tangíveis e imediatamente atingíveis – uma reengenharia digital dos processos de educação formal existentes – e que os objetivos realmente atingidos estejam

abaixo da alta qualidade pretendida, seja meramente a “educação ministrada em novos formatos para o mundo do amanhã” (Devine, 2014:15).

Desenvolver todos os quatro quadrantes do modelo dos cenários 2030 requer uma mentalidade mais ampla por parte dos elaboradores de políticas e educadores, que compreenda os objetivos gêmeos de:

- Desenvolver a capacidade de desenhar os diversos caminhos para atingir a demanda, mantendo o foco nos resultados (conhecimento, habilidades e competências) e usando uma ampla gama de instrumentos de avaliação que permitam a mensuração sob diversas condições.
- Garantir competência digital universal, visando aumentar a participação pela motivação e à melhor adequação dos indivíduos a oportunidades válidas.

Já sabemos que plataformas e recursos digitais e as mídias sociais promovem a transformação educacional, mas devemos lembrar que “Se alguém não quer aprender, ninguém poderá ajudá-lo. Se alguém estiver determinado a aprender, nada poderá detê-lo”. Novas oportunidades de aprendizagem, com um número consideravelmente maior de participantes, requerem uma abordagem que reconheça a relação simbiótica entre a educação aberta e a competência digital.

1. ABERTURA DA EDUCAÇÃO

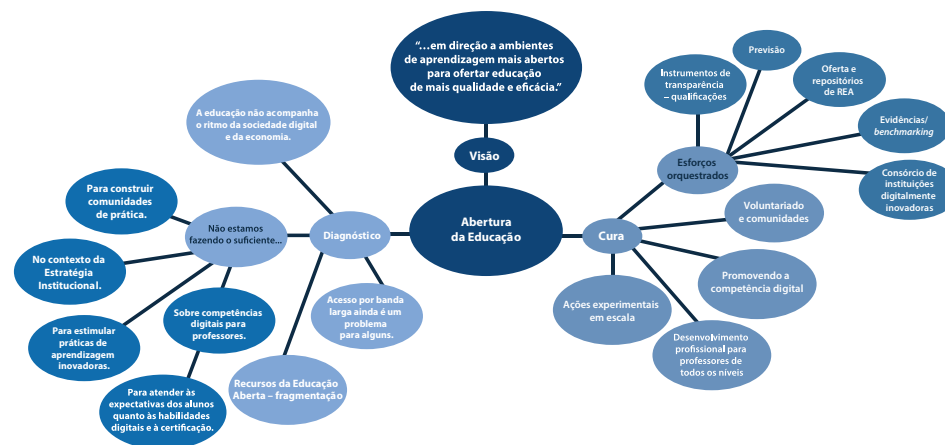
A publicação do comunicado da política da Comissão Europeia intitulada *Opening Up Education* (Abertura da Educação), (Comissão Europeia, 2013), é um marco particular. Desenvolvida a partir de um legado de pesquisa e

experimentação no que foi anteriormente denominado *ICT and Education* (As TICs e a Educação) ou *Technology Enhanced Learning* (Aprendizagem Aprimorada pela Tecnologia), talvez hoje mais adequadamente denominada *Connected Learning* (Aprendizagem Conectada), estabelece uma visão ambiciosa para a oferta educacional “de mais qualidade e eficácia”. Antes de elaborar um plano de ação baseado nos programas patrocinadores Erasmus+ e Horizonte 2020, a Abertura da Educação – e seu *Trabalho Preliminar da Comissão de Abertura da Educação* – avalia, criticamente, as realidades atuais e conclui que “a educação não está conseguindo acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade e economia digital” – vide figura 2.

O diagnóstico conclui que vários setores-chave apresentam carências, especialmente em relação à competência digital de ambos, alunos e professores, assim como em relação à fragmentação de recursos abertos. A solução é multifacetada e exige uma ação orquestrada para integrar as várias, porém mal coordenadas, ações individuais tomadas anteriormente.

Por outro lado, precisamos integrar a competência digital e, urgentemente, promover o desenvolvimento profissional de professores, capacitando-os para a pedagogia digital, simultaneamente à elaboração de instrumentos transparentes. Ou seja, aprimorar nossos quadros de qualificações e processos de certificação para identificar e obter uma gama mais ampla de resultados de aprendizagem com trilhas de aprendizagem mais diversificadas. À medida que as

Figura 2 – A Abertura da Educação – resumo diagramático



tecnologias se tornam mais versáteis e amplamente acessíveis, devemos ir além dos atuais tímidos pilotos em direção à implantação de experimentação em ampla escala de sistemas pilotos, de modo a construir uma abrangente base de dados testados.

2. O QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO ABERTA?

Educação Aberta é um termo bastante controverso, sobre o qual elaboradores de políticas e tomadores de decisões, frequentemente, omitem sua interpretação individual. As origens do discurso moderno remontam ao debate entre Greville Rumble e Roger Lewis no *Open Learning Journal*, aproximadamente há 25 anos (Rumble, 1989; Nation, 1990). Um artigo de Lewis (2002) resume esse discurso ao discutir a tendência de hibridização do ensino superior convencional e identifica quatro dimensões de abertura que podem ser interpretadas à luz do contexto atual, conforme demonstrado na figura 3:

- flexibilidade (tempo, lugar e ritmo de estudo);
- acesso (admissão em cursos e seu custo);
- adaptação a diversos públicos-alvo;
- acreditação, qualidade e certificação.

Figura 3 – Dimensões da Abertura.



Fonte: Autor, baseado em Lewis.

E aonde nós chegamos, em 2014, mais de uma década depois?

A questão da escolha do aluno é o cerne das políticas educacionais, pois permite maior flexibilidade ao curso e o acesso de um número maior de participantes à educação terciária. Apesar de sua natureza desafiadora, ela torna a educação aberta um *fruto fácil de ser colhido*, pois, sob os modelos de abertura, o local de escolha permanece o provedor de serviços educacionais, e a reengenharia apreende as decisões sobre currículo e avaliação firmemente sob o controle de agências tradicionais. Quando consideramos uma participação mais ampla e a escolha sob uma ótica mais significativa, devemos compreender as exigências de um público mais diversificado, a adaptação necessária aos currículos assim como aos formatos da avaliação, e a respectiva diversificação de certificações aceitáveis.

Esses aspectos do panorama da Educação Aberta são muito mais desafiadores, mas os elaboradores de políticas tendem a desconsiderá-los por avaliarem sua intersecção com a educação regular uma questão problemática. Sendo assim, apesar da abertura na escolha do aluno, por exemplo, com os cursos abertos e os OER ou REA – Recursos Educacionais Abertos –, o acesso a qualificações permanece engessado.

À medida que os meios que propiciam a abertura da educação se tornam, gradativamente, uma realidade para todos, o que foi realmente realizado nas quatro dimensões da abertura?

Flexibilidade: Inúmeros recursos digitais, combinados a uma crescente prática pedagógica digital em todas as disciplinas, sugerem que chegamos ao ponto de regulamentar a Aprendizagem Digital.

Acesso: A questão da equidade está implícita na definição de abertura. Após um período de progresso sustentado, os sistemas de ensino superior passaram a atender não somente à elite mas também às massas. Entretanto, os custos e a sustentabilidade de sistemas de educação superior em massa convencionais estão ameaçados, apesar de muitos indivíduos ainda permanecerem à sua margem. O desafio mais prontamente identificado de encontrar formas de *fazer mais com menos* precisa ser complementado com o desafio de encontrar um caminho de transição para *fazer algo diferente*, pois o acesso requer remover barreiras sociais e econômicas à educação. Por exemplo, apesar de estar claro que muitos MOOCs oferecem acesso gratuito, dados coletados sobre participantes até o momento indicam pouca ou quase nenhuma participação de indivíduos mais carentes.

Adaptação aos diversos públicos: Esta é sem dúvida a dimensão-chave da abertura. O que estudamos não é menos importante do que os métodos de estudo. Se a Abertura da Educação atrai novos públicos ao ensino superior, adaptar o ensino oferecido atualmente para a crescente demanda pode ser insuficiente às necessidades de um público mais variado. Se, em relação aos MOOCs, já notamos uma adaptação para cursos de menor duração, seria esta uma tendência que também prevaleceria na educação superior formal?

Acreditação e certificação: Representam a qualidade e aceitabilidade de certificados alternativos comparadas a qualificações tradicionais.

“Após um período de progresso sustentado, os sistemas de ensino superior passaram a atender não somente à elite mas também às massas”

A educação aberta oferece mais escolhas aos aprendizes, mas o desafio de estender a acreditação e garantia da qualidade tem a mesma importância que proporcionar a Aprendizagem Digital. Argumenta-se que agências nacionais e regionais devem atuar nesta questão para vencer esse desafio.

3. EXPLORANDO A COMPLEXIDADE DO CENÁRIO EUROPEU EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS

A tensão, apesar de reconhecidamente construtiva, é evidente. A elaboração de políticas por diferentes atores no nível europeu compreende desde suas diversas agendas até diferentes pontos de partida e evolução. Mesmo tendo, agora, uma visão mais clara sobre uma sociedade engajada digitalmente, ainda debatemos como atingir os objetivos almejados. Se tivéssemos de retomar o início desse processo, talvez não trilhássemos o mesmo percurso que nos trouxe a este complexo panorama atual, como demonstrado na figura 4.

Atingir a meta de recuperação econômica, desenvolvimento, sustentabilidade e emprego; concretização de uma Europa digital totalmente desenvolvida; modernização dos sistemas educacionais envolveu vários ministérios de governos dos países membros e diversos Diretórios da Comissão Europeia, por exemplo, DG EMPL (*Employment, Social Affairs and Inclusion* – Emprego, Questões Sociais e Inclusão), DG EAC (*Education and Culture* – Educação e Cultura), DG CNECT (*Communications, Networks, Content and Technology* – Comunicações, Redes, Conteúdo e Tecnologia) e JRC (*Joint Research Centres* – Centros de Pesquisa Conjunta), operando, muitas vezes, em conjunto (como no caso da Comunicação da Abertura da Educação), porém, mais frequentemente, atuando como silos ao longo dos anos.

Figura 4 – Panorama das competências



Em seu nível mais básico, políticas são desenvolvidas seja para amparar os indivíduos (no nível educacional) ou para promover objetivos da sociedade (mercado de trabalho). Naturalmente, espera-se que sejam congruentes. A meta primordial é o indivíduo autoatualizado em alto grau para que ele possa moldar, contribuir e desfrutar de uma sociedade que ofereça empregos, segurança, qualidade de vida e sustentabilidade.

Dois pilares do panorama de competências se desenvolvem sob a coordenação dos DGs, com orientação empregatícia/vocacional:

- Habilidades (especificação, taxonomia, desenvolvimento e avaliação de habilidades).
- Visibilidade (identificação de papéis profissionais de cada emprego e suas respectivas habilidades necessárias).

Os outros dois pilares refletem a necessidade de desenvolver os indivíduos *de forma holística* e são determinados, em grande parte, pelo DG EAC. Incluem o desenvolvimento da literacia de base e a descrição metodológica dos resultados esperados dos sistemas educacionais em todos os níveis. O pivô dessa abordagem é o desenvolvimento de quadros de qualificações, mecanismos de garantia da qualidade e transparência/protocolos de reconhecimento de créditos que permitam aos sistemas educacionais, particularmente em nível terciário, trabalhar tanto *dentro de* quanto *além das fronteiras*.

Esse panorama parece – e, infelizmente, é – um inquietante conflito de orientações de políticas sobrepostas. Minimamente, há a necessidade

premente de alinhar e integrar essas orientações se quisermos nutrir um ambiente de educação aberta. As diferentes perspectivas são resumidas a seguir:

3.1 Perspectiva educacional

As *Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida* (Comissão Europeia, 2006) são o marco principal da educação (figura 5). A definição mais completa da competência digital é “o uso confiante, crítico e criativo das TICs para atingir objetivos relacionados ao trabalho, à empregabilidade, à aprendizagem, ao lazer, à inclusão ou à participação na sociedade” (Ferrari, 2013:2). Esta é, certamente, a habilidade transversal mais significativa para a vida no século XXI. E, combinada à habilidade de *aprender a aprender*, determina como os indivíduos conseguem desenvolver e manter sua curiosidade, sua motivação e seu compromisso com oportunidades de aprendizagem de todos os tipos.

Figura 5 – Perspectiva educacional



Entretanto, a competência digital, como um conceito evoluído a partir da prática, compartilha o mesmo panorama da literacia mediática e da literacia informática, enfatizando a necessidade de

“Em seu nível mais básico, políticas são desenvolvidas seja para amparar os indivíduos (no nível educacional) ou para promover objetivos da sociedade (mercado de trabalho)”

solucionar esses paradigmas sobrepostos que evoluíram a partir de comunidades diferentes, porém com pontos comuns dentro do setor educacional. A literacia mediática tem uma história mais longa, remontando à década de 1980, e seus proponentes argumentam que sua abordagem é mais ampla e comprometida com o conteúdo sob todas as suas formas. Ancorada na educação midiática na escola, difere da literacia informática quando nos referimos à mesma agenda, porém para a educação superior. Mais recentemente, ambas se fundiram em literacia mediática e informática (MIL – *Media and Information Literacy*), um novo território definido pela Declaração do *MIL Forum* (Paris, 2014) como “um complexo conjunto de práticas de literacia do século XXI; um meio de aprimorar a inclusão, o conhecimento, as habilidades e as atitudes críticas à informação, cultura e cooperação, e um mecanismo para todas as pessoas acessarem, criarem e inovarem”.

Notamos, claramente, ténues diferenças entre as definições de competência digital e literacia mediática e informática – ambas determinam a capacidade dos indivíduos de navegarem as complexidades do mundo local e global. Assim sendo, torna-se imperativo um consenso para sanar a concorrência entre os atores de políticas sobre intervenções práticas para desenvolver as referidas literacias/competências, os resultados a serem esperados e

“A competência digital/literacia mediática e informática (MIL) para todos deve ser a meta primordial de todos os educadores comprometidos em promover uma participação mais ampla na sociedade da educação aberta a que aspiramos”

como eles podem ser eficazmente mensurados e avaliados nos diferentes níveis dos sistemas educacionais. A competência digital/literacia mediática e

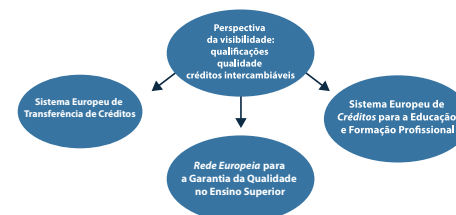
informática (MIL) para todos deve ser a meta primordial de todos os educadores comprometidos em promover uma participação mais ampla na sociedade da educação aberta a que aspiramos.

3.2 Perspectiva da transparência

Independentemente de as oportunidades de aprendizagem serem gratuitas ou representarem custos para o indivíduo, a confiança deve permear o relacionamento entre o aluno e o provedor educacional. Sob um prisma de políticas, a transparência é a chave da confiança. Os assim denominados instrumentos de transparência (figura 6) atingiram, agora, relativa maturidade em seu desenvolvimento na Europa, apesar de sua integração universal ainda ser um desafio. A conceitualização e implantação do Quadro Europeu de Qualificações (do original EQF – *European Qualification Framework*), visando fornecer um ponto de referência comum aos Quadros de Qualificações Nacionais (do original NQF – *National Qualification Framework*), constituem uma grande conquista. A característica principal dos referidos quadros é oferecer uma descrição compartilhada dos complexos resultados esperados da aprendizagem, refletindo habilidades cognitivas e não cognitivas particularizadas para disciplinas acadêmicas e os diversos níveis, desde a escolaridade obrigatória até o doutorado. Com a organização dessa matriz, currículo, ensino, aprendizagem e métodos de avaliação se tornaram abertos ao exame público. Por exemplo, um regime de garantia da qualidade da educação

superior para toda a Europa já foi implantado há algum tempo, supervisionado por agências nacionais trabalhando em conjunto com padrões comuns supervisionados pela ENQA (*European Network for Quality Assurance* – Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior). No setor de treinamento vocacional, um quadro semelhante foi desenvolvido (ECVET), embora por outra equipe de especialistas, com nuances diferentes de abordagens entre o EQF e o ECVET que ainda precisam ser alinhados.

Figura 6 – Perspectiva da visibilidade



A capacidade de definir créditos reconhecíveis e transferíveis a um *quantum* específico de aprendizagem também representa um passo importante para a harmonização de sistemas de notas de todos os estados membros. O *European Credit Transfer System* – ECTS – (Sistema Europeu de Transferência de Créditos) tem sido desenvolvido e refinado há mais de dez anos para alunos que estão finalizando a educação superior. O mais recentemente introduzido *diploma supplement* (complemento de diploma) oferece um histórico escolar de seu desempenho formatado em uma matriz acordada e reconhecida internacionalmente.

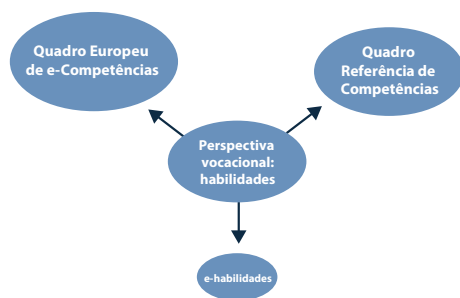
“A confiança deve permear o relacionamento entre o aluno e o provedor educacional”

Até hoje, o foco tem sido implantar NQFs e mudar o papel das agências de acreditação e garantia da qualidade. Durante a primeira iteração, a ênfase foi estabelecer sistemas e processos para determinar o *status quo*. Feito isso, a nova prioridade é solucionar os desafios dos novos modos de ensino e aprendizagem, a educação aberta e o contexto de diversos provedores transnacionais no qual a aprendizagem se desenvolverá, considerando a entrada de novas organizações do setor privado, a qualidade e o regime de regulamentação que deve adaptar seus processos, assim como os novos modelos de negócios que os novos atores abraçarão.

3.3 Perspectiva vocacional

A perspectiva vocacional centra-se na oferta e harmonização de habilidades exigidas por um dinâmico mercado de trabalho (figura 7). A agenda digital para a Europa, coordenada pelo DG CNECT, deu o impulso à identificação e ao desenvolvimento das e-habilidades, que gerou o desenvolvimento do *Quadro Europeu de e-Competências* (e-CF).

Figura 7 – Perspectiva vocacional



Sob um prisma de políticas, este quadro é significativo por duas razões:

Ele fornece uma taxonomia de 40 competências, detalhadas em cinco níveis de proficiência, necessárias para atender aos empregos relacionados às TICs, mas não somente dentro do setor de TICs – em todos os setores de negócios e no setor privado.

Ele foi desenvolvido de modo a poder ser mapeado no nível da abordagem de resultados do EQF.

Apesar do e-CF ser específico a cada setor, ele fornece um mapa detalhado de como os quadros de competências, de forma mais geral, podem ser desenvolvidos para outros setores, oferecendo oportunidades explícitas a abordagens baseadas em competências que podem ser aplicadas não somente ao treinamento profissional ou vocacional, mas também ao sistema educacional de modo geral. Proponentes argumentam que o e-CF promoverá um melhor alinhamento da educação com o mundo do trabalho. Entretanto, muitos especialistas se preocupam com seu direcionamento utilitário, cuja consequência, embora não intencional, seria ignorar as metas educacionais mais amplas, pessoais e da sociedade.

3.4 Perspectiva da visibilidade

Uma plataforma de políticas mais recente, a *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations – Esco* – (Habilidades, Competências, Qualificações e Ocupações da Europa), foi lançada, em 2010, como uma iniciativa conjunta do DG EMPL, DG EAC e Cedefop (Centro Europeu para o Desenvolvimento de Treinamento Vocacional).

Figura 8 – Perspectiva da visibilidade



A crise econômica e o desemprego entre jovens, em particular, voltaram sua atenção não somente para o declínio do emprego tradicional mas também para importantes desigualdades no mercado de trabalho. Parece que nossas escolas, instituições de treinamento vocacional e de ensino superior não conseguem demonstrar a agilidade necessária para graduar o número necessário de profissionais com as habilidades apropriadas para as demandas de novas habilidades e novos empregos, ou com uma capacidade de mobilidade transnacional que lhes permita procurar emprego onde este esteja disponível.

“Nossas escolas, instituições de treinamento vocacional e de ensino superior não conseguem demonstrar a agilidade necessária para graduar o número necessário de profissionais com as habilidades apropriadas para as demandas de novas habilidades e novos empregos”

Ao categorizar as habilidades, competências, qualificações e ocupações relevantes ao mercado de trabalho da EU, a Esco tenta cobrir essa desigualdade e determinar a agenda para os provedores educacionais e vocacionais. Esta é a primeira tentativa de harmonizar a perspectiva do mercado de trabalho/empregadores e os resultados da abordagem de educação e treinamento desenvolvido, por muitos anos, sob a coordenação do EQF e ECVET.

4. QUADROS DE COMPETÊNCIA DIGITAL E LITERACIA MEDIÁTICA/INFORMÁTICA

A Unesco desempenha o papel de pivô como campeã global em literacia mediática e informática, e desenvolveu um quadro de currículo e competências para professores (Wilson et al., 2011) a servir como um guia às ações necessárias à educação de professores e ao que os professores podem integrar em sua prática de ensino. A literacia mediática é também um tema-chave do *EU Kids Online Network*, abordagem que valoriza e promove uma progressiva integração de currículo MIL, ao mesmo tempo que reconhece os desafios de avaliar os resultados da aprendizagem MIL para os alunos.

Por outro lado, uma agenda para a competência digital tem ganhado ímpeto, nos últimos anos, entre os elaboradores de políticas na Europa, ancorada em um tema inicialmente definido como TIC e a Educação, voltado para a inclusão. Desenvolvimentos recentes tentam mapear os aspectos digitais da competência com uma abordagem que espelha aquela usada na conceitualização e construção do Quadro de e-Competências.

O quadro, elaborado por um projeto de pesquisa coordenado pelo DIGCOMP (Ferrari, 2013), identificou um total de 21 competências, divididas em cinco categorias:

- informação;
- comunicação;
- criação de conteúdo;
- segurança;
- solução de problemas.

Apoiando-se na abordagem e-CF, são definidos níveis de proficiência para cada competência, embora, neste caso, três níveis sejam definidos, distintos dos cinco níveis do e-CF (figura 9).

O refinamento do Quadro de Competência Digital também inclui um esboço de um instrumento diagnóstico de autoavaliação. A fase seguinte de desenvolvimento, atualmente objeto de uma captação de fundos para experimentação em larga escala no programa Erasmus+, será elaborar instrumentos de avaliação para uso em escala, adequados para uso em escolas ou pela comunidade mais ampla.

Esse território é, até certo ponto, mapeado por estudos do OECD-PISA e pela primeira iteração do OECD-PIAAC, especialmente no tocante à solução

de problemas em ambientes de alta tecnologia. Estudos mais recentes apontam para lacunas digitais significativas entre as várias faixas de idade escolar e a população adulta. *Ser digital* não significa ter competência digital.

Em um nível sistêmico, os elaboradores de políticas reconhecem a necessidade de oferecer oportunidades de educação e treinamento mais significativas, numerosas, diversificadas e a baixo custo. Um desses fatores isoladamente, no entanto, provavelmente, não seria eficaz, conforme já observamos em plataformas com investimentos consideráveis, recursos abertos e muitas iniciativas de Aprendizagem Aberta, em décadas passadas. *Ofereça os recursos e eles virão* é uma mentalidade baseada na oferta

que deve ser suplantada por investimentos na capacidade pessoal dos indivíduos – somente possível se promovermos, amplamente, a competência digital na sociedade, idealmente em níveis elevados de proficiência.

O currículo MIL oferece um rico ambiente onde devemos cultivar, em nível individual, a curiosidade, a motivação, a autoconsciência e as habilidades de aprendizagem. O Quadro de Competência Digital oferece o potencial de uma abordagem capaz de confirmar e mensurar conquistas pessoais, sendo a competência digital nosso passaporte pessoal para a aprendizagem, o complemento e o outro lado da moeda do quadro de e-Competências que, efetivamente, garante a empregadores e ao mercado de trabalho que os alunos tenham as habilidades específicas relacionadas ao trabalho.

5. ENTÃO, A EDUCAÇÃO ABERTA DEVE ESTAR NA AGENDA DE QUEM?

A visão de um panorama educacional, vocacional e de desenvolvimento pessoal mediado pelo digital e que vai além das fronteiras de nossos sistemas tradicionais é prontamente abraçada por elaboradores de políticas. Mas como poderá esse panorama se desenvolver, quem são seus *stakeholders*? Existem interesses alinhados ou competindo?

5.1 Indivíduos

Os indivíduos detêm o potencial de moldar o futuro panorama da educação aberta. Elaboradores de políticas já internalizaram a retórica da flexibilidade, escolha e personalização da aprendizagem. O equilíbrio

“Os indivíduos detêm o potencial de moldar o futuro panorama da educação aberta”

deve ser restabelecido entre abordagens amparadas nos provedores e abordagens movidas pela demanda. Para conseguirmos isso, entretanto, é necessária uma mudança de curso sobre como promovemos altos padrões de competência digital na sociedade, particularmente em estágios formativos de alunos em idade escolar. Já sabemos que a inclusão digital, no sentido básico de estar regularmente *on-line*, já é uma realidade para a ampla maioria da sociedade e para todos os jovens. A preocupação dos especialistas em educação *on-line* e em como atividades mais desafiadoras como as que promovem aprendizagem estão em constante tensão com as muitas formas de distração digital. O indivíduo digitalmente competente está mais bem equipado para fazer escolhas em um mundo digital *poluído* e está melhor posicionado para exigir, encontrar e fazer bom uso de ampla gama de oportunidades de aprendizagem.

5.2 Provedores tradicionais de educação

Os provedores tradicionais de educação, incluindo instituições públicas e privadas, e entidades profissionais que oferecem educação superior

Figura 9 – Exemplo: Quadro de competência digital

Dimensão 1 Nome da área	Comunicação		
Dimensão 2 Título e descrição da competência	2.6 Gerenciando a identidade digital Criar, adaptar e gerenciar uma ou múltiplas identidades digitais, para proteger a sua própria e-reputação, lidar com os dados produzidos em diversas contas e aplicativos.		
Dimensão 3 Níveis de proficiência	A - Básico Tenho consciência dos benefícios e riscos inerentes a minha identidade digital.	B - Intermediário Sou capaz de moldar minha identidade digital <i>on-line</i> e seguir minhas pegadas.	C - Avançado Consigo gerenciar várias identidades digitais segundo o contexto e objetivo, consigo monitorar as informações e os dados que produzo em minhas interações <i>on-line</i> , sei como proteger minha reputação digital.

Fonte: JRC-IPTS.

ou profissional em *campus* próprios ou *on-line*, continuarão a dominar o cenário no futuro previsível. Ainda é difícil prever se pretendem ou não atuar em um cenário mais amplo. Alguns estão experimentando os MOOCs com opções limitadas de certificação, outros estão criando Recursos de Educação Aberta (REA), e outros estão expandindo sua capacidade de convidar e processar solicitações individuais de reconhecimento de aprendizagem anterior (RPL) daqueles que buscam admissão ou reconhecimento de créditos com base em um portfólio de estudos em modalidades diversas. Todos têm um papel

“Os provedores tradicionais de educação, incluindo instituições públicas e privadas, e entidades profissionais que oferecem educação superior ou profissional em *campus* próprios ou *on-line*, continuarão a dominar o cenário no futuro previsível”

fundamental como detentores da qualidade e de qualificações válidas, e podem apresentar uma atitude conservadora, em uma tentativa de manter seu *status quo*, ou uma atitude inovadora, ao oferecer novas formas de qualificações com as mesmas garantias de qualidade e credibilidade no mercado de trabalho.

5.3 Novos atores do mercado de educação e treinamento

O panorama da educação aberta oferece também oportunidades para novos atores, em sua maioria, organizações com fins lucrativos do setor privado, oferecendo uma gama de serviços independentemente ou em parceria com instituições tradicionais de ensino superior. As várias ações transformadoras que podem resultar podem ser categorizadas, de forma ampla, como podemos verificar a seguir (Ernst and Young, 2012: 4):

- Agilização do *status quo*: com mudanças significativas na redução da dependência de programas presenciais e um correspondente crescimento em ofertas flexíveis de Aprendizagem Digital e parcerias externas para concretizar esse crescimento.
- Dominadores de nichos de mercado: com abordagem semelhante aos que estão agilizando seu *status quo*, mas altamente focados em um conjunto limitado de disciplinas e grupos bem específicos de alunos.
- Transformadores: uma gama de provedores particulares e de novos atores neste cenário, que estão ampliando a definição do que

constitui educação superior, e que estão desagregando a cadeia de valores e oferecendo combinações de serviços digitais que lhes garantam margens de lucros.

Já existem novas e diferentes modalidades e tipos de suporte à educação superior, implantados em escala – universidades tradicionais oferecendo MOOCs em colaboração com parceiros do setor privado como Coursera. Iniciativas no campo da analítica da aprendizagem, com a promessa de melhores experiências de aprendizagem e elaboração de cursos para grupos mais diversificados de alunos, estão sendo realizadas em parcerias entre organizações do setor privado especializadas no campo da analítica e universidades que pretendem modernizar seus programas e seu suporte.

5.4 O movimento dos emblemas digitais

Modelos de créditos abertos baseados no padrão *Mozilla Open Badges* para reconhecimento da aprendizagem evoluem rapidamente, particularmente nos Estados Unidos, e podem mudar o jogo. O valor intrínseco de um emblema digital para o aluno está, indubitavelmente, relacionado à reputação da organização emissora, à percepção de esforço e desempenho do indivíduo e ao valor cultural conferido ao conceito de emblemas em determinados países ou regiões. O valor extrínseco, por exemplo, a avaliação de um empregador sobre um emblema, novamente está ligada à reputação e credibilidade do emissor e à aceitabilidade dos padrões de competência por

“Já existem novas e diferentes modalidades e tipos de suporte à educação superior, implantados em escala – universidades tradicionais oferecendo MOOCs em colaboração com parceiros do setor privado”

ele determinados. A fácil entrada de organizações confiáveis no mercado de emblemas, incluindo entidades profissionais e instituições culturais, confere um certo peso ao novo mercado e sugere que entidades tradicionais podem ser engolidas, levando à criação de um mercado paralelo de credenciamento que, dificilmente, seria conciliado com regimes tradicionais de qualidade, mesmo estes sendo altamente burocráticos. O indivíduo competente digitalmente está em melhor posição para fazer escolhas e, dessa forma, moldar a evolução dos emblemas digitais como uma forma alternativa, porém aceitável, de reconhecimento de aprendizagem.

“Precisamos também reconhecer que a inovação radical, provavelmente, virá de fora das instituições tradicionais de ensino superior”

6. CONCLUSÃO: EM DIREÇÃO A MELHORES RESULTADOS PARA TODOS

A Abertura da Educação, como uma política de organização para a Europa, potencialmente alinhará inúmeras agendas diversas no futuro, congregadas em um paradigma geral de mudança em direção às habilidades e ao empoderamento digital dos indivíduos. Não devemos, no entanto, subestimar o desafio de estimular iniciativas de políticas cujo propósito é amparar as metas da nova educação aberta. Por exemplo, quadros robustos de qualificações e processos de garantia da qualidade ainda estão sendo desenvolvidos com a intenção original de harmonizar e modernizar sistemas e instituições existentes de educação superior. O que se aprendeu em quase duas décadas de desenvolvimento pode e deve ser adaptado e aplicado a um panorama educacional mais amplo. Indicadores fundamentais serão o número e a variedade de novos programas distintos, capazes de atrair novos e diferentes públicos, e de oferecer

uma alternativa igualmente válida de qualificação. Os créditos associados a tais qualificações devem ser intercambiáveis com créditos tradicionais da educação superior e de todo o sistema de educação superior, de modo a se tornarem mais flexíveis e permeáveis. Essas metas podem ser atingidas, mas os silos de políticas e práticas mencionados acima devem ser desmantelados, e as arenas de competição desnecessárias, por exemplo, sobre os méritos relativos da MIL ou da competência digital, devem ser solucionadas. Já desenvolvemos um excelente arcabouço de ferramentas; precisamos, agora, usá-lo eficazmente para ir além do atual *status quo*.

Precisamos também reconhecer que a inovação radical, provavelmente, virá de fora das instituições tradicionais de ensino superior, sejam elas baseadas em *campi* ou *on-line*, como por exemplo, no caso das plataformas MOOC e dos sistemas analíticos de aprendizagem. A questão reside em se as instituições de ensino superior tentarão manter o controle e o papel de porta de entrada ou se encontrarão formas de inovar e atuar no desenvolvimento de um ambiente de verdadeira educação aberta. Para instituições existentes, a inovação deve ser impulsionada por parcerias estratégicas em que a organização parceira se tornará a provedora de novas plataformas ou serviços.

Por fim, cidadãos informados e digitalmente competentes detêm a chave para a abertura da educação. Com sua participação ativa, não somente no programa educacional escolhido mas também como fonte constante de avaliação crítica

do que é oferecido (ou falta), eles podem amparar uma nova cultura de aprendizagem mais aberta e receptiva. A Competência Digital e a educação aberta são simbióticas.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO EUROPEIA. Recommendation of The European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2006.

COMISSÃO EUROPEIA. *Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open education resources*. Brussels, 2013.

DEVINE, J. *Reimagining the campus experience in an open hyperconnected world*. Open Education 2030. JRC-IPTS Call for VisionPapers. Part III: HigherEducation, 2013. Disponível em: <<http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/OEREU.html>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ERNST & YOUNG. *University of the future*. 2012. Disponível em: <[http://www.ey.com/Publicação/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publicação/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FERRARI, A. *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. 2013. Disponível

em: <<https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lb-na-26035-enn.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

HO, A. D. et al. *HarvardX and MITx: the first year of open online courses, fall 2012–summer 2013*. HarvardX and MITx Working Paper No.1. 2014. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263>. Acesso em: 15 ago. 2014.

LEWIS, R. The hybridisation of conventional higher education: UK perspective. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. v. 2, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.irrod.org/index.php/irrodd/article/view/58/120>>. Acesso em: 15 ago 2014.

NATION D. et.al. Open learning and the misuse of language: some comments on the Rumble/Lewis debate. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. v. 5, ed. 2, 1990.

NELSON, S. *Measuring our first eight courses*. FutureLearn. 2014. Disponível em: <<https://about.futurelearn.com/blog/measuring-our-first-eight-courses>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

RUMBLE, G. Open learning, distance learning, and the misuse of language. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. v. 4, ed. 2, 1989.

WILSON C. et al. *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.



Entrevista: Fátima Bayma de Oliveira

Políticas públicas em educação a distância

Fátima Bayma de Oliveira é professora titular da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (Ebape) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Por Lygia Costa

Em entrevista concedida à professora Lygia Costa, da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Ebape-FGV), Fátima Bayma de Oliveira, professora titular da Ebape-FGV, aborda o tema 'Políticas públicas em educação a distância'. Para a professora Fátima Bayma, a valorização do professor e a busca pela qualidade do ensino são pontos fundamentais de uma política pública voltada para a educação no Brasil, seja no ensino presencial, seja na modalidade a distância. Ela avalia também o papel dos cursos 'on-line' abertos e massivos (Moocs) ao passarem por processo de tradução para a educação a distância no Brasil assim como a contribuição dos cursos 'on-line' para a democratização do acesso à educação superior em um País de dimensões continentais.

Quais características a senhora entende que aproximam e diferenciam a educação presencial da educação a distância on-line?

A educação presencial, a educação a distância ou a híbrida são modalidades, ou seja, são meios para que se efetive o processo educacional. Um ponto que as une é que, qualquer que seja a modalidade,

é importante que se busque a qualidade da educação. Portanto, entendo que devemos estar atentos, procurando formas de aprimorar essa qualidade. Estudiosos do campo da Educação acreditam que há uma tendência crescente a uma maior convergência dessas duas modalidades, no sentido de que as instituições que estão, predominantemente, atuando no campo da educação presencial tenderão, cada vez mais, a utilizar a tecnologia da informação. Por outro lado, muitas instituições que desenvolvem cursos a distância são levadas, por exigência legal, a ter momentos presenciais. Todavia, em vários cursos a distância, no Brasil e no exterior, não há exigência do momento presencial. Nesse sentido, e enfatizando a sua pergunta, o ponto em comum, que considero fundamental, é a busca de qualidade nas diversas modalidades de educação.

Enfim, seja qual for a modalidade da educação (a distância, presencial ou híbrida), deve-se enfatizar a qualidade e não se pode afirmar que uma modalidade de educação seja melhor que a outra.

Gostaria de intercalar essa pergunta com outra, falando do crescimento vertiginoso dos cursos de educação a distância on-line. Em sua opinião, o que

caracteriza o crescimento dos cursos de educação a distância on-line no Brasil?

Um importante fator que explica essa realidade é a tecnologia da informação. A partir da década de 1980, a internet veio contribuir para a expansão acentuada dos cursos a distância. Merece destaque o fato de que a educação a distância já existe há mais de cem anos, desde o início do século XX; ou seja, no século passado, já havia educação a distância. Então, no início, a mídia era o papel, depois vieram o rádio e a televisão, e, a partir do final de década de 1980, o avanço da tecnologia da informação possibilitou a expansão das mídias. Paralelamente, muitas empresas passaram a utilizar a tecnologia da informação e suas intranets para desenvolver cursos a distância para seus funcionários. Aumentaram assim as iniciativas de educação corporativa, fruto da sociedade do conhecimento, da complexidade que demanda pessoas mais qualificadas e capazes de inovar.

Qual a contribuição dos massive open on-line courses (Moocs) para a educação a distância no Brasil ou para a realidade brasileira?

Os Moocs são cursos massivos, ou seja, voltados para uma grande quantidade de alunos situados em diferentes localidades; cursos abertos, em que há facilidade de inscrição, ou seja, sem requisitos formais para cursá-los; e *on-line*, isto é, com acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, situados em plataformas na internet. Esses cursos podem contribuir, de forma muito significativa, para a educação, na medida em que são desenvolvidos por professores renomados e vinculados a importantes instituições

de ensino. A maioria desses cursos não é em português, mas isso já está sendo tratado (no sentido de traduzi-los), o que vai possibilitar um acesso ainda maior dos brasileiros a seus conteúdos.

Há dois tipos principais de Mooc: **XMooc** e **CMooc**. O **XMooc** corresponde à maioria dos cursos com foco em conteúdo e escalabilidade. Já o **CMooc** tem base colaborativa e fundamenta-se no conectivismo. Enfim, há vários Moocs muito bem desenvolvidos, que permitem aos alunos beneficiarem-se de um estudo de qualidade.

No Brasil, sabemos que há carência de professores, de profissionais bem formados em determinadas áreas do conhecimento. Os Moocs podem contribuir, por exemplo, ao fazer parte de um programa que venha a ser desenvolvido, seja presencial ou híbrido, para professores. Em uma etapa anterior ao início de um curso, ou mesmo ao longo do curso, os alunos podem-se familiarizar com o tema proposto, tendo acesso a conteúdos específicos que valham a pena ser mais explorados.

Em síntese, há várias formas de se beneficiar com os Moocs. Portanto, vejo como favorável sua contribuição para o aumento do acesso ao conhecimento.

Que políticas sociais ou públicas poderiam contribuir para a valorização ou melhora dos cursos a distância on-line no Brasil?

O Plano Nacional de Educação de 2014 tem um item que considero um dos mais importantes e acredito estar relacionado à essência de uma boa política pública, pois entendo que seja um dos pontos mais delicados de nosso sistema educacional: a valorização do professor. Essa valorização vai muito além de salários e implica o

“Sem a valorização do professor, fica muito difícil falar em qualidade do ensino, presencial ou a distância”

resgate do respeito ao professor. Quando se compara o número de pessoas que está iniciando ou concluindo um curso de graduação para obter um bacharelado e para obter uma licenciatura, nota-se que o percentual de busca pela licenciatura é o mais reduzido. Essa realidade revela a pouca valorização do professor.

Há uma carência de professores na área de Física, Química, Matemática, entre outras áreas de conhecimento, e, por certo, precisamos de professores bem preparados para atuar na educação básica.

O fato é que poucos alunos têm interesse em cursos de licenciatura e, muitas vezes, após passarem em exames para o magistério, assim que têm oportunidade, optam por outra carreira ou outro emprego em que não exercem a função docente. Isso é reflexo de uma sociedade que não está valorizando o professor, e, sem a valorização do próprio professor, dos familiares, dos alunos em sala de aula, fica muito difícil falar em qualidade. Acredito que um dos pilares mais importantes da qualidade da educação é a valorização desse professor, que exerce sua profissão na modalidade presencial, a distância ou em ambas.

Um dos grandes desafios atuais reside em desenvolver e implementar políticas públicas que valorizem o professor. A profissão precisa ser motivo de orgulho e respeitada pela sociedade.

O que a senhora tem observado em relação a cursos a distância on-line? Esses cursos têm promovido a democratização do acesso à educação superior no Brasil?

Acredito que sim. A partir do momento que você gera oportunidades para que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento (e os cursos a distância permitem que o aluno estude em sua casa, no trabalho e em locais longínquos), você facilita o acesso à educação.

Sabemos que o Brasil é imenso, e as boas escolas e instituições de ensino estão localizadas no Sudeste e no Sul do País. Enfim, os cursos a distância facilitam o acesso ao conhecimento e, portanto, contribuem para a democratização do acesso à educação.

▶ Assista à entrevista com a Profa. Fátima Bayma.



Conhecimento de excelência com a flexibilidade de que você precisa.

CURSOS DE ATUALIZAÇÃO DE 30 E 60 HORAS. Para acompanhar as mudanças no mercado de trabalho, é preciso rapidez. Pensando nisso, o FGV Online oferece os melhores cursos de curta duração para quem deseja ampliar seus conhecimentos e aprimorar as atividades profissionais. Inscreva-se e alcance rápido seus objetivos.

Cursos de Atualização FGV Online. Conteúdo de excelência que vai até você.

FGV ONLINE

Conheça também as Séries Estratégicas com carga horária de 120 horas.

Direito
Economia
Educação e Comunicação
Gestão de Marketing
Gestão de Pessoas
Gestão de Produção
Gestão de Projetos
Gestão Empresarial
Gestão Financeira
Gestão Hospitalar
Gestão Imobiliária
Gestão Pública
Gestão Socioambiental
História e Ética

Políticas públicas e informática educativa: o desafio da educação com mediação tecnológica nas escolas da rede pública da SME-SP



Luci Ferraz de Mello é doutoranda e mestre em Comunicação e Educação (Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo), e consultora para projetos educacionais mediados por tecnologias da comunicação, incluindo diagnóstico de tutoria e formação de professores e tutores.

Jane Reolo da Silva é professora de História, pedagoga, especialista em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação e especialista em Relações Interpessoais na Escola. Coordena o Núcleo de Informática Educativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



Resumo

Este artigo trata dos desafios da definição e implementação de políticas públicas para o processo de adoção de tecnologias da comunicação a partir da disciplina de Informática Educativa, junto ao currículo formal das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo. Ele apresenta um descritivo resumido sobre as diversas fases, gestões e portarias, até os dias atuais, sendo que, para o contexto atual, há um descritivo mais detalhado dos projetos em desenvolvimento, com ênfase nas abordagens pedagógico-comunicacionais atualmente adotadas.

Palavras-chave

políticas públicas; SME-SP; educação com mediação tecnológica; abordagem pedagógico-comunicacional.

Abstract

This article discusses the challenges faced by public policies oriented towards the implementation of communication technologies, in particular by those facilitated by the discipline *Educational Data Processing* taught at municipal primary schools in São Paulo. It initially provides an overview of the various management actions taken as well as of the ordinances passed over time. It then explores in more detail the projects under

development, more specially the instructional-communicational approaches currently embraced.

Keywords

public policies; SME-SP; technology-mediated education; instructional-communicational approaches.

Resumen

Este artículo trata de los desafíos de la definición e implementación de políticas públicas para el proceso y adopción de tecnologías de la comunicación a partir de la disciplina de Informática Educativa, junto al currículo formal de las escuelas de educación primaria de la red pública municipal de Sao Paulo. Presenta una descripción resumida de las diversas fases, gestiones y decretos hasta la actualidad. Para el contexto actual muestra un descriptivo más detallado de los proyectos en desarrollo, con énfasis en los abordajes pedagógico-comunicativos actualmente adoptados.

Palabras clave

políticas públicas; SME-SP; educación con mediación tecnológica; abordaje pedagógico-comunicacional.

INTRODUÇÃO

Muito se tem refletido, pesquisado, discutido e praticado em termos de adoção das tecnologias da comunicação nos ambientes de aprendizagem – presenciais ou a distância – ao longo dos últimos quinze, vinte anos, pelo menos, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógico-comunicacionais mais adequadas ao uso dessas tecnologias, sendo que ainda há muito o que ser experimentado e analisado.

O que se iniciou como uma mera inserção desses aparatos digitais para o desenvolvimento de algumas competências instrumentais sobre seu uso, e até uma facilitação das atividades dos professores em algumas de suas rotinas escolares, acabou trazendo à luz questionamentos não tão recentes sobre a eficácia de inúmeros paradigmas pedagógicos, que, agora, mostram-se mais complexos ainda com a variável da comunicação adicionada a esses contextos.

Já há algumas décadas, Paulo Freire (2002, p. 69) defendia que "educar é comunicar", mas nunca essa afirmativa havia atingido a proporção que tem nos dias atuais, quando várias das atividades desenvolvidas em sala de aula fazem uso de tecnologias comunicacionais, por meio de diferentes linguagens, e permitem o registro de tais práticas, e a consequente análise posterior da eficácia dessas práticas.

Nosso objetivo aqui, porém, não é tratar da eficácia dessas abordagens, posto que não seria possível fazer isso em um único artigo. Neste momento, nosso foco é relatar, brevemente, o desafio de se definir e trabalhar políticas públicas para tais adoções a partir do relato resumido do processo de "entrada" dessas ferramentas digitais junto às escolas públicas de ensino fundamental do município de São Paulo, desde a implementação do componente de enriquecimento curricular Informática Educativa junto ao currículo formal da referida rede.

Antes, porém, entendemos ser importante contextualizarmos o atual cenário pedagógico-comunicacional que vivenciamos na sociedade como um todo.

1. A ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO OU A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO-EDUCAÇÃO

O surgimento das mídias digitais e sua consequente adoção em diversas atividades da sociedade como um todo, por pessoas de todos os sexos, idades e classes sociais, tem promovido transformações profundas, especialmente nas formas como as pessoas se relacionam entre si.

A adoção das mídias digitais no processo educacional foi quase que lógica, dada a função principal da escola que é a formação de cidadãos aptos para viverem na sociedade, com ciência e capacidade prática de vivenciar seus direitos e deveres enquanto tais.

O processo que se iniciou com ofertas de cursos básicos de informática para que as crianças e os jovens adolescentes tivessem uma noção mínima do uso instrumental das primeiras ferramentas digitais,

mais básicas, acabou evoluindo rapidamente – em paralelo à evolução dessas tecnologias da comunicação, que foram se tornando cada vez mais colaborativas e que foram permitindo cada vez mais uma aproximação até “emocional” entre as pessoas, como defende Michael Moore (2006), em sua *Teoria da Distância Transacional* –, e adotando práticas muito mais complexas, que, atualmente, começam a ser denominadas de pedagógico-comunicacionais.

A cada adoção mais recente de tecnologia da comunicação em sala de aula, foram sendo mais questionadas as práticas pedagógicas até então adotadas nos espaços escolares, posto que os próprios recursos, cada vez mais colaborativos, vinham promovendo reflexões mais intensas sobre a necessidade de revisão e atualização das práticas pedagógicas nesses espaços, de maneira a se trabalhar competências indispensáveis à vida nesta sociedade altamente tecnológica em que vivemos atualmente.

Contudo, além de novas abordagens pedagógicas, essas dinâmicas passaram a demandar um embasamento também em premissas comunicacionais, posto que os aparatos digitais adotados permitem usos integrados de/com diferentes linguagens em um mesmo ambiente de aprendizagem, presencial ou a distância. Há, atualmente, a necessidade cada vez mais clara de uma gestão mais eficaz do processo comunicacional para o real atingimento, e até ganho, dos objetivos educacionais, mas sempre cuidando para que seus inúmeros procedimentos não engessem as buscas de respostas aos questionamentos passíveis de serem estimulados nos participantes nesses ambientes (SOARES, 2014).

“Além de novas abordagens pedagógicas, essas dinâmicas passaram a demandar um embasamento também em premissas comunicacionais”

Esse novo contexto demanda que os processos comunicacionais desses espaços sejam repensados a partir das linguagens passíveis de serem adotadas por meio do uso de tais tecnologias, para que os participantes se sintam estimulados a, realmente, interagirem com os conteúdos/as informações transmitidas por meio de tais mídias e a construir suas próprias dinâmicas interativas, quer sejam essas interações com os conteúdos, com a máquina ou com os demais participantes desses espaços multi ou hipermidiáticos (MELLO; ASSUMPÇÃO, 2012; SOARES, 2014).

Segundo Hattie (2012), a adoção, opção e integração desses aparatos comunicacionais digitais devem ser planejadas e implementadas com base nas competências que se deseja trabalhar com os alunos e nos objetivos educacionais que se almeja atingir com a adoção desses aparatos. Caso contrário, a inserção das mídias nos espaços educacionais sem planejamento, apenas pelo desejo de utilizá-las, pode até comprometer negativamente o atingimento de tais objetivos.

Sobre a gestão desses processos comunicacionais, falamos aqui do planejamento e da gestão da comunicação do educador ao longo do processo educacional a ser implementado em ambientes de aprendizagem, por meio de atividades que fazem uso de uma ou mais tecnologias da comunicação, sempre considerando os objetivos de aprendizagem que se almeja atingir ao final desse processo (COSTA; LIMA, 2002). Ao longo desse processo, esse agente estará responsável pelas mediações das relações – aluno-aluno, aluno-máquina e aluno-linguagens – no referido espaço, estimulando o dialogismo e o pluralismo entre todos os seus participantes, para que as competências almejadas sejam realmente trabalhadas e fortalecidas por todos.

Soares (2014) complementa que essa gestão da comunicação em espaços educacionais consiste em planejar os processos comunicacionais nos ambientes de aprendizagem que fazem uso de tecnologias da comunicação, visando construí-los como ecossistemas comunicativos com inter-relações próprias, com base em uma gestão democrática e criativa dessa ação comunicativa. Trata-se da estruturação de um ambiente educacional a partir da interação dialética e dialógica entre as pessoas e sua realidade, em que o diálogo se edifica a partir das trocas de argumentações individuais entre todos os participantes, na busca por um consenso. E, durante o qual, todos os agentes são emissores e receptores ao mesmo tempo.

Apesar de estarmos nos referindo ao contexto que vem ocorrendo, principalmente, a partir dos anos de 1990, Freire (2002) já defendia a emancipação pela

“A cada adoção mais recente de tecnologia da comunicação em sala de aula, foram sendo mais questionadas as práticas pedagógicas até então adotadas nos espaços escolares”

“A introdução das tecnologias da comunicação não apenas resgata as propostas defensoras do protagonismo e da colaboração entre os alunos mas viabiliza o registro dessas dinâmicas colaborativas e reflexivas, e de seus respectivos resultados”

educação desde o início dos anos de 1970, ao afirmar que educação é diálogo, é comunicação: *não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados* (FREIRE, 2002, p. 69).

Contudo, já nos anos de 1920 e 1930, Célestin Freinet (2004) enfatizava que o processo de gestão da comunicação para a educação nos espaços escolares deveria ocorrer a partir do que já chamava de “educação como expressão de ideias”, por meio da emissão e recepção de mensagens entre todos os participantes do processo educacional – educador e

seus alunos. Ou seja, todos estes deveriam alternar, constantemente, os papéis de emissores e receptores ao longo dos processos de aprendizagem, para que as trocas intensas de ideias entre si sejam desenvolvidas de maneira que as competências que se almejava trabalhar sejam fortalecidas nesses participantes.

Contudo, ao longo de quase todo o século XX, a abordagem mais praticada seguiu sendo aquela que Freire (2002) denominava de bancária, onde o aluno era considerado quase que um repositório de ideias, a quem cabia decorar o conteúdo, sem quase nenhuma reflexão sobre ele.

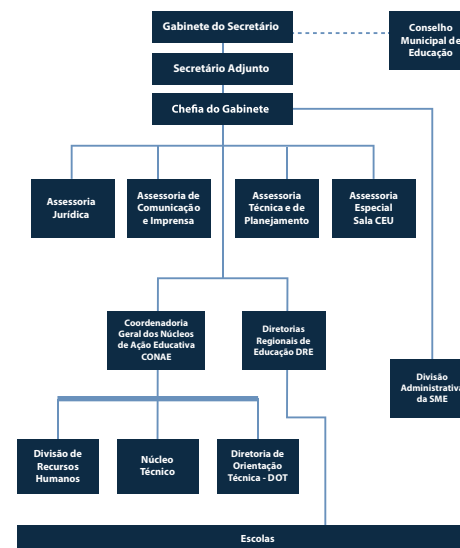
A introdução das tecnologias da comunicação não apenas resgata as propostas defensoras do protagonismo e da colaboração entre os alunos mas viabiliza o registro dessas dinâmicas colaborativas e reflexivas, e de seus respectivos resultados no ensino presencial e a distância. É exatamente esse novo conjunto de possibilidades de aplicações e de resultados que tem promovido reflexões profundas sobre a revisão, substituição ou atualização das práticas pedagógico-comunicacionais, uma vez que, agora, esses aparatos passam a viabilizar também a verificação da eficácia das abordagens comunicacionais adotadas.

A narrativa sobre o processo de implantação do componente de enriquecimento curricular de IE junto às escolas públicas da SME-SP vai nos mostrar como todo esse contexto teórico reflexivo a partir da abordagem pedagógico-comunicacional foi se instalando nesse espaço educacional e como tem influenciado as práticas que vem sendo adotadas e inovadas ao longo das últimas duas décadas.

2. A ESTRUTURA DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Antes de discorrermos sobre nosso tema central, o processo de adoção das tecnologias digitais junto às escolas públicas municipais de São Paulo e da abordagem de dinâmicas pedagógico-comunicacionais, apresentaremos, brevemente, um descritivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (DOT/SME-SP).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) apresenta o seguinte organograma:



Fonte: Site SME-SP – Quem Somos <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>

A SME-SP tem, atualmente, uma Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa (Conae) e as Diretorias Regionais de Educação (DREs), sendo que, para o desenvolvimento de suas atividades, a Conae se subdivide em três unidades: Divisão de Recursos Humanos, Núcleo Técnico e Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Estas estão responsáveis por desenvolver todas as diretrizes e providenciar os recursos humanos e técnicos dos projetos e das abordagens a serem implementados pelas 13 Delegacias Regionais de Educação (DREs), quais sejam: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasília, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel.

A DOT apresenta hoje as seguintes unidades, diretorias, programas ou núcleos:

- Informática Educativa;
- *Nas ondas do rádio*;
- Núcleo de Educação Étnico-Racial;
- Certificados;
- Orientação técnica de educação infantil;
- Orientação técnica de ensino fundamental;
- Orientação técnica de educação de jovens e adultos;
- Núcleo de Educação Especial;
- Sala e espaço de leitura.

Especificamente sobre o núcleo de Informática Educativa (IE), sua equipe é composta de educadores concursados da rede, que são nomeados responsáveis pela coordenação e implementação do referido programa junto às 1418 escolas da rede.

Ou seja, junto a cada uma das treze DREs, há uma equipe regional de IE, focada na formação de alunos e professores das escolas ligadas a essas diretorias para a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com objetivos pedagógicos, de maneira a prepará-los para trabalharem projetos de IE que atendam às diretrizes definidas pela Coordenação Geral da IE, junto à DOT.

Após situarmos, brevemente, a IE junto à estrutura da referida rede, passamos, agora, aos detalhes sobre sua atual abordagem, que tem foco em construção do conhecimento baseada em projetos com estratégias de uso de avaliação formativa com mediação tecnológica e de linguagens de programação midiática em uma perspectiva autoral.

3. INFORMÁTICA EDUCATIVA (IE): ATIVIDADES PRECURSORAS, SURGIMENTO E TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DE VINTE ANOS, A PARTIR DE PORTARIAS MUNICIPAIS

As práticas de informática na referida rede se iniciaram nos primeiros laboratórios dessas escolas, com foco maior na aprendizagem do uso instrumental dos computadores – linguagem LOGO e processador de texto –, no início dos anos de 1990, com o projeto *Gênese*, sendo que o termo *informática educativa* começou a aparecer nas portarias municipais que regulamentam essas práticas em 1993 (SME-SP, 1993).

De 2001 a 2005, houve a adoção do projeto *A cidade que a gente quer* em cerca de 150 escolas, que tinha como principal foco a apropriação do uso das novas tecnologias digitais, linguagem de programação e o estímulo à criatividade e autonomia na construção do conhecimento.

Em 2006, foi iniciado o projeto *WebCurrículo*, a partir do qual surgiu, oficialmente, a área de Informática Educativa (IE) e que vigora até os dias atuais. As aulas de IE ocorrem nos laboratórios de informática das escolas da rede, mas essas não mais se restringem apenas à aprendizagem do uso básico de computadores, para que os alunos aprendam como lidar, instrumental e basicamente, com computadores, internet, *softwares* básicos (editores de texto, planilhas, apresentações, etc.) ou ferramentas comunicacionais disponíveis na internet, entre outras, para a construção de conhecimentos. Suas práticas focam também a geração de novos saberes por meio do uso das linguagens midiáticas, a partir de dinâmicas em que os alunos, necessariamente, assumem o papel de protagonistas.

As diretrizes básicas atuais sobre as práticas de IE estão detalhadas na Portaria nº 900, de 24 de janeiro de 2014 (SME-SP, 2014a) e na Portaria nº 5.930, de 14 outubro de 2013 (SME-SP, 2013), sendo que esta última discorre sobre as responsabilidades de IE no programa *Mais Educação São Paulo*, instituído e regulamentado em dezembro de 2013.

Atualmente, todas as escolas de ensino fundamental, ensino médio, educação especial e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de São Paulo possuem os chamados *laboratórios de informática*, sendo que cada um deles conta com 21 computadores, internet com transmissão terrestre (a cabo), e até *softwares* e recursos especiais para alunos com necessidades educacionais especiais.

“Todas as escolas de ensino fundamental, ensino médio, educação especial e os centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de São Paulo possuem os chamados *laboratórios de informática*”

A rede possui hoje 545 escolas de ensino fundamental e seis de ensino médio, sendo que as aulas de IE são ministradas uma vez por semana para todas as turmas, sob a responsabilidade dos professores-orientadores de Informática Educativa (Poie).

Contudo, os alunos também podem utilizar essas instalações em horários fora do horário regular das aulas para realização de pesquisas diversas. Esses espaços são utilizados ainda na formação contínua de docentes e alunos por meio de cursos semipresenciais e oficinas, além de projetos desenvolvidos presencialmente, por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (ThinkQuest, EdModo) ou redes sociais (Facebook, Google+, etc.), que buscam

trabalhar com os alunos competências específicas de comunicação, pesquisa e publicação na internet, autoria e protagonismo.

Em 2002, a SME-SP estabeleceu uma parceria com a Fundação Telefonica para a formação de professores no uso de ferramentas da internet na escola. Essa parceria se estendeu até, pelo menos, 2006, quando seus membros ajudaram na publicação do documento *Caderno de orientações didáticas – ler e escrever – Tecnologias na Educação*, que contém sugestões de práticas sobre o uso pedagógico de diversas mídias digitais na sala de aula (SME-SP; EDUCAREDE, 2014).

Uma das preocupações da coordenação dessa área foi exatamente a verificação sobre como e quais competências já estavam sendo trabalhadas com tais dinâmicas, sendo que, em 2008, foi realizada uma primeira avaliação desses projetos.

Nesse ano, foi implementado também um novo programa, originado na IE, que foi chamado *Aluno-monitor*. Seu foco é a formação de alunos que atuarão como monitores na elaboração de projetos desenvolvidos pela IE. Esses alunos-monitores operam como assistentes dos Poie no desenvolvimento de projetos voltados ao enriquecimento das práticas curriculares, ao fomento de atividades colaborativas e à promoção da comunicação entre as unidades da rede pública de ensino municipal de São Paulo.

Para participarem desse programa, os alunos atendem a uma formação anual, que se desenvolve com encontros semanais com os Poie de sua escola e os demais monitores. Nesses momentos, eles aprendem praticando a programação de pautas, a

distribuição dos papéis de cada um em relação ao grupo e o desenvolvimento dos projetos temáticos de sua unidade, estando responsáveis pela realização de diversas atividades, como a colaboração nas atividades no laboratório, a interação no ambiente virtual de aprendizagem, e até o planejamento e a avaliação dos projetos temáticos desenvolvidos pelos alunos (SME-SP, 2014b).

Daí ser essencial que os Poie desenvolvam essa formação tendo como um de seus objetivos o estabelecimento de uma relação de parceria com o aluno-monitor. Os Poie assumem o importante papel de estabelecer o elo entre os alunos e os projetos que precisam ser desenvolvidos a partir dessa disciplina, por meio do uso das várias tecnologias da comunicação.

A adesão de um aluno a esse programa viabiliza, principalmente, que ele trabalhe competências importantes para si, como capacidade de comunicação, colaboração em equipe, protagonismo juvenil, tomada de decisões, solução de problemas, responsabilidade social e profissional, entre outras.

Em 2010, houve uma nova avaliação dessas práticas, sendo que os resultados ajudaram na compilação do documento publicado no mesmo ano, com as orientações sobre o uso das TICs na educação e seu objetivo curricular junto às escolas da rede. Intitulado *Orientações curriculares – tecnologias de informação e comunicação: proposições de expectativas de aprendizagem* (SME-SP, 2010), esse documento apresentou, entre vários tópicos abordados, aspectos como: o cenário geral de uso das TICs para a educação nas escolas brasileiras e no

“Os Poie (professores) assumem o importante papel de estabelecer o elo entre os alunos e os projetos que precisam ser desenvolvidos a partir dessa disciplina, por meio do uso das várias tecnologias da comunicação”

mundo; os programas da SME-SP que fazem uso das TICs no desenvolvimento de práticas educativas; as premissas das chamadas *competências do século XXI* que se espera que sejam trabalhadas nessas práticas educacionais que fazem uso das TICs, bem como a indicação sobre como essas competências e respectivas práticas devem ser distribuídas ao longo dos anos de estudo do ensino fundamental; modelo de avaliação do desenvolvimento de competências do século XXI; formação necessária do professor.

Os resultados desse diagnóstico de 2010 ajudaram ainda na reestruturação dos planos de práticas educativas com mediação tecnológica trabalhados pelos Poie nas aulas de IE.

Nesse mesmo ano, os projetos da IE, desenvolvidos pelos alunos com a ajuda dos alunos-monitores e da coordenação dos Poie, também foram integrados a alguns dos projetos do programa *Nas ondas do rádio*. Ou seja, os formadores deste último passaram a fazer a formação de Poie e professores sobre o uso de várias mídias e suas respectivas linguagens (fotografia, áudio, vídeo, histórias em quadrinhos, fanzine, jornal impresso, jornal mural, *games* na educação) para a educação, para o desenvolvimento de tais competências.

Vale esclarecer que o programa *Nas ondas do rádio*, com suas práticas e formações, foi planejado e desenvolvido com base em premissas educacionais desde seu lançamento. Logo, nessas formações, os professores e Poie aprendem como trabalhar o uso dessas ferramentas digitais para a formação de ecossistemas comunicativos com práticas de protagonismo, trocas dialógicas intensas sobre o tema que está sendo estudado e atividades de autonomia, entre outras. A formação nessas práticas tem como objetivo o “enriquecimento do currículo e potencializar ações de protagonismo dos alunos na rede com foco na comunicação” (SME-SP, 2014c).

Sobre a adoção de práticas com abordagem pedagógico-comunicacional junto à IE, ao verificarmos as diretrizes da Portaria nº 900/2014 (SME-SP, 2014a), observamos que, atualmente, os projetos ligados à IE devem ser desenvolvidos sempre considerando e apresentando dinâmicas que promovam o protagonismo, as trocas dialógicas intensas entre os alunos, os momentos de autonomia de pesquisa, entre outras competências, que demandam um

“A adesão de um aluno a esse programa viabiliza, principalmente, que ele trabalhe competências importantes”

cuidadoso planejamento e a gestão da comunicação nesses espaços para o atingimento dos objetivos educacionais almejados.

Para detalharmos mais claramente as novas práticas da IE, apresentamos aqui os tópicos referentes a seus objetivos, os quais constam da Portaria nº 900/2014 (SME-SP, 2014a), que organiza as orientações definidas pela Portaria nº 5.930/2013 (SME-SP, 2013), que detalha o programa *Mais Educação São Paulo*:

Art. 2º – O trabalho nos Laboratórios de Informática Educativa, por meio das práticas ali desenvolvidas, tem por objetivos:

I – promover a integração das áreas visando à concretização dos objetivos de cada um dos três Ciclos, a serem operacionalizados por meio dos Projetos Político-Pedagógicos de cada Unidade Educacional;

II – possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem inovadores, colaborativos, interativos e integradores;

III – potencializar o uso crítico e criativo dos diferentes recursos tecnológicos, como forma de expressão oral, escrita, registro, socialização e produção de textos em diferentes contextos e linguagens;

IV – favorecer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs na integração com o currículo nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral e nas Etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA;

V – propiciar condições de acesso e uso das tecnologias voltadas para a pesquisa e produção do conhecimento para educandos e professores;

VI – potencializar o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs na atuação e formação docente, de educandos e demais segmentos da comunidade educativa;

VII – favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos nas metas de desenvolvimento da qualidade educacional, indicados nos sistemas de avaliação externa, em especial, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);

VIII – auxiliar, no âmbito de sua atuação, nas atividades de docência e de gestão pedagógica nos procedimentos de Avaliação da Aprendizagem, especialmente nas atividades de Recuperação Contínua e Paralela. (SME-SP, 2014)

Constatamos, então, as transformações dos objetivos da área de IE e quais as orientações

sobre a execução das práticas para que esses sejam atingidos. Mais do que isso, observamos a importância dada aos trabalhos com diferentes linguagens e a consequente necessidade de um planejamento que contemple a realização não apenas de dinâmicas pontuais.

A partir dessas orientações, passamos a entender melhor o foco adotado pela IE de realização de projetos, processo que passa pela orientação dos alunos sobre o uso das diversas linguagens para posterior desenvolvimento dos projetos por esses agentes, no sentido de trabalharem todas as competências previstas no planejamento inicial. Esse contexto reforça a importância da gestão do processo pedagógico-comunicacional, para que tais objetivos sejam realmente atingidos.

“A partir de 2011, foram realizadas novas estruturas nas práticas de IE para a implementação de uma nova abordagem de avaliação do desenvolvimento das competências do século XXI”

Observamos que esses programas foram se modificando ao longo dos anos e revendo suas práticas, até chegar ao modelo atual aqui descrito, que prevê a abordagem de dinâmicas pedagógico-comunicacionais, entre outras, voltadas ao desenvolvimento de inúmeras competências, algumas delas anteriormente não trabalhadas pela referida área.

Neste momento, vale mencionarmos uma proposta que vem sendo trabalhada desde 2006 e que já vem sendo considerada um exemplo de abordagem pedagógico-comunicacional: a avaliação formativa. A avaliação formativa tem como principal objetivo:

Avaliar o quanto as ações desenvolvidas no Laboratório de Informática já faziam parte do conhecimento dos alunos e contribuir na elaboração de propostas para o Programa de Informática Educativa de SME e para os planos de trabalho de Informática nas escolas foram os objetivos desses diagnósticos aplicados no 2º semestre para avaliação dos avanços nas aprendizagens no meio virtual. (SME-SP, 2014d)

A partir de 2011, foram realizadas novas estruturas nas práticas de IE para a implementação de uma nova abordagem de avaliação do desenvolvimento das competências do século XXI. Foi nesse momento que se iniciou a adoção da avaliação formativa com mediação tecnológica.

As premissas desse modelo têm sinalizado que sua implementação e seu desenvolvimento apresentam

“A partir de 2011, foram realizadas novas estruturas nas práticas de IE para a implementação de uma nova abordagem de avaliação do desenvolvimento das competências do século XXI”

práticas consideradas de abordagem pedagógico-comunicacionais, posto que suas fases demandam a participação dos alunos e educadores enquanto produtores de significados e a realização de trocas dialógicas intensas entre todos eles, entre outras dinâmicas, com constante uso de aparatos comunicacionais. Trata-se de um modelo de avaliação que tem facilitado, promovido e viabilizado a execução e verificação de resultados de diversas práticas pedagógico-comunicacionais. Não nos aprofundaremos nos detalhes dessa proposta de avaliação neste artigo, dada sua complexidade, mas a menção dessa inovação ilustra mais um exemplo sobre como a SME-SP tem acompanhado o que vem ocorrendo, no Brasil e no mundo, em termos de novos desafios de uso de tecnologias da comunicação na Educação.

4. COMPLEXIDADE E DESAFIOS DE IMPLANTAÇÃO DESSAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM UMA REDE DE ENSINO COMO A DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Como dito inicialmente, a coordenação da IE está responsável por definir as práticas que serão aplicadas nas escolas a partir dessa disciplina, lembrando que cada uma das escolas está ligada a uma das 13 DREs representantes de várias regiões da cidade de São Paulo. Em função do número atual de escolas de ensino fundamental da rede (545), para otimizar a formação dos Poie para tantas unidades e a respectiva disseminação dessas práticas em todas as unidades, cada DRE possui uma equipe de formadores de Poie, que está responsável pela formação dos profissionais das escolas ligadas a ela sobre tal abordagem.

Sua operacionalização se concretiza com o apoio das tecnologias da comunicação passíveis de serem utilizadas nos laboratórios de IE. Contudo, ela vai muito além do uso das tecnologias, e suas ações precisam ser definidas juntamente com o planejamento do próprio projeto que será desenvolvido.

Logo, a proposta de avaliação formativa atualmente em vigor se edifica a partir de quatro tipos de ações estratégicas: rubricas, rotinas de pensamento, *feedback* do aluno para o professor e práticas de avaliação em pares e de autoavaliação, objetivando a autorregulação. Para descrevermos, mais detalhadamente, como, em teoria, seria a aplicação da mesma, passamos, agora, a uma descrição resumida da operacionalização dessas ações estratégicas nas atividades desenvolvidas pela Informática Educativa (NUNES, 2011).

“Há uma preocupação em manter esses professores sempre muito bem informados quanto ao uso pedagógico-comunicacional das tecnologias”

4.1 Primeira etapa: formação continuada dos Poie

Há uma preocupação por parte da coordenação de IE em manter esses professores sempre muito bem informados quanto ao uso pedagógico-comunicacional das tecnologias nas atividades de sala de aula. Logo, há formação permanente desses profissionais, como: curso para Poie ingressante (2012, 2013 e 2014); cursos optativos de formação continuada para Poie; cursos optativos para educadores da rede, na área de Tecnologia na Educação, por meio de diferentes linguagens midiáticas e *softwares* de autoria; cursos nas modalidades presencial e a distância em comunidades virtuais para educadores e alunos da rede; encontros de formação das equipes de IE de cada uma das 13 DREs da cidade de São Paulo, que planejam cursos e pautas conjuntas para os encontros mensais de formação continuada realizados com os Poie.

Especificamente sobre a abordagem de avaliação formativa, são realizados cerca de nove encontros mensais ao longo de cada ano, entre a coordenação de IE e os formadores das DREs, para passar todas as diretrizes e fazer o acompanhamento da formação dos Poie e o respectivo acompanhamento da disseminação dessas práticas de avaliação formativa na rede. Vale esclarecer que, quando falamos na coordenação da implantação dessas formações, atualmente, falamos na Coordenadora Especialista, Jane Reolo da Silva, e no Assessor Pedagógico, Prof. Dr. Cesar A. A. Nunes, da Fundação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

A etapa seguinte é de responsabilidade dos formadores das DREs, que convocam reuniões periódicas com os Poie de suas unidades para trabalharem com algumas das práticas mencionadas, que eles deverão implementar nos projetos com os alunos.

Logo, a primeira estratégia trabalhada é das rubricas. Aqui já há uma diferença em relação à forma como os critérios normalmente são definidos na rede, posto que são os próprios Poie quem definem os critérios e seus vários “níveis” de qualificação. O desenvolvimento de uma grade completa de rubricas pode demandar mais de um encontro, pois deriva de várias negociações entre referências conceituais internas, até pessoais, de cada um desses educadores para uma mesma competência a ser avaliada. O objetivo da definição conjunta desses critérios é que eles reflitam o pensamento de todos os Poie daquela DRE e esses

próprios professores vivenciem a situação de diálogo e negociação para uma definição comum a todas e todos (NUNES, 2012).

Periodicamente, esses formadores de IE de cada DRE reúnem seus Poie em suas unidades, onde eles serão orientados sobre os detalhes da gestão de projetos bem como sobre como atuarão como facilitadores do diálogo entre os membros dos grupos dos alunos. Essa formação se desenvolve com etapas muito similares àquelas desenvolvidas com os alunos. Há uma preocupação por parte dos formadores dos Poie para que eles não apenas conheçam teórica e ilustrativamente o processo, mas que realmente vivenciem e entendam a importância de cada detalhe dessas etapas, principalmente no que se refere a todo trabalho e às intervenções dialógicas que devem

“A formação continuada dos Poie busca possibilitar que estes façam a análise dessas tecnologias e linguagens, diagnosticando em quais tempos e espaços elas serão necessárias”

mediar, para que todas essas etapas ocorram da forma como é esperado pela coordenação de IE.

Há ainda a navegação orientada, que consiste em um evento desenvolvido por meio da ferramenta de evento do Facebook. Normalmente, ela ocorre em um dos horários de planejamento coletivo (JEIF), durante os quais os Poie, coordenadores, gestores e professores das escolas da referida rede são convidados a visitarem as práticas de outras escolas no ambiente virtual de aprendizagem adotado pela IE (normalmente, de um a dois por navegação orientada). Eles acessam o Facebook conjuntamente com o ambiente virtual e postam seus comentários e suas contribuições na página do evento no Facebook, sob mediação do Prof. Dr. Cesar Nunes, responsável

por guiá-los por esses projetos. Em 2012, a escolha dos projetos visitados foi por indicação de cada DRE, sem especificação temática. Já em 2014, seguiram o critério de temáticas demandadas pelos encontros formativos, sendo a participação voluntária.

Com o constante surgimento de diversas tecnologias de comunicação e de linguagens midiáticas, a formação continuada dos Poie busca possibilitar que estes façam a análise dessas tecnologias e linguagens, diagnosticando em quais tempos e espaços elas serão necessárias para a organização do processo reflexivo e construtivo dos alunos. Essas diversas tecnologias de comunicação e de linguagens midiáticas estão agrupadas conforme quadro a seguir:

TECNOLOGIAS PARA:		
EXERCITAÇÃO, MEMORIZAÇÃO Exemplos: HotPotatoes, testes <i>on-line</i> , memória	AVALIAÇÃO Exemplos: testes <i>on-line</i> , rubricas, simulações	COLABORAÇÃO Exemplos: Edmodo, Facebook, Popplet, Padlet
criação Exemplos: vídeo, desenho, texto, histórias em quadrinhos, <i>Scratch</i>	ORGANIZAÇÃO Exemplos: arquivos, pastas, port-fólios, DropBox, <i>Drive</i>	COMUNICAÇÃO Exemplos: EducaPX, Youtube, Padlet, <i>blog</i> , <i>Tá na Rede</i>
INVESTIGAÇÃO, BUSCA Exemplos: Youtube, Google, Wikipedia, Wikimedia, OER	REGISTROS Exemplos: celular, <i>tablet</i> , Power Point, <i>docs</i>	INTRODUZIR, EXPLICAR, EXPOR Exemplos: EducaPX, <i>Scratch</i> , jogos, animações...

Adaptado de: Nunes, 2014.

4.2 Segunda etapa: apresentação geral da atividade

Neste momento, os Poie explicarão a atividade em termos gerais para os alunos de uma turma, esclarecendo que o projeto deverá ser desenvolvido, necessariamente, sobre um tema previamente definido para toda a rede e que todos os registros deverão ser realizados no ambiente virtual de aprendizagem adotado pela rede para as aulas de IE. O desenvolvimento passa por atividades no próprio laboratório de informática, principalmente no momento inicial, dedicado a trabalharem, conjuntamente, a revisão das rubricas que serão utilizadas para que eles sejam avaliados, as reflexões sobre o tema central, além de outras colaborações que irão surgindo ao longo do processo de desenvolvimento das tarefas.

Outro aspecto destacado nesta etapa refere-se ao uso das tecnologias de comunicação. Aqui já é informado que eles não apenas podem como devem fazer uso do máximo de recursos digitais comunicacionais, desde que pertinente em relação ao que será registrado e à finalidade desses recursos dentro do projeto como um todo. Ou seja, no caso de entrevistas, eles podem fotografar, ou mesmo gravar áudio e vídeo, sendo que esses materiais coletados deverão todos ser disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, na página que será destinada para aquela etapa do projeto.

4.3 Terceira etapa: revisão da rubrica

Um dos objetivos da adoção da avaliação formativa com mediação tecnológica é trabalhar no aluno a questão da autorregulação, que, por sua vez, resulta no empoderamento do próprio processo de aprendizagem por cada um dos alunos. Frente a isso, uma das preocupações

“Um dos objetivos da adoção da avaliação formativa com mediação tecnológica é trabalhar no aluno a questão da autorregulação”

iniciais é que os alunos conheçam e entendam os critérios pelos quais serão avaliados ao longo do processo de desenvolvimento dos projetos em grupo (NUNES, 2012).

As rubricas apresentadas serão aquelas que foram desenvolvidas conjuntamente por todos os Poie de uma determinada DRE durante sua formação junto a ela, sendo que, neste momento, as rubricas já foram refletidas também com os próprios alunos-monitores responsáveis pelo projeto em curso.

Especificamente sobre a estrutura das rubricas, sugere-se que o critério que está sendo detalhado seja "colaboração com tecnologia". Trata-se de um tópico altamente subjetivo, sendo que cada um dos Poie teria uma definição para essa prática, de posturas que os alunos podem adotar durante o desenvolvimento do projeto em grupo. Daí a importância desses "entendimentos" serem conhecidos e dialogados entre todos, de maneira a se estabelecer níveis de avaliação para cada um deles.

Todos os critérios e seus níveis são explicados aos alunos para que eles não apenas as conheçam mas também que, principalmente, entendam como poderão trabalhar ao longo desse processo para que

tenham a nota máxima. Além disso, objetiva-se que os alunos saibam, claramente, o que se espera de cada um deles em uma atividade e por qual razão.

Além disso, os Poie procuram validar com os alunos tais rubricas, pedindo para que reflitam, breve e conjuntamente, se elas são válidas ou se precisariam de algum ajuste. Qualquer sugestão feita é considerada e refletida por todo o grupo ali presente – alunos, alunos-monitores e Poie responsável.

4.4 Quarta etapa: tema central (ações estratégicas de rotinas do pensamento e *feedback*)

Agora, é o momento de conhecerem aspectos gerais sobre a temática do projeto, para que identifiquem o tópico específico sobre o qual pretendem pesquisar, sempre buscando algo que esteja diretamente ligado ao dia a dia da escola ou mesmo da própria comunidade de entorno da mesma.

Via de regra, o tema básico a ser trabalhado nos projetos desenvolvidos ao longo daquele ano é definido pela coordenação da IE em parceria com as demais secretarias. Para termos ideia disso, seguem os temas trabalhados desde 2008 pela IE e seus alunos-monitores:

- 2008 – Nossa escola tem história (Secretaria da Cultura);
- 2009 – Minha terra (Secretaria da Cultura);
- 2010 – Minha escola é Notícia (Secretaria da Educação);
- 2011 – Metrópole digital (Secretaria da Educação);
- 2012 e 2013 – Minha escola é uma escola sustentável? (Secretaria do Meio Ambiente);
- 2014 – Educação em Direitos Humanos (Secretaria de Direitos Humanos).

“A dinâmica consiste na apresentação de uma foto, uma frase ou um vídeo sobre a temática, seguida de uma solicitação de reflexão inicialmente individual”

Neste momento, os alunos estão todos no laboratório de IE, sendo que, junto a cada computador, haverá de um a dois alunos, todos conectados na mesma página do ambiente virtual de aprendizagem da rede, montada, especificamente, para aquela aula, com *logins* e senhas individuais.

A dinâmica consiste na apresentação de uma foto, uma frase ou um vídeo sobre a temática, seguida de uma solicitação de reflexão inicialmente individual. Os alunos são solicitados a escreverem o resultado pessoal dessa reflexão diretamente no espaço próprio disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem – eles têm de cinco a 10 minutos, dependendo da solicitação feita. Passado o período de tempo dado pelo professor, este faz uma atualização de tela no próprio computador, que está sendo projetada em um telão na classe para que todos possam ler. Dessa forma, aparecerão todas as respostas dadas pelos alunos, com indicação do nome de cada.

A partir das respostas apresentadas, esse Poie desenvolve seus comentários resumidamente, propondo novas e rápidas reflexões, sempre no sentido de ajudar os alunos a aprofundarem seus questionamentos sobre o tema. Estes seriam exemplos iniciais de atividades do que seriam práticas de rotinas de pensamento e *feedback* do professor. Esse processo se repete por 3-5 vezes, dependendo da necessidade de questionamentos necessários para os alunos entenderem melhor o tema básico do projeto. Falamos aqui de atividades sequenciais, interligadas, sendo que, a cada nova pergunta, esta deve ser formulada para provocar um aprofundamento do conhecimento sobre o tema (NUNES, 2012).

Uma competência normalmente trabalhada neste momento é o diálogo reflexivo com e entre os alunos, a partir das respostas disponibilizadas, para que os alunos não apenas conheçam outros pontos de vista, mas que percebam que diferentes pontos de vista não necessariamente indicam que há sempre o certo ou errado; apenas há mais opções de respostas do que as de cada um, não necessariamente melhores ou piores.

4.5 Quinta etapa: reunião de cada grupo

Agora, é o momento dos membros de cada grupo se reunirem para definição do roteiro de desenvolvimento do projeto, de maneira a se organizarem enquanto grupo, definindo tarefas ou mesmo dinâmicas internas do grupo, sempre considerando as rubricas validadas por eles próprios. Cada grupo tem seu próprio espaço no ambiente virtual de aprendizagem em uso, sendo

“Cada grupo tem seu próprio espaço no ambiente virtual de aprendizagem em uso, sendo que devem registrar ali esse roteiro, a divisão de tarefas e o cronograma de atividades”

que devem registrar ali esse roteiro, a divisão de tarefas e o cronograma de atividades, de maneira a facilitar o acompanhamento tanto pelos alunos do grupo, como pelo próprio professor e pelos alunos-monitores.

Estes últimos devem sempre motivar os alunos a preencherem esses relatos para que tenham o registro do desenvolvimento do processo e possam acessá-lo, a qualquer momento, para ajustar atividades ou mesmo para rever os procedimentos de uma dinâmica já desenvolvida. O objetivo é que eles percebam como e tudo o que podem aprender ao longo das atividades.

Dependendo do tema básico do projeto, cada grupo planeja e desenvolve o seu, sendo que, ao final, eles terão desenvolvido diversas peças comunicacionais, como áudios e vídeos (entrevistas ou conclusões dos próprios alunos), fotos individuais

ou publicadas em e-books (registro dos espaços onde identificaram alguma dinâmica ligada ao tema), textos diversos (blogs, e-books, tirinhas, histórias em quadrinhos). Ou seja, como dissemos, os grupos podem-se valer de qualquer um desses recursos comunicacionais em cada momento de coleta e em conclusões de seu projeto.

Nesta etapa, o oferecimento de diversas tecnologias de comunicação e de linguagens midiáticas viabiliza o exercício da escolha das ferramentas que poderão ser utilizadas no projeto. A linguagem de programação é uma das opções de comunicação por meio de jogos, simulações, animações e da robotização de protótipos motorizados, desenvolvidos pelos alunos.

“Várias foram as etapas para se chegar aos modelos de práticas atualmente adotados pela Informática Educativa da referida rede”

4.6 Sexta etapa: avaliação entre pares e autoavaliação

Após a apresentação das peças finais por cada grupo, o POIE, juntamente com os alunos-monitores, devem propor reflexões de avaliação sobre os resultados de cada grupo, a partir das rubricas apresentadas logo

no início da atividade. Essas reflexões podem ser entre pares, com cada trabalho sendo avaliado pelos membros de um dos demais grupos, ou pode ser feita uma autoavaliação por cada aluno. Nesta segunda opção, cada aluno se autoanalisa também considerando os critérios apresentados inicialmente pelo Poie.

Posteriormente, o Poie pode, inclusive, pensar alguma atividade extra, no sentido de fomentar a divulgação dos trabalhos, com a montagem de uma mostra virtual ou mesmo a realização de palestras para os demais alunos daquela escola sobre os resultados obtidos.

CONCLUSÃO

Como pudemos observar ao longo deste breve relato, várias foram as etapas para se chegar aos modelos de práticas atualmente adotados pela Informática Educativa da referida rede.

Não estamos afirmando que se trata da melhor abordagem, mas podemos afirmar, com certa tranquilidade, que ela vem atendendo às demandas mais atuais de atingimento de objetivos educacionais diversos, incluindo o desenvolvimento de inúmeras competências socioemocionais, também denominadas por alguns grupos de especialistas de competências do século XXI, como pensamento crítico, leitura crítica dos meios, tomada de decisões, resolução de problemas, uso de tecnologias da comunicação em rotinas diárias, trabalhos colaborativos e cooperativos, entre outras.

Acreditamos que várias pessoas possam questionar aspectos de algumas das etapas de desenvolvimento das atividades da IE aqui mencionados, mas lembramos que tratamos aqui de uma rede municipal de educação

“Falamos aqui do desafio não apenas de formar os professores para os diversos usos das tecnologias em suas atividades com os alunos, mas, principalmente, de trabalhar essa mudança de cultura”

que conta com 545 escolas de ensino fundamental, distribuídas nas regiões mais distantes do município de São Paulo, junto às quais temos 900 Poie e mais de 30.000 educadores atuando em inúmeras disciplinas e funções. Consequentemente, apesar da atual abordagem já estar em curso desde 2011, trata-se de um processo demorado de implementação, pois não se trata de formar e implementar esses Poie em termos acadêmicos, mas de todo um processo de mudança de uma cultura de prática bancária extremamente arraigada não apenas nesses educadores mas também nos próprios gestores dessas escolas.

Falamos aqui do desafio não apenas de formar os professores para os diversos usos das tecnologias em suas atividades com os alunos, mas, principalmente, de trabalhar essa mudança de cultura a partir

de formações em trabalho que envolvam práticas intensas para melhor compreensão, assimilação e interiorização dessas novas abordagens, de forma que a mudança de paradigma realmente ocorra.

Por fim, esperamos ter contribuído minimamente para um melhor conhecimento sobre o desafio que tem sido o processo aqui descrito, que vem se desenvolvendo e enriquecendo ano a ano, e tem acompanhado as principais atuais tendências de práticas pedagógico-comunicacionais nacionais e internacionais.

Como dito anonimamente: "Não temos que olhar apenas para tudo que temos a fazer, mas temos que olhar também para tudo que já foi feito e percebermos que é possível mudar. Porém, vontade e perseverança de mudar a educação, com seriedade, são essenciais".

REFERÊNCIAS

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSTA, M. C. C.; LIMA, C. C. N. Novos paradigmas para a comunicação. In: COSTA, M. C. C. (Org.). *Gestão da comunicação: projetos de intervenção*. São Paulo: Paulinas, 2002. p. 67-102.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HATTIE, John. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge, 2012.

MELLO, Luci Ferraz de; ASSUMPÇÃO, Cristina Mattos. Redes sociais, educação e linguagem hipermediática: novas formas e novos espaços de aprendizagem. *Revista FGV Online*, 4. ed., p. 40-57, dez. 2012. Disponível em: <sv.www5.fgv.br/fgvonline/revista/home.aspx?pub=1&edicao=4>. Acesso em: 26 nov. 2014.

MELLO, Luci Ferraz de; VIANNA, Claudemir Edson. Cultura digital e a educação como novo paradigma educacional. *Revista FGV Online*, 6. ed., p. 36-57, dez. 2013. Disponível em: <sv.www5.fgv.br/fgvonline/revista/home.aspx?pub=1&edicao=6>. Acesso em: 6 jun. 2014.

NUNES, Cesar A. Avaliação formativa com mediação tecnológica. In: FORMAÇÃO DE GESTORES SME-SP, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, out. 2014.

_____. *Reflexões sobre o uso de tecnologia na rede municipal de educação de São Paulo*. Prefeitura de São Paulo – Educação; Diretoria de Orientação Técnica; Gabinete – Informática Educativa, São Paulo, 19 abr. 2012. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Documentos/Concepcao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. *Rotinas do pensamento*. Prefeitura de São Paulo – Educação; Informática Educativa. São Paulo,

27 jul. 2011. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Documentos/concepcao teorica/Rotinas%20de%20pensamento.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. Vídeo: *Usando rubricas para promover o pensamento e a aprendizagem*. Evento Jornada Pedagógica, SME-SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sx8-bPVKhjY>. Acesso em: set. 2014.

REOLO, Jane. O programa aluno monitor, da SME-SP. Encontro Brasileiro de Educação, VI, 2014, São Paulo. *Anais do VI Encontro Brasileiro de Educação*, São Paulo: USP, 2014 (prelo).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME-SP). Gabinete do Secretário. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Dispõe sobre a integração do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos ao Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos. *Diário Oficial*, São Paulo, SP, 25 out. 2013, p. 13. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=5C9AM32SHL8MJe45UMIQSUJ141T&PalavraChave=mais%20educa%E7%E3o%20s%E3o%20paulo>. Acesso em: set. 2014.

_____. Gabinete do Secretário. Portaria nº 900, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial*,

São Paulo, SP, 25 jan. 2014a, p. 13. Disponível em: <www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=3N530QAMDNRM8e8S31MKR30H7Q0&PalavraChave=portaria%20900>. Acesso em: set. 2014.

_____. Informática educativa – concepção e estrutura. 2014b. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/anomiosistema/detalhe.aspx?List=Lists/home&Identificador=Destaque1&KeyField=Cursos>. Acesso em: set. 2014.

_____. *Orientações curriculares: proposições de expectativas de aprendizagem – tecnologias de informação e comunicação*. São Paulo: SME; DOT, 2010. 126 p. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Informatica%20educativa/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20curriculares_tic.pdf>. Acesso em: set. 2014.

_____. Programa nas ondas do rádio – metodologia. 2014c. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ondas/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=22&MenuIDAberto=1>. Acesso em: set. 2014.

_____. Diagnóstico de avaliação formativa – acesso pelo portal da SME-SP. 2014d. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf>. Acesso em: set. 2014.

_____. EDUCAREDE. *Caderno de orientações didáticas: ler e escrever tecnologias na educação*. 2014. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/BibliPed/Infoeduc/caderno_impresso.pdf>. Acesso em: set. 2014.

_____. Gabinete do Secretário. Portaria nº 8.346, de 14 de outubro de 2013. Constitui grupo executivo de informática educativa com atribuições específicas. *Diário Oficial*, São Paulo, SP, 17 dez. 1993, p. 14.

_____. Orientações curriculares – tecnologias de informação e comunicação – proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental – ciclo I – primeiro ao quinto ano. Ano 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV Online*, v. 7, p. 18-37, 2014. Disponível em: <sv.www5.fgv.br/fgvonline/revista/home.aspx?pub=1&edicao=7>. Acesso em: 1 set. 2014.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educação. *Comunicação e Educação Magazine*, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <www.revistas.univercencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911>. Acesso em: 6 jun. 2014.

SOARES, I. O; COSTA, M. C. C. Planejando dos projetos de comunicação. In: BACCEGA, M. A. *Gestão dos processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002. p. 157-179.

O Brasil diante de um cenário mundial de investimentos, de tecnologias de vanguarda e de educação aberta e flexível: estamos dentro ou fora?



Susane Garrido é doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Professora visitante nas universidades de Sheffield (Inglaterra) e Sevilla (Espanha), é consultora de grandes grupos de ensino superior. Membro da Abed, atua também na Assessoria ao MEC (Inep e CNE) como membro das comissões voltadas para educação a distância.

Resumo

Temos tempo? Não creio. A educação no Brasil exige mudanças! A sociedade, unindo a informação e a tecnologia, congrega o poder de instituir mudanças em nosso planeta. O desenvolvimento sustentável em todas as áreas do viver é a chave para a sobrevivência das gerações com qualidade. Desnecessário é mencionar os jargões amplamente usados na educação, particularmente no Brasil, onde a educação se encontra em uma dimensão estagnada há séculos, sem qualquer desenvolvimento linear. As políticas voltadas à educação básica e à educação superior não foram atualizadas e, consequentemente, as instituições não promovem aplicações e atividades relevantes. No processo educacional, é um grande erro dissociar a educação superior da educação básica, uma vez que o processo compreende os mesmos alunos – só que em diferentes faixas etárias. Uma vez que temos acesso a importantes relatórios e práticas de referência, de fontes como Abed, Horizon e ICDE, por

que não usamos essas referências como orientação e mudarmos o panorama atual? Ou, talvez, por que não as replicamos aqui? Estático é o adjetivo que melhor define nosso paradigma educacional, seguido do pensamento linear e, atualmente, da ação conjunta e concomitante de todos os atores desse cenário. Por que, então, não reagimos?

Palavras-chave

educação aberta; educação a distância; mercado e investimentos; políticas públicas; gestão; regulação e avaliação; complexidade; tecnologias; vontade e potência.

Abstract

Do we have the time? I don't think so. Education in Brazil claims for changes! As information and technology are now woven into the fabric of society, their integration has empowered society to change our planet. Wholesome and overarching sustainable development is the key to the

survival and life quality of generations. There is no need to refer to well-known education jargon, particularly here in Brazil, where education has evolved into a stagnated landing for centuries, with no evidence whatsoever of any linear development or improvement. Primary and Higher Education policies have not been updated, which has resulted in educational institutions not promoting relevant learning activities and knowledge application. As education must be viewed as a process, the biggest mistake has been to dissociate Primary from Higher Education, since the process involves the very same learners – only at different ages. As we have access to major reference reports and practices from sources like Abed (the Brazilian Distance Education Association), Horizon and ICDE (International Council on Distance Education), why not view and use them and seek to change the current gloomy scenario? Or perhaps, why don't we replicate acknowledged practices here? Static can be said to be the adjective that best defines the Brazilian educational paradigm, followed by linear thinking and more presently, concomitantly collaborative and constructive action undertaken by all the players in the education scenario. Therefore, why don't we take a reaction?

Keywords

open education; distance education; market and investments; public policies; management; regulation and evaluation; complexity and technologies; willingness and strength.

Resumen

¿Tenemos tiempo? No lo creo. ¡La educación en el Brasil exige cambios! La sociedad, unida a la información y a la tecnología, congrega el poder de instituir cambios en nuestro planeta. El desarrollo sostenible en todas las áreas del vivir es la clave para la sobrevivencia de las generaciones con calidad. No es necesario mencionar los argots tan usados en la educación, particularmente en el Brasil, donde la educación se encuentra en una dimensión paralizada hace siglos, sin ningún desarrollo lineal. Las políticas dirigidas a la educación básica y a la educación superior no han sido actualizadas y en consecuencia, las instituciones no han promovido aplicaciones y actividades relevantes. En el proceso educativo es un gran error dissociar la educación superior de la educación básica, pues el proceso contempla a los mismos alumnos, sólo que en distintas edades. Cuando tenemos acceso a importantes informes y prácticas de referencia, de fuentes como Abed, Horizon e ICDE, ¿por qué no usamos esas referencias como orientación y cambiamos el panorama actual? Estático es el adjetivo que mejor define a nuestro paradigma educativo, seguido del pensamiento lineal y actualmente de la acción conjunta y concomitante de todos los actores de ese escenario. ¿Por qué, entonces, no reaccionamos?

Palabras clave

educación abierta; educación a distancia; mercado e inversiones; políticas públicas; gestión; regulación y evaluación; complejidad; tecnologías; ganas y potencia.

INTRODUÇÃO

Embora muito otimista com as possibilidades criativas que temos como criaturas *sapiens sapiens*, em primeiro lugar, e como brasileiros, tomada por uma perspectiva cultural, de relevância para esta análise, penso que estamos em um momento bastante delicado, tendendo a alguns retrocessos ou, no mínimo, estagnações prejudiciais para o desenvolvimento de políticas educacionais reais de avanços e de qualidade para um país como o nosso.

A velha desculpa histórica brasileira de que somos um país de 500 anos e, portanto, *juvenis* não funciona como justificativa para não evoluirmos em vários aspectos, principalmente no que se refere à educação, o principal “ativo” de um país que pretende desenvolver-se. O tempo hoje, mais do que nunca, não é *chronos* nem linear; em uma perspectiva do virtual, circundando tudo e todos, somos conectados também pelos tempos de todos, e o futuro é logo ali – com a tecnologia, temos acesso a ele se quisermos, assim como ao passado não só nosso, mas de todas as pessoas no mundo registrado em algum momento; logo, estamos sincrônicos.

Se a cultura brasileira permanece regida por seus legados históricos de tradições herdadas, obviamente ultrapassadas, e padece de uma estagnação diante de comportamentos que comprometem o entendimento da “política” com as bizarrices das “politicagens”, posso inferir, sem sombra de dúvida, que teremos muito mais do que índices inaceitáveis para o desenvolvimento básico e humano do País, assim como percentuais muito inferiores a 17% da população potencial no ensino superior, além de pouquíssimo

investimento de ordem tecnológica, de formação docente e de pesquisa. Vontade de mudar o *status quo* e a qualidade no trato de políticas públicas ascendentes que possam alavancar a qualidade de vida da população brasileira é o elemento que precisamos começar a buscar para sermos considerados um país, de fato, sério, e assim atrairmos parceiros, exemplos, modelos e projetos também sérios

E de que modo se faz um país como o nosso virar um país sério no âmbito dos investimentos com a educação?

“Na educação superior brasileira, na prática, planejamos para resolver os problemas do próximo ano, embora, em tese, tenhamos um planejamento estratégico para os próximos cinco anos”

Primeiramente, planejamentos eficientes e eficazes são aqueles feitos, no mínimo, no âmbito de um “médio prazo”. Na educação superior brasileira, na prática, planejamos para resolver os problemas do próximo ano, embora, em tese, tenhamos um planejamento estratégico para os próximos cinco anos.

Mesmo assim, o espectro de alcance é muito curto, e, dessa forma, em sua maioria, as estratégias viram apenas planos de ações. Isso ocorre porque temos uma economia intermitente, planos de governo, e não de Estado, oscilações regulatórias e de avaliação, e um calendário anual preenchido por 200 dias letivos. Mesmo que tenhamos, na EAD, por exemplo, a possibilidade expandida desse tempo por conta da virtualização, continuamos pensando em 200 dias letivos, por convenção.

O Brasil precisa ser pensado e também executado, no mínimo, para os próximos 10 anos, uma vez que nosso passivo, no que se refere à *gama* de lições que deixamos de cumprir, não se resolve em um curto espaço de cinco anos.

Alguns fundamentos rumo a uma educação/educação superior de qualidade, em um futuro próximo, devem ser pensados agora, neste tempo presente. Para elucidar essas dimensões de gestão política e acadêmica da educação, o presente artigo irá pontuar quatro tópicos:

- os investimentos com o PIB;
- a educação e a educação superior no Brasil;
- os parâmetros mundiais na educação superior – por *Horizon Report*;
- as tendências nas políticas públicas mundiais para uma educação, de fato, aberta – por Abed e ICDE.

1. OS INVESTIMENTOS COM O PIB

De uma forma bastante sintética, podemos analisar o PIB sob dois critérios diferentes, o que, obviamente, muda a análise: o critério da paridade do poder de compra (entre países) e o critério da distribuição de renda.

Na última análise (2011/2012), o Banco Mundial e o FMI utilizaram o critério da paridade do poder de compra, produzindo um belíssimo sétimo lugar para o Brasil:

[...] A economia do Brasil tem um PIB nominal de 2,39 trilhões de dólares (4,14 trilhões de reais), foi classificada como a sétima maior economia do mundo em 2011 [...] segundo o FMI (considerando o PIB de 2,39 trilhões de dólares, para 2012), e também a sétima, de acordo com o Banco Mundial (considerando um PIB de 2,09 trilhões de dólares em 2010) e o *World Factbook* da CIA (estimando o PIB de 2011 em 2,28 trilhões de dólares). (WIKIPÉDIA, 2014)

Já se o critério fosse o de distribuição de renda, o Brasil ocuparia o 80º lugar mundialmente.

[...] Em um ranking baseado no PIB per capita, que também usa o critério de Paridade do Poder de Compra, a situação é bastante diferente. O PIB per capita é um critério mais confiável para medir a distribuição de renda. [...] Os Estados Unidos aparecem em 12º lugar e a China, em 99º. [...] O PIB per capita do Brasil foi de US\$ 11.875 em 2012 e tem crescido a uma taxa média de 4,5% ao ano. (UOL ECONOMIA, 2014)

Mas qual é o problema em um *ranking* e em outro? A fantasiosa conclusão de que estamos bem por sermos uma economia forte. A análise fica reduzida a uma avaliação comparativa puramente numérica, em que os contextos relevantes que deveriam ser considerados, como a educação, por exemplo, desaparecem.

Na análise do PIB brasileiro, ainda fomos comparados à Suíça por investirmos a mesma coisa que eles em *educação*. O problema é que, no Brasil, o PIB por habitante é de apenas US\$ 11.216, enquanto, na Suíça, é de US\$ 43.156. Portanto, 5,65% do PIB brasileiro equivalem a meros US\$ 628 por pessoa. Já os 5,56% do PIB suíço correspondem a nada menos que US\$ 2.399 por habitante, quase quatro vezes mais.

Desse modo, embora o Brasil tenha sido apontado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como um dos países que mais destinou seu PIB para a educação, está longe de um investimento condizente com nossas reais necessidades. Mesmo com maior investimento, quando se divide o gasto pelo total de alunos, o País fica em penúltimo lugar – gastou US\$ 2.985 por estudante, enquanto a média da OCDE é de US\$ 8.952.

O equívoco do percentual de investimento brasileiro do PIB para cada rubrica – em especial, para a educação, começa ao se fazer uma análise comparativa de cunho macro, ou seja, balizando-se por países desenvolvidos que possuem visão sistêmica dos diversos segmentos do país, em uma trajetória cultural de anos, antes de se fazer uma análise de cunho micro, interna.

Se a Suíça se sustenta com alta performance em educação com o investimento que tem, é porque suas características de hoje são resultado de um processo de aculturação dos governos e do povo pela qualidade de vida que possuem hoje (planejamentos de longo prazo), e não resultado de um número aleatório, ou simplesmente comparativo, para os investimentos de seu PIB.

“Embora o Brasil tenha sido apontado pela OCDE como um dos países que mais destinou seu PIB para a educação, está longe de um investimento condizente com nossas reais necessidades”

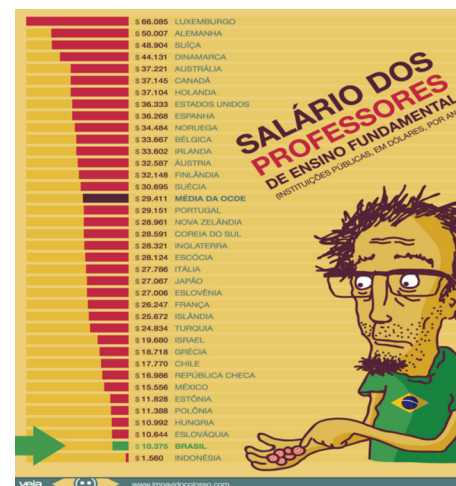
2. A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O Brasil continua a destinar um percentual do PIB para a educação de forma completamente equivocada e, nessa linha de raciocínio (puramente macro-comparativo), irá continuar errando. Um país como o nosso, que não investiu anteriormente em educação ou saneamento básico, por exemplo, conforme a maioria dos países ricos, não pode considerar que 10%, 15% ou 18% de investimento irão resolver nossos problemas quando temos uma população jovem e ativa ainda muito superior que a da maioria dos países europeus desenvolvidos. Em um prognóstico de cinco anos, até 2020, segundo o IBGE, ainda seremos uma população jovem enorme, entre homens e mulheres que poderão estar nas universidades.

Entretanto, chegar à universidade, no Brasil, conta com um desafio quase olímpico para quem precisa da rede pública: ultrapassar as barreiras de uma educação “precária” básica que temos, já que evasão, repetição, desinteresse, fome e ainda professores mal remunerados fazem parte constante do cenário brasileiro.

Novamente com dados da OCDE, em um *ranking* dos salários dos professores de educação básica da rede pública de 38 países, ocupamos um vergonhoso penúltimo lugar; a Suíça, nossa “coirmã” de investimento do PIB, ocupa o terceiro lugar.

Gráfico 1 – Dados do estudo *Education at a Glance 2014*



Fonte: FUENTES, 2014.

“Temos uma população mais empobrecida, que, simplesmente, está mais inserida digital e comercialmente, mas continua fora da universidade”

Sendo assim, de que forma teremos qualidade na educação quando o cenário possui todos os equívocos de gestão, que, inclusive na universidade, teoricamente, apontamos com veemência diante das teorias A ou B e não conseguimos sequer tocá-los na prática, como “projetos-piloto”, nas comunidades brasileiras para aplicar o que, como professores, tentamos ensinar? Foi só um desabafo enaltecendo a eterna dicotomia da práxis.

É fato que – glorificados ou não por um sétimo lugar na economia mundial – temos uma população mais empobrecida, que, simplesmente, está mais inserida digital e comercialmente, mas continua fora da universidade. Além disso, essa população está longe de começar a diminuir em termos de natalidade, ao contrário do que o *status quo* divulga a senso comum (conforme tabelas do IBGE a seguir). Esses dados informam que o Brasil tem e terá uma população iminente (robusta) para graduação e pós-graduação, que precisa sofrer fortes investimentos desde a educação básica para ser garantida em um futuro próximo.

Tabela 1 – População masculina 2014–2020

IDADE	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
20	1.730.640	1.730.618	1.731.395	1.732.666	1.734.568	1.736.083	1.731.907
21	1.727.526	1.726.297	1.726.402	1.727.304	1.728.665	1.730.648	1.732.249
22	1.725.611	1.723.198	1.722.101	1.722.333	1.723.323	1.724.768	1.726.835
23	1.724.900	1.721.297	1.719.018	1.718.047	1.718.375	1.719.453	1.720.976
24	1.723.292	1.720.597	1.717.128	1.714.982	1.714.109	1.714.521	1.715.687
25	1.718.681	1.718.967	1.716.421	1.713.090	1.711.044	1.710.261	1.710.765
26	1.721.575	1.714.336	1.714.766	1.712.372	1.709.148	1.707.199	1.706.507
27	1.736.205	1.717.223	1.710.149	1.710.721	1.708.433	1.705.313	1.703.458

Fonte: IBGE, 2013.

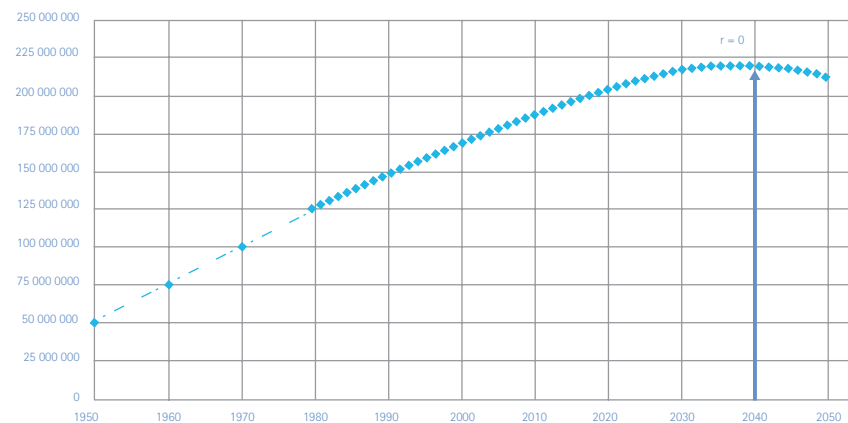
Tabela 2 – População feminina 2014–2020

IDADE	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
20	1.685.769	1.684.890	1.684.527	1.684.464	1.684.808	1.684.829	1.681.270
21	1.686.727	1.684.875	1.684.048	1.683.738	1.683.699	1.684.063	1.684.101
22	1.688.739	1.685.834	1.684.036	1.683.264	1.682.975	1.682.956	1.683.338
23	1.691.869	1.687.843	1.684.995	1.683.250	1.682.501	1.682.235	1.682.234
24	1.694.032	1.690.974	1.687.004	1.684.209	1.682.489	1.681.763	1.681.514
25	1.693.047	1.693.022	1.690.028	1.686.118	1.683.349	1.681.660	1.680.957
26	1.699.709	1.691.916	1.691.962	1.689.038	1.685.158	1.682.420	1.680.758
27	1.718.505	1.698.577	1.690.855	1.690.969	1.688.074	1.684.229	1.681.517

Fonte: IBGE, 2013.

De acordo com as projeções do IBGE, as taxas de crescimento populacional passam a diminuir, de fato, a partir de 2040. Então, até lá, o Brasil ainda será um país com muitos compromissos para o desenvolvimento de sua juventude. Será que já estamos observando os números de 2015?

Gráfico 2 – Evolução da população total, segundo os censos demográficos e projeção Brasil – 1950/2050



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação e População e Indicadores Sociais, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980–2050 – Revisão 2008.

Entretanto, a manutenção das políticas públicas atuais para a educação só contribuirá para aumentar os números de analfabetos, de analfabetos funcionais e, por consequência, de jovens a serem excluídos das universidades.

Sobre o analfabetismo funcional brasileiro (amostra com mais de 15 anos, com menos de quatro anos de estudo completo), tema menos discutido que o analfabetismo simples, o dado assustador é que ele representou, em 2013, uma taxa da ordem de 18,3% da população, o que significa cerca de 27,8 milhões de pessoas em 2012. Essas pessoas possuem telefone celular, estão nas redes sociais, possuem crédito e, portanto, cartão de crédito, mas, pela verdadeira massificação de uma inclusão simplesmente digital, e não reflexiva o suficiente – para demonstrar que poder é esse que se está tendo –, é também uma população “endividada”, com subvidas, subempregos, subeducação.

Entretanto, nossas taxas de analfabetismo simples também não estão nada favoráveis para um bom desenvolvimento do País. Em 2013, os dados do IBGE constataram que, desde 1998, não havíamos aumentado a taxa de analfabetos (quem não lê e não escreve), o que ocorreu em 2012. Identificaram-se cerca de 13,2 milhões de pessoas analfabetas, o equivalente a 8,7% da população total com 15 anos ou mais de idade.

Esses resultados – e o pior, as projeções sobre eles – são, novamente, frutos de um olhar dicotômico e politicamente “incorreto” de gestão pública que ocorre pelo simples poder do uso da estatística pura, desconsiderando os cenários que dela fazem parte.

Em relação à educação superior, o Brasil tem hoje os seguintes números, como dados do Inep:

Tabela 3 – Evolução do ensino superior

	2003	2012
INSTITUIÇÕES	1.859	2.416
CURSOS	16.505	31.866
MATRÍCULAS	3.887.022	7.037.688

Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/Inep), 2012.

Não é nenhuma novidade, ao menos para nós, brasileiros, que em torno de 87,4% do total das instituições de ensino superior sejam privadas. Desse modo, o crescimento de mais de 50% nas matrículas de 2003 para 2012 também acompanha o mesmo comportamento de supremacia das instituições privadas.

Conforme dados do MEC divulgados pelo G1 da *Globo.com*:

- Na última década, o número de instituições de ensino superior cresceu 30% em todo o Brasil.
- "Essas instituições também foram responsáveis por 77% dos diplomas emitidos a formandos de 2012. No total, 73% das matrículas estavam na rede particular, concentração que aumentou pouco na última década – em 2003, as faculdades, centros universitários e universidades pagas tinham 71% das matrículas." (MORENO; FAJARDO, 2013).
- O censo de 2013 também revelou que educação a distância, como modalidade de oferta para

o ensino superior, aumentou mais de 60% em três anos; já a modalidade presencial cresceu cerca de 27,2%.

Outro dado do MEC de 2013, ainda de relevância, é o atingimento da marca de 17,5% dos jovens brasileiros na universidade, o que representa cerca de sete milhões de pessoas. Entretanto, a meta do governo brasileiro para os próximos anos (antes das eleições de 2014) era atingir 35%, conforme média internacional.

3. OS PARÂMETROS MUNDIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – POR HORIZON REPORT

Sob uma perspectiva mais macro da educação superior no que se refere a tendências mundiais, um dos relatórios de maior relevância para uma análise de curto a longo prazo é o *NMC Horizon Report*, que contou, em 2013, com a colaboração do *New Media Consortium e da Educause Learning Initiative*, com dados publicados e disponíveis *on-line*, no *website* www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf.

As últimas tendências apontadas pelo *Horizon*, em 2013 e 2014 respectivamente, foram subdivididas da seguinte forma:

- Tendências de curto prazo para os próximos 12 meses ou menos:
 - Os cursos *on-line* massivos ou os *Moocs* ainda tendem a um crescimento, a exemplo das iniciativas de nomes como o *Coursera*.
 - O uso de *tablets* promete ser, realmente, o veículo midiático do futuro próximo. De acordo com Assumpção (2014), Tecnologia + Professor = Educação.

“Identificaram-se cerca de 13,2 milhões de pessoas analfabetas, o equivalente a 8,7% da população total com 15 anos ou mais de idade”

- Tendências de médio prazo para os próximos dois a três anos:
 - Games*, ou *gamification*, e a ideia da interação e interatividade dentro dos processos de aprendizagem de forma mais lúdica são apostas devidamente comprovadas nos últimos anos.
 - O controle mais estatístico de comportamentos e, portanto, reveladores de perfis socioculturais, inclusive cognitivos, nas plataformas sugere que o *Learning Analytics* venha a ser, cada vez mais, incorporado nas universidades.
- Tendências de longo prazo para os próximos quatro a cinco anos:
 - A impressão 3D chega como uma grande possibilidade econômica de redução de custos no quesito equipamentos obsoletos e consumo de papel, ao mesmo tempo que é uma evolução tecnológica. A ideia da adoção por parte das instituições de ensino superior no mundo é iminente.
 - Wearable Technology* – uma das conclusões mais vanguardistas que o relatório apresentou é o uso de dispositivos tecnológicos digitais e

virtuais pelo corpo humano, evidenciando, cada vez mais, a “acoplagem sinérgica” do ser humano com essas tecnologias.

Na recente publicação do *Horizon 2014*, já se verificam algumas tendências novas e outras (ainda de 2013) com prazos diferentes:

- Surge o *Fipped Classroom* como tendência imediata, e universidades como Stanford e MIT já vêm utilizando essa metodologia de inversão do que é aula/estudo e do que é estudo/aula em suas matrizes, principalmente de cursos de extensão; junto com a tendência do *Learning Analytics*, estas passam a ser também tendências de curto prazo.
- A impressão 3D (antes de longo prazo) e os *games* ficam como tendências de médio prazo.
- O *Virtual Assistant* – reconhecimento de voz e de gestos baseado no uso de tecnologias – e a ideia do *Quantified self*, melhor traduzido como o uso da tecnologia para controle das atividades diárias de consumidores (*fitness*, sono ou hábitos alimentares) e até para medidas em pesquisa na educação superior, como no caso da Universidade de Tóquio, que estuda os relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho usando esses dispositivos (Fitbit at the University of Tokyo – go.nmc.org/tokyo), somam-se às novas tendências de longo prazo.

Os dados do *Horizon Reports* são informações fundamentais para servirem de base para a elaboração de planos de negócios institucionais à altura das tendências mundiais (e, portanto, experimentadas), assim como para ajudarem a subsidiar melhor o

olhar das políticas públicas que regem a regulação e avaliação da educação a distância no Brasil de hoje.

Uma vez que a tendência mundial está nos cursos massivos, ou no uso dos *tablets*, há de se repensar questões relacionadas às possibilidades das duplas (ou mais) diplomações nos cenários de graduação brasileira, por exemplo. Além disso, há de se rever, urgentemente, os acessos débeis de internet em algumas regiões do País (como no caso da região Norte) bem como as necessidades obsoletas de laboratórios de informática pelas universidades, haja vista a virtualização como o mote, e não o território físico da oferta.

Indo além dos aspectos anteriormente mencionados, com tendências tão arrojadas em que, cada vez mais, os indivíduos estarão direta e fisicamente mais conectados e, dessa forma, interativos, outros referenciais da EAD brasileira, como os polos (espaços físicos para as ofertas a distância) e as avaliações presenciais, deverão servir de modelos optativos para aqueles cursos que assim os desejarem em suas propostas pedagógicas. Esses referenciais mais "optativos" também servirão para instituições em que não há tecnologia condizente para acompanhar as formações de maneira totalmente virtualizada e que não circundam os terrenos normativos das ofertas (segundo as diretrizes curriculares nacionais) como exigências. Do mesmo modo, o repensar das bibliotecas físicas e das "não atuações virtuais no *stricto sensu*" é mais do que necessário no Brasil. Já fazemos pesquisa e orientação à pesquisa a distância há muito tempo.

“Há de se rever os acessos débeis de internet em algumas regiões do País bem como as necessidades obsoletas de laboratórios de informática pelas universidades”

4. AS TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNDIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO, DE FATO, ABERTA – POR ABED E ICDE

A Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), associação de maior destaque no âmbito da discussão das tendências da EAD brasileira, presidida pelo professor Fredric Litto, no intento de evoluir os conceitos tanto regulatórios quanto avaliativos, em vista de sua pesquisa e inserção nas tendências mundiais, tem promovido articulações com instituições de ensino superior, órgãos, conselhos e até com governos para o desenvolvimento da inovação da EAD, o que potencializa(rá), no Brasil, maior abertura a convênios, fomentos, subvenções e, com certeza, inclusão social, como o objetivo maior da modalidade no mundo.

Uma dessas importantes alianças da Abed, que tanto pode projetar o Brasil para um cenário

internacional ou, ao menos, tornar-nos conhecedores das melhores práticas de ensino superior a distância para ampliarmos os horizontes com qualidade, é o espaço de discussão gerado pelo *International Council for Open and Distance Education (ICDE)*. Nesse espaço, o objetivo é tratar das questões referentes às políticas públicas internacionais que regem diversos países e, dessa forma, estreitarem-se diferenças e obstáculos a fim de que iniciativas a distância sejam realizadas para o acesso e o alcance de todos, gerando-se, de fato, uma educação flexível e aberta.

Da última conferência mundial do ICDE, *ICDE Presidents' Summit 2014*, realizada em novembro de 2014, em Bali (Indonésia), concluiu-se:

Para resolver a desigualdade e o desemprego, especialmente entre os jovens, e promover o progresso em direção às metas de desenvolvimento das nações, faz-se necessário um compromisso com a abertura da educação, aprendizagem enriquecida pela tecnologia, uso de recursos da educação aberta, aprendizagem *on-line* flexível e combinada, pesquisa e inovação na elaboração, desenvolvimento, implantação e prática de modalidades educacionais em todos os níveis. [tradução livre]

Esta é a conclusão central do Fórum para Políticas da Unesco – ICDE, em Bali, conforme ressaltado pelo Professor Tian Belawati, Presidente do Conselho Internacional de Educação a Distância (ICDE). (ICDE, 2014)

Das conclusões apontadas pelas diversas reuniões nesse fórum, a premissa básica é que a EAD é, por natureza, uma modalidade aberta e híbrida, o que implica uma flexibilidade regulatória, tecnológica, metodológica e até legal trabalhista.

Esses aspectos insurgidos nas atuações do ICDE representam um novo posicionamento no âmbito de currículos flexíveis, *on-line*, abertos, de cunho *blended*, podendo o estudante escolher o formato do empacotamento de suas atividades. Comparando-se com nossas políticas regulatórias atuais, os percentuais permitidos de EAD nos currículos presenciais não fazem mais o menor sentido assim como a exigência da presencialidade, seja no polo, seja na avaliação, já citada anteriormente.

Para o ICDE e para a maioria da comunidade acadêmica pesquisadora da EAD mundial, há

“Outro aspecto de fundamental relevância para desenvolvermos uma educação superior brasileira de qualidade é a luta para um projeto de mobilidade real do estudante (e também do professor)”

“Com relação ao professor, os aspectos trabalhistas regrados internamente pelo País também precisariam ser revistos”

de se estimular o uso de recursos abertos (*free*) e de reuso, como *open educational resources* (OER), pois essa prática não só minimiza custos individualizados institucionalmente mas também promove o compartilhamento de ideias, linguas e potências que facilitam as vidas dos alunos, professores e gestores das instituições de ensino superior de uma forma geral.

Outro aspecto de fundamental relevância para desenvolvermos uma educação superior brasileira de qualidade é a luta para um projeto de mobilidade real do estudante (e também do professor), denominado como uma espécie de “desenvolvimento de qualificação transnacional”, em que ele possa iniciar o curso em uma instituição e terminá-lo em outras, com as devidas transferências de qualificações, créditos cursados e com as diplomações entre diferentes jurisdições e até países. Com relação ao professor, os aspectos trabalhistas regrados internamente pelo País – em especial, pela CLT – também precisariam ser

revisados. Essa revisão seria necessária para que, à medida que os alunos possuíssem mobilidade, os professores também pudessem tê-la, de acordo com seus trânsitos pelas universidades a que se destinariam, o que inclui, por exemplo, a contratação de professores estrangeiros ou a possibilidade de serem incorporados pelas instituições de convênio sob outras formas de contrato.

Gostaria de abordar, de forma integrada, outros três aspectos. O primeiro é a *adoção de um padrão* (referências) de orientações de qualidade, de fato, para uma EAD *open* e *on-line*, o que se distancia dos parâmetros e das dimensões da EAD no Brasil, onde o modelo não é *open* nem flexível, mas ancorado em uma experimentação, necessariamente anterior, na modalidade presencial.

O segundo aspecto a ser tratado é o “caráter de inovação” que está nos novos formatos de aprendizagem que preconizam a cooperação e a interação, como exemplos de bons resultados nos processos de construção de conhecimento pelos alunos.

O terceiro e último aspecto a ser analisado, a partir da visão do ICDE, é o *investimento em pesquisa*, conforme crivo deles:

Investimento em pesquisa voltado para as melhores práticas na criação, no desenvolvimento, no emprego e na condução de educação a distância, aberta, *on-line* e flexível; o uso de recursos da educação aberta; a mobilidade dos aprendizes; novos modelos de negócios para a operação das instituições educacionais; e novos modelos de garantia e responsabilidade pública. (ICDE, 2014)

Embora o discurso sobre investimento em pesquisa seja um consenso de todos, infelizmente, o Brasil é um país que não estimula essa prática, analisando o cotidiano das universidades de uma forma geral. Mesmo que as dimensões de pesquisa e de pesquisadores existam dentro dos indicadores de avaliação institucional e de cursos, nosso país entende a universidade como um segmento muito mais mercadológico, priorizando a graduação, do que como um campo de pesquisa. Ou seja, a universidade poderia atuar como aquela que desenvolve a pesquisa de forma aplicada à sociedade ou ao mercado, com investimentos de terceiros e de órgãos de fomento internos e externos, constituindo-se como fornecedora da inovação científica e de produtos, por meio de patentes, por exemplo.

Os últimos dois *rankings* mundiais sobre qualidade das universidades da *Times Higher Education* mostram as seguintes colocações do Brasil:

- *THE 100 Under 50 universities 2014* (As 100 universidades com menos de 50 anos de existência), em 37º lugar;
- *THE 100 Under 50 universities 2013* (As 100 universidades com menos de 50 anos de existência), em 28º lugar.

Observe as seguintes tabelas desse *ranking* mundial:

Tabela 4 –As 100 universidades com menos de 50 anos de existência – 2014

POSIÇÃO	INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	PONTUAÇÃO
1	Pohang University of Science and Technology (Postech)	Coreia do Sul	69.8
2	École Polytechnique Fédérale de Lausanne	Suíça	68.3
3	Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST)	Coreia do Sul	67.4
37	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	41.1

Adaptado de: TIMES HIGHER EDUCATION, 2014.

Tabela 5 – As 100 universidades com menos de 50 anos de existência – 2013

POSIÇÃO	INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	PONTUAÇÃO
1	Pohang University of Science and Technology (Postech)	Coreia do Sul	75.0
2	École Polytechnique Fédérale de Lausanne	Suíça	71.9
3	Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST)	Coreia do Sul	67.4
28	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	45.4

Adaptado de: TIMES HIGHER EDUCATION, 2013.

“Não sabemos ganhar dinheiro fazendo pesquisa, tampouco buscar dinheiro para pesquisa (isso é raro em nosso país). Do ponto de vista institucional, fazemos pesquisa para justificar a permanência dos programas de pós-graduação”

No Brasil, os cenários universitários atuais produzem muito pouco e permitem, na mesma quantidade, a acoplagem da pesquisa em seus âmbitos de investimento ou de ganhos. Não sabemos ganhar dinheiro fazendo pesquisa, tampouco buscar dinheiro para pesquisa (isso é raro em nosso país). Do ponto de vista institucional, fazemos pesquisa para justificar a permanência dos programas de pós-graduação e pesquisa de nossas instituições e para a pontuação nos âmbitos dos órgãos avaliadores, como Capes e CNPq. Temos, portanto, de mudar essa perspectiva.

CONCLUSÃO

Respondendo à pergunta do título do presente artigo, considero estarmos fora de um cenário mundial de investimentos, de tecnologias de vanguarda e de educação aberta e flexível. Contudo,

temos condições de mudança nos cenários institucionais e políticos brasileiros, desde que consigamos abrir as portas do tradicionalismo cultural que nos rege, a partir das imersões e tendências mundiais a que temos assistido e de que, muitas vezes, temos participado.

A estagnação ou a incompetência deve sair de cena, uma vez que estamos munidos do que, praticamente, todos os países que se desenvolvem possuem: informação, tecnologia, pessoas pensando e um tempo que não é mais cronológico, mas senhor das sincronias.

A vanguarda requer coragem, mas, antes de qualquer coisa, requer vontade. Se, para *Schopenhauer*, a vontade é cega – o que nos deixa audaciosos para corrermos riscos –, para *Nietzsche*, ela é potência. O paradigma vigente é esse. Devemos aproveitá-lo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

ASSUMPÇÃO, Cristiana. Tecnologia + Professor = Educação. *Prezi*, 2 set. 2014. Disponível em: <https://prezi.com/hci2rpk2cxmg/tecnologia-professor-educacao>. Acesso em: 22 dez. 2014.

CASTELLS, Manuel. *O fim do milênio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MEC/INEP), 2012. In: MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos. *G1 Educação*, São Paulo, 31 out. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>. Acesso em: nov. 2014.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (DGES): Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. *O processo de Bolonha*. Disponível em: <www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna/Processo+de+Bologna/>. Acesso em: nov. 2014.

FUENTES, André. Salários dos professores brasileiros estão entre os piores do mundo. Impávido colosso: gráficos, estatísticas e curiosidades nada lisonjeiros sobre o Brasil. *Veja*, 10 set. 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo>. Acesso em: nov. 2014.

GARRIDO, Susane. O desafio da gestão superior: da academia à operação: uma sociedade da formação (e do consumo). In: OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de (Org.). *Educação superior: refletindo caminhos e compartilhando relatos de experiências*. Curitiba: CRV, 2014. cap. 1. Disponível em: <www.eadaqui.com.br/eadnoface/artigos/susane_garrido_artigo_gestao_superior.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

_____. RODRIGUES, Paraskevi Bessa. As organizações internacionais e a EAD. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Abed & Pearson Education do Brasil, 2012.

GRIBOSKI, Cláudia. SINAES: Avaliação dos ciclos do SINAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&trct=j&eq=ftesrc=s&source=web&ecd=1&cad=rja&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9744%26Itemid&ei=wOfZUsj9N5GNkAfjpoGwCQ&usq=AFOjCNEYNWoyMnWimHN_uSrbhD39HtDhJg&sig2=h4c6ozjeOqCo1-x-8QsR3A>. Acesso em: nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Projeção da população por sexo e idades simples, em 1º de julho - 2000/2060*. 2013. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm>. Acesso em: nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional de Estudantes - Enade. *Inep*, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. Indicadores de qualidade da educação superior. *Inep*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores>>. Acesso em: nov. 2014.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR OPEN AND DISTANCE EDUCATION (ICDE). ICDE - UNESCO Policy Forum on open, online and flexible learning calls for actions by governments, higher education institutions and faculty. ICDE, 5 dez. 2014. Disponível em: <www.icde.org/ICDE++UNESCO+Policy+Forum+on+open%2C+online+and+flexible+learning+calls+for+actions+by+governments%2C+h.b7C_wRrOXp.ips>. Acesso em: nov. 2014.

JORNAL NACIONAL. Ministério da Educação divulga mapa dos cursos de graduação no Brasil. *Globo.com*, 29 out. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/10/ministerio-da-educacao-divulga-mapa-dos-cursos-de-graduacao-no-brasil.html>>. Acesso em: nov. 2014.

JUNIOR, Cirilo. IBGE: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998. *Terra*, 27 set. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceboARCRD.html>>. Acesso em: nov. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:uab-universidade-aberta-do-brasil&catid=248:uab-universidade-aberta-dobrasil&Itemid=510>. Acesso em: nov. 2014.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA

E ESTATÍSTICA (IBGE); DIRETORIA DE PESQUISAS; COORDENAÇÃO E POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade - 1980-2050: revisão 2008. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 24, 2008. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/projecao.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

MORENO, Ana Carolina; FAJARDO, Vanessa. Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos. *G1 Educação*, São Paulo, 31 out. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>>. Acesso em: nov. 2014.

NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. Disponível em: <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2013-higher-education-edition/>. Acesso em: dez. 2014.

NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Disponível em: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Tábula rasa*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

TIMES HIGHER EDUCATION. THE 100 Under 50 universities 2013. London, 2013. Disponível em: <www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/one-hundred-under-fifty>. Acesso em: nov. 2014.

_____. THE 100 Under 50 universities 2014. London, 2014. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/one-hundred-under-fifty>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. THE 100 Under 50 universities 2014. London, 2014. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/one-hundred-under-fifty>>. Acesso em: nov. 2014.

UNIVERSIA. MEC: 88% das universidades são particulares. 20 out. 2003. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2003/10/20/528832/mec-88-das-universidades-so-particulares.html>>. Acesso em: nov. 2014.

UOL ECONOMIA. Brasil é 7ª maior economia, e China deve passar EUA logo, diz Banco Mundial. *UOL Economia*, São Paulo, 30 abr. 2014. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/30/ranking-do-banco-mundial-traz-brasil-como-a-7-maior-economia-do-mundo.htm#fotoNav=1>>. Acesso em: nov. 2014.

UOL EDUCAÇÃO. Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências. *UOL Educação*, São Paulo, 3 dez. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: nov. 2014.

WIKIPÉDIA: A ENCICLOPÉDIA LIVRE. Economia do Brasil. *Wikipédia*, 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_do_Brasil>. Acesso em: nov. 2014.

Desafios da educação inclusiva no Brasil: problemas, soluções e perspectivas no contexto educacional



Dolores Affonso é consultora em acessibilidade e inclusão, educadora e *designer* instrucional. Graduada em Administração de Empresas, com MBA em Marketing pela FGV, é especialista em EAD, com pós-graduação em *Design Instrucional* para EAD pela Facel, e especialista em Educação Especial pela UCDB. Professora e consultora em acessibilidade na FGV, é também palestrante e sócia-fundadora da Affonso & Araujo Consultoria. Idealizou e realizou o 1º Congresso de Acessibilidade totalmente *on-line* do Brasil.

Resumo

Este artigo visa identificar os principais desafios da educação inclusiva no Brasil. Com uma breve análise da educação especial, relata-se a evolução das políticas e dos resultados ao longo do tempo, saindo de uma educação especial segregadora para uma educação para todos, mostrando a importância da comunicação, interação e integração de PNEs, bem como a dificuldade dos educadores em lidar com as limitações e necessidades especiais de tais alunos. Procura-se mostrar a importância da utilização de metodologias adequadas, currículos adaptáveis, ferramentas e tecnologias de informação, comunicação e assistivas. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e relato de experiência. É possível concluir que é fundamental a implementação de novas políticas e que, para se alcançar uma educação realmente inclusiva, é preciso identificar, compreender e utilizar as diferenças em prol de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave

educação inclusiva, EAD, educação, tecnologias assistivas, TICs.

Abstract

This article aims to assess the major challenges faced by inclusive education in Brazil. It briefly explores special needs education policies and achievements along time – from an exclusive to an education-for-all model. It sheds light into the role played by communication, interaction and the integration of National Education Plans as well as into hardships faced by educators to overcome barriers and address special needs. It discusses the importance of suitable methodologies, adaptable curricula and syllabuses, and information, communication and assistive tools and technologies through a literature review and experience report methodology. The conclusion points to the critical need to implement new policies and to clearly assess and use differences as springboards to inclusive education in a fairer society.

Keywords

inclusive education, distance education, educommunication, assistive technologies, ICTs.

Resumen

Este artículo busca identificar los principales desafíos de la educación inclusiva en el Brasil. Con un breve análisis de la educación especial, se relata la evolución de las políticas y los resultados a lo largo del tiempo, saliendo de una educación especial segregadora hacia una educación para todos, mostrando la importancia de la comunicación, interacción e integración de PNEs, así como la dificultad de los educadores al lidiar con las limitaciones y necesidades especiales de tales alumnos. Se trata de mostrar la importancia del uso de adecuadas metodologías, currículos adaptables, herramientas y tecnologías de la información, comunicación y asistivas. La metodología adoptada incluye una revisión bibliográfica y relato de experiencias. Es posible concluir que la implementación de nuevas políticas es fundamental y que para lograr una educación realmente inclusiva, es preciso identificar, comprender y utilizar las diferencias en pro de una sociedad más justa.

Palabras clave

educación inclusiva, EAD, educación, tecnologías asistivas, TICs.

INTRODUÇÃO

Os direitos são iguais. Segundo a Constituição Federal do Brasil de 1988, todos têm direito à saúde, segurança, educação. Nesse contexto, em seu artigo 206, inciso I, garante a “igualdade de condições para

o acesso e permanência na escola”, com o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Entretanto, as oportunidades ainda não são iguais em nosso País. Apesar de possuir uma das legislações relacionadas às pessoas com deficiência e necessidades especiais mais atuais do mundo, sendo considerada a melhor nas Américas, ainda é uma das mais desrespeitadas (D’AMARAL, 2014). Essa legislação foi uma grande conquista, resultado de diversos movimentos pelo mundo que geraram instrumentos internacionais que comprometeram os países e guiaram as modificações e legislações internas, como a Declaração da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de

“Apesar de possuir uma das legislações relacionadas às pessoas com deficiência e necessidades especiais mais atuais do mundo, sendo considerada a melhor nas Américas, ainda é uma das mais desrespeitadas”

Viena (1993), que trouxe à luz o direito à diversidade, ou seja, à pluralidade dos sujeitos. Neste artigo, pre-tendo investigar os desafios da educação inclusiva no Brasil e, para tanto, no primeiro capítulo, foram elencados os conceitos de diversidade e abordados os fatores críticos relacionados à inclusão social. No segundo capítulo, foi traçada uma linha do tempo, abordando a evolução da educação especial em um breve histórico, além das principais barreiras e dificuldades para a implementação de uma educação inclusiva, e as soluções possíveis. Por fim, no terceiro capítulo, foram abordadas questões relacionadas ao potencial inclusivo da educação a distância, como sua flexibilidade e adaptabilidade.

1. DIREITO À DIVERSIDADE: A INCLUSÃO NO BRASIL

O conceito de diversidade, de acordo com Sacristán (2002 apud SOUZA, 2013), diz respeito às aspirações de liberdade e democracia, e, principalmente, à necessidade de se conviver com realidades sociais diversas. Esse conceito introduziu, na sociedade, um novo pensamento: não mais era concebível um modelo de humanidade abolindo determinados padrões sociais e de adaptação dos excluídos. Segundo Lima (2006, p. 17 apud GOMES, 2007),

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam

“Mesmo com a Lei de Cotas, das 45,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, em 2010, mais da metade da população ativa com alguma deficiência estava desempregada”

impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”).

A diversidade diz respeito às diferenças e a sua importância para uma convivência pacífica na sociedade. “A Diversidade é a construção histórica, cultural e social das diferenças.” (GOMES, 2007). Compreender e respeitar as diferenças é respeitar o outro. Quando não há esse respeito, há a negação da condição humana ao outro, como visto em diversos momentos da história mundial que resultaram em situações extremas, como escravidão, extermínio, etc. “A esta atitude a antropologia chama de “etnocentrismo”, [...] de valorizarem ao máximo como as melhores, as mais corretas, suas formas de viver; agir; sentir e pensar coletivamente.” (VERANI, 2013).

O Brasil possui uma diversidade incrível e devemos aproveitar ao máximo as diferenças em prol da educação. A inclusão passa pela compreensão das diferenças e aproveitamento da diversidade para a construção de uma educação que realmente forme cidadãos plenos. (AFFONSO, 2014)

Ainda enfrentamos problemas graves em relação à inclusão em nosso País, seja dos negros, das pessoas de classes sociais menos favorecidas, dos índios, das mulheres, dos jovens, dos idosos, das pessoas com deficiência (PCDs) ou necessidades especiais (PNEs), etc. São muitas as barreiras, as dificuldades, os preconceitos que vivenciamos no acesso à educação, ao mercado de trabalho, à cultura, ao lazer, aos bens e serviços públicos, entre outros, seja pela falta de acessibilidade de nossas cidades, nossas instituições, nossos órgãos governamentais e nossas empresas, seja pela falta de informações e recursos. Basta observarmos os números do Ministério do Trabalho, do MEC e de tantos outros indicadores sociais. No mercado de trabalho, por exemplo, mesmo com a Lei de Cotas (Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991), ainda é nítida a exclusão, pois, das 45,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, em 2010, de acordo com a Cartilha do Censo (BRASIL, 2012), mais da metade da população ativa (em idade para trabalhar) com alguma deficiência estava desempregada. Portanto, para uma sociedade mais justa e inclusiva, é preciso que as diferenças sejam vistas, compreendidas e aproveitadas.

Para tanto, é imprescindível unir governos, sociedade, escola e família. Segundo Paula (2007), a

família é um eixo fundamental no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, pois é o primeiro grupo social em que o ser humano interage. Dessa forma, seu envolvimento no desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito aos valores, aos ideais, às crenças, etc. quanto na concepção de comportamentos, interações e relacionamentos, influencia a construção de um ser humano e cidadão pleno. O segundo eixo fundamental é a escola. Entretanto, apesar dos esforços de muitos educadores e instituições, dos avanços tecnológicos, das políticas públicas implementadas e do crescimento das exigências da sociedade, a educação no Brasil ainda não consegue acompanhar, em tempo real, as mudanças e as demandas sociais.

Ainda é possível observar uma deficiência enorme, tanto nas instituições de ensino de todos os níveis, como dos profissionais de educação em todos os setores de atuação, desde a gestão escolar e orientação pedagógica, até os professores em salas de aulas físicas e virtuais. A falta de conhecimento, de acesso às tecnologias e formas de capacitação existentes e, muitas vezes, de vontade, dedicação e interesse, determinam, de forma inexorável, o futuro dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). (AFFONSO, 2014)

Nesse contexto, para que a educação se torne realmente inclusiva, é fundamental que governos, sociedade, escolas, educadores e família se unam na busca de soluções que incluam relacionamento, interação, metodologias, tecnologias e ferramentas

na construção de um currículo adequado aos diversos estilos de aprendizagem e necessidades educacionais dos alunos, às situações de aprendizagem e aos objetivos educacionais, que atenda às necessidades, às demandas sociais e à realidade vivenciada regionalmente. Para tanto, é fundamental a adoção de uma nova forma de planejar o ensino-aprendizagem, construindo um projeto educacional inclusivo,

“situado” (WILSON, 1995b), “flexível” (NIKOLOVA; COLLIS, 1998), “reflexivo e recursivo” (WILLIS; WRIGHT, 2000) ou simplesmente “construtivista” (CAMPOS et al., 1998; JONASSEN, 1998; LEBOW, 1993), cujos pressupostos básicos apontam para a necessidade de adaptar qualquer proposta de *Design* instrucional ao contexto local de implementação. (FILATRO, 2004)

Diante disso, é possível compreender a importância do polinômio educacional relatado pelo professor Augusto Deodato Guerreiro em sua palestra no Congresso de Acessibilidade (2014):

Temos um vital itinerário, na universalidade cognitiva, sociocomunicacional, multiétnica, no relacionamento e interação, que assenta neste dinâmico polinômio inclusivo. [...] Este polinômio inclusivo centra-se na funcionalidade e operacionalidade do sistema/esquema educacional e cultural seguinte: “Educação/Formação + Comunicação/TIC + Cultura + Pedagogia comunicacional”, polinômio que deverá ser refletido, aprofundado e aplicado, com o necessário rigor

científico, em domínios essencialmente do âmbito de intervenção precoce e de atuação dos profissionais da comunicação e da educação. (GUERREIRO, 2014)

Portanto, um projeto educacional para ser inclusivo deve ser situado, flexível, reflexivo, recursivo e contemplar as diferentes necessidades educacionais e estilos de aprendizagem dos alunos, seja em qual nível educacional for, oferecendo ao aluno a oportunidade de escolha e interação. A escolha de utilizar os recursos adequados, de gerenciar seu tempo e de construir, desconstruir e reconstruir coletivamente o conhecimento. O uso das TICs no contexto educacional vem crescendo de maneira exponencial, mas, muitas vezes, sem o devido cuidado, sem a

“Um projeto educacional para ser inclusivo deve ser situado, flexível, reflexivo, recursivo e contemplar as diferentes necessidades educacionais e estilos de aprendizagem dos alunos”

necessária conexão com os objetivos educacionais e sem o foco no aluno. Para que o polinômio educacional realmente seja aplicado de maneira a obter os resultados desejados, é fundamental que seja reduzida a distância entre o indivíduo e o conhecimento, aplicando tecnologias interativas de informação, comunicação e assistivas, mas fazer uso também dos demais fatores críticos citados pelo professor Guerreiro, aliando cultura, comunicação, pedagogia, andragogia e a interação.

Ao lado das TICs, transformações socioeconômicas, políticas e culturais das últimas duas décadas colocam em xeque então currículos e prioridades educacionais (o que ensinar), estilos de pedagogia e andragogia (como ensinar) e a própria institucionalização do ensino (quem detém o poder de ensinar e validar a aprendizagem), impelindo-nos a uma nova lógica de ensino. (LITTO, 1997; KENSKI, 1998 apud FILATRO, 2004)

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

A educação no Brasil, historicamente, tem uma atuação seletiva e homogeneizante, deixando de identificar, compreender e atender às diferenças, universalizando o currículo, a metodologia, as formas de avaliação, etc. Dessa forma, o aluno que não se enquadra no conceito de normalidade instituído é excluído e, mesmo sendo obrigatória sua inclusão nas escolas “regulares”, sempre foram relegados a segundo plano, segregados em escolas “especiais”.

Historicamente, no Brasil, a discriminação, o

“Na década de 1960, diversas instituições privadas sem fins lucrativos foram criadas com o objetivo de atender as pessoas com deficiência e necessidades especiais, diminuindo a responsabilidade do Estado em criar e implementar políticas para esse segmento social”

preconceito e a segregação tornaram necessário o atendimento educacional especializado em escolas como Pestalozzi, APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Instituto Benjamin Constant (para cegos e deficientes visuais), Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos), entre outras. Na década de 1960, diversas instituições privadas sem fins lucrativos foram criadas com o objetivo de atender as pessoas com deficiência e necessidades especiais, diminuindo a responsabilidade do Estado em criar e implementar políticas para esse segmento social, (MENDES, 1995, p. 35-49 apud

“A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a integração escolar com o objetivo de promover a educação e integração das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”

UCDB, 2013) apesar da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que trata também dos direitos dos “excepcionais” serem educados no sistema geral de ensino. Dez anos depois, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, altera a anterior e aponta o atendimento especializado, e, em 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial do Brasil, mantendo-se a política de segregação. Somente na década de 1980, com o crescimento dos movimentos internacionais pelos direitos das pessoas com deficiência, o movimento por uma educação para todos começou a tomar força no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a integração escolar com o objetivo de promover a educação e integração das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na década de 1990, o movimento para uma educação inclusiva se fortaleceu com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial determina que apenas os alunos que conseguem “acompanhar” os processos educacionais e as atividades no mesmo ritmo podem frequentar as escolas regulares. Portanto, não promove a inclusão, mas a segregação, tendo em vista que a compreensão a respeito do aluno com deficiência considera que ele é incapaz de acompanhar os demais alunos “normais”; e, certamente, o são, quando não lhes é dada a mesma oportunidade, ou seja, metodologias, tecnologias, ferramentas e recursos que possam promover sua inclusão. Ainda nessa década, a LDB nº 9394/1996, em seu artigo 56, garante aos alunos com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos e organização específicos que atendam a suas necessidades, inclusive, a aceleração dos estudos e seu término aos alunos com altas habilidades (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 56). Em 1999, a regulamentação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência determina que a educação especial deve ser aplicada de forma transversal a todos os níveis de ensino, de maneira complementar ao ensino regular. Dessa forma, deveria haver centros, ações, salas de recursos e outros projetos de educação especial que complementassem os estudos regulares para qualquer aluno com algum tipo de necessidade especial.

Apesar da resolução do CNE (02/2001) que determina que as instituições de educação básica devem

matricular todos os alunos em escolas regulares, cabendo a elas organizarem-se para receber e atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), “assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”, a realidade ainda é bem diferente do escopo da lei (BRASIL, 1994).

Na última década, apesar dos esforços e das políticas implementadas pelo governo e dos diversos movimentos sociais em prol da inclusão, a educação brasileira ainda se encontra presa a uma dualidade histórica e perversa entre a educação especial e a educação inclusiva, na qual alunos da educação infantil, e do ensino fundamental e médio ainda se encontram divididos em escolas especiais e regulares. E, mesmo aqueles que se encontram em escolas regulares, muitas vezes, estão em classes especiais, recebendo um atendimento especializado precário nas salas de recursos, sem contarem com as ferramentas e tecnologias disponíveis dentro da sala de aula, e ainda enfrentando currículos e práticas homogeneizantes que, mesmo em um contexto

“A educação brasileira ainda se encontra presa a uma dualidade histórica e perversa entre a educação especial e a educação inclusiva”

inclusivo em escolas regulares, ainda são excluídos. Na educação superior, apesar de haver uma abertura maior, tendo em vista que as instituições públicas e privadas são regulares, não havendo políticas de segregação, também não há políticas efetivas de inclusão com relação aos deficientes. Apesar da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Prouni, do Enem, do SISU e de outras políticas, os alunos continuam encontrando instituições despreparadas, sem preparação física, arquitetônica, sem preparação dos educadores, dos alunos, do currículo, das metodologias e das práticas.

As políticas públicas para a educação devem prever a eliminação de barreiras e a promoção de uma educação, comunicação e interação socializada e humanizada.

2.1 Contexto atual da educação inclusiva no Brasil: problemas e soluções

Na atualidade, ainda se observam enormes discrepâncias e problemas que dificultam a real implementação de uma política inclusiva na educação:

- instituições despreparadas: currículo inadequado, metodologia e práticas que não possuem foco no aluno, em suas potencialidades, mas na homogeneização do ensino;
- educadores despreparados, sem conhecimento das metodologias adequadas, das tecnologias e ferramentas que podem facilitar o aprendizado, a comunicação, a interação e a inclusão do aluno;
- falta de informação, de recursos, de apoio, de participação de governos, sociedade, família, etc.;
- falta de políticas efetivas de inclusão;

- desrespeito à legislação, dificuldade na aplicação das leis e na apuração e no acompanhamento de denúncias e, é claro, a impunidade;
- e tantos outros.

Apesar de se ter consciência da importância das políticas públicas e das ações do Estado, das dificuldades da gestão escolar, em todos os níveis, em promover a inclusão, o educador ainda tem papel fundamental nessa jornada e deve estar atento a seu papel frente ao aluno, à instituição e à sociedade. Dessa forma, precisa conhecer, identificar e compreender as necessidades especiais de cada aluno, tenha ele alguma necessidade especial ou não, orientando-o em seus roteiros de estudos durante o processo de ensino-aprendizagem para o alcance de melhores resultados e de todo o seu potencial, promovendo assim a integração e interação com o grupo. Tais ações visam ainda reduzir e, até mesmo, eliminar o preconceito, aproveitando-se da diversidade para ampliar o saber coletivo.

Grande parte da crítica a nosso sistema educacional, seja ele presencial, semipresencial ou a distância, deve-se à falta de planejamento pedagógico, bem como aos métodos e critérios de avaliação inconsistentes ou incoerentes com o público-alvo, os objetivos educacionais, entre outros. Se um projeto educacional ignora as características e especificidades de seu público-alvo, dificilmente a aprendizagem será efetiva.

O conhecimento não é algo pronto e estático, mas construído e reconstruído, constantemente, pelo aluno, que assume o papel de agente ativo de

“Se um projeto educacional ignora as características e especificidades de seu público-alvo, dificilmente a aprendizagem será efetiva”

seu próprio aprendizado. Ele constrói significados e define sentidos de acordo com a representação que tem da realidade, com base em suas experiências e vivências (SANTOS, 2007). O conectivismo reforça o papel do polinômio educacional, tornando a conexão do aluno com o conteúdo, com ele mesmo, com o educador, com o conhecimento, com as pessoas, com o ambiente, etc. uma forma de criar significados e de reconstruir conhecimentos. Cabe ressaltar a sociedade em rede e as formas abertas de educação em rede que se proliferam pelo mundo, trazendo inúmeros benefícios para a sociedade.

Segundo Gardner (2000a,b), a inteligência é múltipla (lógico-matemática, linguística, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical, naturalista e existencial), apresentando-se em graus variados em cada indivíduo. Nesse contexto, compreende-se que cada um se organiza, combina e utiliza de maneiras distintas na resolução de problemas, tornando fundamental a adequação

das práticas, metodologias e tecnologias ao estilo de aprendizagem e perfil de cada aluno (ANTUNES, 2002a,b).

Portanto, educadores precisam estar atentos às potencialidades dos alunos, e não a suas deficiências e limitações. Não que as deva esquecer, muito pelo contrário; é importante reconhecer as limitações, dificuldades, diferenças e necessidades para identificar potencialidades e trabalhar minimizando as dificuldades e potencializando as habilidades e inteligências de cada aluno. “A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa”. Portanto, a cegueira ou a baixa visão não são “somente um defeito, uma debilidade, são também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força.” (VYGOTSKY, 1997, p. 48). Ainda segundo o autor, a “dialética das interações com o outro e com o meio, [...] desencadeia o desenvolvimento sócio-cognitivo”. (IBDIN, 2012) Se o ser humano é, em sua natureza, social, desenvolve-se por meio da interação com os outros ao longo de sua vida, qual seria o benefício de segregá-lo a uma educação “especial”? E qual o benefício para os demais alunos em ter colegas deficientes? Nesse sentido, é fundamental a convivência de ambos com as diferenças, tornando-os indivíduos completos. Quando criança, o desenvolvimento ocorre em duas zonas, a real e proximal, ou seja, o que se pode desenvolver e solucionar sozinho, e o que só é possível resolver com a ajuda de outra pessoa. Dessa forma,

o indivíduo desperta e desenvolve vários processos internos que resultam no aprendizado. (VYGOTSKY, 1978 apud IBDIN, 2012)

Com isso em mente, é preciso destacar as diversas possibilidades em sala de aula. Muitos educadores, instituições, estudantes, etc. acreditam que não é possível desenvolver uma educação inclusiva ou que só é possível com o uso massivo de tecnologias de informação e comunicação. Ledo engano! É possível desenvolver uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais, com recursos simples e de baixa tecnologia, passando pelos já citados currículo, me-

“Educadores precisam estar atentos às potencialidades dos alunos, e não a suas deficiências e limitações”

todologia, práticas, formas e instrumentos diversos de avaliação, etc., mas ainda com o uso de recursos desenvolvidos de maneira simples, como materiais em áudio, vídeo, textos ampliados, em braille, traduzidos para Libras, etc. Recursos simples e de baixo custo, como quadros, pranchas, plaquetas, maquetes, diagramas, mapas conceituais entre outros, fornecem grandes possibilidades em salas de aulas físicas e virtuais.

No contexto de tecnologias de informação, comunicação e assistivas, é fundamental que, ao fazer uso destas, tenha-se atenção à sua contextualização. Podem-se utilizar recursos diversos, como computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* com *softwares* ampliadores e leitores de telas, aplicativos de tradução em Libras, aplicativos de fala, comandos de voz, assistentes virtuais, lupas digitais, máquinas braille, escâneres que convertem texto em áudio, e muito mais.

Alguns educadores ficam em dúvida ao atenderem alunos com deficiências múltiplas, como no caso do surdo-cego. Neste caso, é possível utilizar uma série de recursos, desde materiais táteis até a linha braille, que fornece tradução em braille a todo o conteúdo de um computador, por exemplo. Estes são recursos de alta tecnologia, mas não necessariamente de alto custo. Atualmente, é possível fazer quase tudo com um dispositivo móvel, como um *tablet* ou *smartphone*, que oferecem, inclusive, aplicativos gratuitos.

Em salas de aulas virtuais, a inclusão se torna mais fácil, bastando adaptar os materiais para que os leitores de tela possam ler, ampliar textos, oferecer uma boa navegação pelo *site* ou ambiente virtual de aprendizagem, oferecer versões para os materiais, como em áudio ou ampliados para deficientes visuais; em vídeo, texto e imagem para deficientes auditivos; de fácil navegação para pessoas com mobilidade reduzida dos membros superiores; mapas conceituais e conteúdos simplificados para facilitar a compreensão para deficientes intelectuais, etc.

“É possível desenvolver uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais, com recursos simples e de baixa tecnologia”

3. POTENCIAL INCLUSIVO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância (EAD) vem crescendo, de forma exponencial, no Brasil e no mundo, seja em decorrência do crescimento populacional, da falta de tempo das pessoas, de suas necessidades especiais, ou, simplesmente, pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O principal ponto é que a internet se tornou sua mola propulsora.

Diante de um cenário mundial em que 14% (quatorze por cento) da população possui algum tipo de deficiência e, segundo o Censo 2010 do IBGE (BRASIL, 2012), quase 25% (vinte e cinco por cento) da população brasileira, 45,6 milhões de pessoas, também apresenta alguma deficiência, e, se somarmos a este número, as pessoas com necessidades especiais permanentes (idosos, anões, pessoas com altas habilidades, etc.) e temporárias (grávidas, pessoas com membros engessados, tendinites, etc.), o número apurado

pode ser superior a 50% (cinquenta por cento), é fundamental se ater a políticas, metodologias e processos que possam atender tais alunos e profissionais no que tange à educação.

Nas últimas décadas, em detrimento dos meios tradicionais de EAD, como o correio, a televisão e o rádio, a internet alavancou esse método de ensino-aprendizagem, tornando-o mais interativo, dinâmico e democrático.

A EAD possui características específicas que a diferem da educação presencial/tradicional, não sendo, entretanto, sua rival, mas uma modalidade que tem por objetivo democratizar e expandir a educação, seja ela média, superior, profissional, corporativa, etc., atendendo às novas demandas sociais. Nesse contexto, é possível compreender que as duas modalidades coexistem de maneira a contribuir uma com a outra, e podem, até mesmo, ser utilizadas em conjunto, uma suprimindo as deficiências da outra e sendo por ela beneficiada em suas potencialidades.

Os processos de ensino-aprendizagem em EAD utilizam-se das TICs para unir professores e alunos em qualquer lugar do globo, por meio de qualquer dispositivo e a qualquer momento. Outras características, além da flexibilidade de tempo e espaço, são importantes na EAD, tais como a mudança do eixo de poder, que equilibra a relação professor-aluno, ou seja, o professor deixa de ser o detentor de todo o conhecimento, e o aluno assume maior autonomia em seu processo de aprendizagem, tornando-se sujeito ativo na produção e compartilhamento do conhecimento. Outra característica

“A EAD possui características específicas que a diferem da educação presencial/tradicional, não sendo, entretanto, sua rival, mas uma modalidade que tem por objetivo democratizar e expandir a educação”

importante para a educação é a mudança em sua formulação, pois ela deixa de ser centrada no conteúdo para se fixar no aluno. Dessa forma, utiliza-se de diversas metodologias, ferramentas, técnicas e tecnologias que permitem, não somente identificar os diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais dos alunos como atendê-los de forma efetiva.

Entre as principais características citadas, destacam-se as duas que são mais relevantes para uma educação inclusiva: a flexibilidade e a adaptabilidade – por permitirem que alunos de todos os tipos, não somente com estilos de aprendizagem distintos como também localizados distantes dos grandes centros, interajam entre si, e, principalmente, pessoas com necessidades

“Dentro do contexto de adaptabilidade, podemos observar a adequação dos ambientes virtuais, dos materiais de estudos e, até mesmo, das ferramentas e tecnologias utilizadas para atender a alunos com necessidades especiais”

especiais diversas possam ser incluídas na sociedade. Nesse sentido, cabe ressaltar a dificuldade de mobilidade, que restringe sua locomoção por vias e transportes públicos, a falta de acessibilidade das cidades, instituições de ensino, etc., que dificultam ao aluno PNE/PCD frequentar cursos presenciais, tornando a EAD um caminho menos árduo. Além das dificuldades de locomoção, alunos com deficiência visual encontram dificuldades de leitura, acompanhamento das aulas, dos vídeos, etc., bem como na participação em atividades pelo fato de as instituições e os educadores não estarem preparados para identificar e atender a suas necessidades e seus estilos de

aprendizagem. Já os alunos com deficiência auditiva encontram dificuldades semelhantes bem como problemas de comunicação graves. E assim ocorre com as demais deficiências, altas habilidades e necessidades especiais. Fora, é claro, todo o preconceito enfrentado.

Além desses grupos, podemos citar, como dito anteriormente, executivos, profissionais, organizações e pessoas com limitações diversas de tempo, locomoção, etc., que encontram espaço na EAD e suprem suas necessidades de aprendizagem, formação e atualização profissional, educação corporativa, entre outras.

Diante de tudo isso, a flexibilidade e a adaptabilidade da EAD são características fundamentais para subsidiar a escolha de tais alunos pela educação a distância. Dentro do contexto de adaptabilidade, podemos observar a adequação dos ambientes virtuais, dos materiais de estudos e, até mesmo, das ferramentas e tecnologias utilizadas para atender a alunos com necessidades especiais.

Entretanto, quando se afirma que a EAD torna o caminho menos árduo, significa dizer que, mesmo optando pela EAD, tais alunos ainda enfrentam muitas dificuldades, tais como o preconceito, a falta de preparo de professores e funcionários, e a falta de acessibilidade *web* nos portais e AVAs das instituições de ensino.

Segundo Magalhães (2006), o ensino superior no Brasil apresenta um hiato significativo e, apesar das políticas públicas de inclusão, dos direitos garantidos na Constituição Federal e nas

legislações relacionadas às pessoas com deficiência (PCDs) e necessidades especiais (PNEs), essa parcela da sociedade ainda permanece excluída, com dificuldades de acesso à educação e ao mercado de trabalho. A EAD, aprimorada com o advento da internet e das Novas TICs, pode tornar-se um instrumento forte e eficaz de inclusão se as entidades educacionais aliam metodologias ao *design* inclusivo de seus portais e AVAs, adaptarem seus materiais educacionais, conforme citado anteriormente, bem como capacitarem seus profissionais, democratizando a educação e promovendo a inclusão (AFFONSO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi possível perceber a importância de uma nova abordagem educacional – passando pelo contexto educacional que abrange a formação, ou seja, o currículo adaptado à realidade, aos estilos de aprendizagem e às necessidades dos alunos; pelas diversas formas de comunicação e interação, pelas novas abordagens nos instrumentos de avaliação; pelas tecnologias de informação, comunicação e assistivas, e pelo papel imprescindível do educador no sentido de facilitar a aprendizagem e tornar seu aluno mais autônomo –, mas, principalmente, no sentido de compreender as necessidades do aluno, suas limitações e potencializar suas habilidades e inteligências em prol de uma aprendizagem significativa. Ficou clara a importância de uma educação inclusiva, dentro das escolas regulares, e não segregadora em ambientes “especiais” que

impedem a convivência com as diferenças e o uso da diversidade como forma de crescimento e aprendizado coletivo.

Para termos uma sociedade com direitos iguais, as diferenças precisam ser vistas e reconhecidas. Tratar os diferentes de maneira diferente, oferecendo oportunidades iguais.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, D. D. *A educação a distância como instrumento de inclusão dos portadores de necessidades especiais: perspectivas do FGV Online*. 8º Encontro Nacional de Tutores. Rio de Janeiro: FGV Online, 2012.

_____. Recursos educacionais especiais. In: 37º SIMASP. *Olhos para cidadania*. São Paulo, 2014.

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 2002b.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www>>

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o número de evangélicos, espíritas e*

sem religião. Comunicação Social. 29 jun. 2012. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/234jg>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. *Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência*. Luiza Maria Borges Oliveira; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2014.

D'AMARAL, Teresa Costa. *Direito de ser feliz*. In: CONGRESSO DE ACESSIBILIDADE: SUPERAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO. Nova Friburgo, 2014.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Senac, 2004.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000a.

_____. *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>

arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

GUERREIRO, Augusto Deodato. *Num polinômio educacional e cultural, uma perspectiva inclusiva para uma teoria do desenvolvimento humano na sociedade de todos*. In: CONGRESSO DE ACESSIBILIDADE: SUPERAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO. Nova Friburgo, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DESENHO INSTRUCIONAL (IBDIN). *Bases da profissão*. Curso de pós-graduação lato sensu em design instrucional para EAD. Curitiba, 2012.

_____. *Novas tecnologias aplicadas à EAD*. Curso de pós-graduação lato sensu em design instrucional para EAD. Curitiba, 2012. Curitiba, 2012.

_____. *Processos de design instrucional*. Curso de pós-graduação lato sensu em design instrucional para EAD. Curitiba, 2012. Curitiba, 2012.

MAGALHÃES, R. C. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.) *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: Eduece, 2006.

PAULA, Ana Rita de. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007. In: *Transtorno global do desenvolvimento*. Apostila

do curso de pós-graduação em educação especial. *Portal Educação*, Mato Grosso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, F. M. *Significações de construtivismo na perspectiva de professores "construtivistas" e sua relação com práticas avaliativas*. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=679>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SOUZA, Tania Maria Filiú. *Fundamentos da educação especial*. In: _____. *Apostila do curso de pós-graduação em educação especial*. *Portal Educação*, Mato Grosso, 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB). *Fundamentos da educação especial*. Curso de pós-graduação lato sensu em educação especial. Campo Grande, 2013.

VERANI, Cibele. *Diversidade humana. Projeto Ghente*. Disponível em: <<http://www.ghente.org/ciencia/diversidade>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. In: _____. *Obras completas*. Madrid: Visor, 1997. Tomo 5.



Resenha: Educação a distância *on-line*: rumo a uma agenda para pesquisa

Online distance education: towards a research agenda
Editado por Olaf Zawacki-Richter e Terry Anderson

Por Cristina Massari

A série *Issues in Distance Education*, publicação canadense a cargo de Terry Anderson e David Wiley, pela Au Press (Athabasca University, em Edmonton), é dedicada a apresentar resultados de pesquisas recentes sobre educação a distância, analisando tendências e questões críticas, tópicos correntes e aspectos inerentes ao tema. Seu mais recente título é *Towards a research agenda*, uma compilação de textos editada por Olaf Zawacki-Richter e Terry Anderson que se debruça sobre o universo da pesquisa acadêmica no campo da EAD.

O conjunto de textos apresentado pelos autores em uma edição de 520 páginas, que pode ser encomendada pela internet ou baixada em *.pdf*, subdivide temas de pesquisa *on-line* em EAD em três níveis: macro, meso e micro, formando três modelos de referência para justificativas teóricas e métodos de pesquisa diferentes. Cada um deles é caracterizado por um número de temas específicos de pesquisa.

Ao justificar a divisão em três níveis, os editores explicam que desenham um modelo que segue três linhas de pesquisa: nível sistêmico (macro),

institucional (meso) e individual (micro), cobrindo 15 áreas de pesquisa:

Em contraste à seleção arbitrária que se vê com frequência e aglomeração de conjunto de tópicos, nossa abordagem é construída sobre matriz extraída do estudo Delphi (Zawacki-Richter, 2009) e a classificação do trabalho publicada em principais jornais da década passada (Zawacki-Richter, Bäcker, & Vogt, 2009). Esta estrutura nos ajudou a organizar o conhecimento no campo e identificar oportunidades e lacunas para a pesquisa. (Anderson e Olaf Zawacki-Richter, p. 486)

Na primeira parte, dedicada ao nível macro de pesquisa, os autores lançam um olhar sobre os sistemas e as teorias relativas à educação a distância, com uma coletânea de textos que abordam temas como a *Internacionalização e conceitos de justiça social* (por Alan Tait and Jennifer O'Rourke), *Globalização e cultura no ambiente da educação a distância on-line* (por Charlotte N. Gunawardena);

Métodos de estudo em EAD: revisão crítica de literatura recente selecionada (por Farhad Saba).

Na segunda seção, os autores tratam de gerenciamento, organização e tecnologia, inseridos no nível meso de pesquisa. Greville Rumble discorre sobre *Os custos e a economia da educação a distância*, enquanto Jon Dron discorre sobre *Inovação e mudanças*. Também são abordadas, nesta parte do livro, questões como apoio ao aprendizado e garantia de qualidade em EAD.

A terceira divisão da publicação, dedicada ao nível micro de pesquisa, é dedicada a questões sobre ensino e aprendizagem em EAD. Entre os temas em destaque, Dianne Conrad escreve sobre *Interação e comunicação em comunidades de aprendizado on-line*, e o artigo de Alan Woodley e Ormond Simpson esmiúça a questão da evasão em *Student dropout: the elephant in the room*.

Ao assinar a introdução à publicação de Zawacki-Richter e Anderson, o professor e teórico da educação a distância, Otto Peters, destaca que a grande contribuição deste título, além de ter sido escrito por notáveis acadêmicos, é provar que a pesquisa no campo da EAD atinge, agora, um novo e interessante patamar de desenvolvimento:

Tópicos que por muito tempo têm sido negligenciados – tais como custos e outras considerações econômicas, taxas de evasão, questões relativas à justiça social, as influências de fatores culturais, a necessidade de se ser sensível a esses fatores, disposições para o desenvolvimento profissional do corpo docente, e o papel das comunidades de aprendizado – ganham atenção detalhada. (Peters, p. xi)

“Os autores lançam um olhar sobre os sistemas e as teorias relativas à educação a distância, com uma coletânea de textos que abordam temas como a *Internacionalização e conceitos de justiça social*, *Globalização e cultura no ambiente da educação a distância on-line* e *Métodos de estudo em EAD*”

Peters acrescenta que o trabalho desenvolvido pelos autores também chama a atenção para o *papel significativo das influências pedagógica, social, psicológica, econômica e política sobre a educação a distância*, e que estas devem ser priorizadas apesar da relevância que tem sido atribuída ao desenvolvimento das tecnologias para a evolução dos métodos de pesquisa.

Edição impressa e *.pdf* para download:
<http://www.ubcpublishing.ca/search/title_book.asp?BookID=299174865>



**SER IMPORTANTE NÃO É FICAR TRÊS ANOS SEM TIRAR FÉRIAS.
É TER TEMPO PARA FAZER A VIAGEM QUE TODO MUNDO QUER.**

Quem está no mercado sabe da importância de continuar crescendo em um mundo empresarial tão competitivo. E quando se trata de máxima capacitação profissional, é bom que ela seja representada pela melhor instituição do mercado, onde quer que você esteja. Escolha seu curso e prepare-se *on-line* no MBA FGV.

**REFERÊNCIA PARA SUA CARREIRA.
REFERÊNCIA PARA SUA VIDA.**

ESCOLHA A ÁREA DO SEU CURSO
E FAÇA *ON-LINE* O MBA FGV. INSCREVA-SE.
Gestão Empresarial • Pública • Direito • Finanças
Construção Civil • Marketing • Projetos

MAIS INFORMAÇÕES: (21) 3799-6676 | (11) 3799-3494
contatofgvonline@fgv.br | fgv.br/fgvonline

MBA FGV

Cadastro



Receba, gratuitamente, notícias atualizadas e todas as novidades sobre o mercado de educação a distância. [Cadastre-se aqui.](#)

