

Experiências em Moçambique e no Brasil:

Correlações na Gestão do Ensino Mediado Pelas Tecnologias Digitais

César Costa Machado¹
Débora Pereira Laurino²

Resumo

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

¹ Mestre em Ciência da Computação pela UFRGS/Brasil, graduado em Engenharia Elétrica pela UCPel/Brasil. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Ifsul/Brasil. Desenvolve pesquisa em Informática na Educação, Educação a Distância e formação de professores. machado.ifsul@gmail.com

² Doutora em Informática na Educação, mestre em Ciências da Computação, ambos pela UFRGS/Brasil, graduada em Matemática Licenciatura pela Furg. Professora do Ensino Superior. Desenvolve pesquisa em Informática na Educação, Educação a Distância e formação de professores. deboralaurino@vetorial.net

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

**EXPERIENCES IN MOZAMBIQUE AND BRAZIL:
Correlations in the Management of Education Mediated by Digital Technologies**

Abstract

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

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

Recebido em: 25/11/2016

Aceito em: 8/11/2017

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

Neste artigo problematizamos, a partir do intercâmbio internacional promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), viabilizado pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional, a gestão administrativa e pedagógica acerca de fatores associados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (EMTDIC) no Brasil e em Moçambique. Foi a imersão nesse ambiente durante o mês de abril de 2015 que possibilitou vivenciar, correlacionar, expandir e aprofundar conhecimentos sobre este estudo, pois como assegura Maturana (2001):

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

No convívio com professores, gestores e estudantes nas Universidades Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP) e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Mined), na cidade de Maputo, percebemos variadas compreensões sobre o EMTDIC em Moçambique, o que ampliou nosso olhar sobre as formas de gestão administrativa e pedagógica, além de conhecermos fatores socioculturais e econômicos que contribuíram na sua complexificação.

No item seguinte abordamos nosso entendimento sobre gestão e seguimos explicitando como organizamos as conversas com os professores/gestores a respeito dos processos administrativos e pedagógicos. Na continuidade contex-

tualizamos o EMTDIC em Moçambique e no Brasil e apresentamos as conversas já sistematizadas (discursos coletivos) e as problematizamos na perspectiva de uma gestão cooperativa.

Gestão Administrativa e Pedagógica

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

Os processos de gestão são influenciados por essa estrutura segmentada que cria espaços delimitados e acaba por favorecer uma competição que não vislumbra a vitória do coletivo. O sistema premente possibilita o estabelecimento de equipes fechadas, subalternas, tendentes à competição.

A relação de autoridade é uma relação necessariamente hierárquica, que exclui qualquer modo de persuasão ou argumentação, já que nela se reconhece anteriormente a divisão entre quem manda e quem obedece, assentada na legitimidade e no direito que a própria autoridade confere, e a partir do qual se estabelecem os lugares pré-definidos da relação (GUIZARDI; CAVALCANTI, 2010, p. 1.258).

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

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

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

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

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

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

Organização do Conversar

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

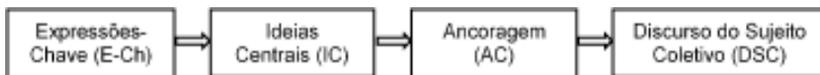
Escolhemos escrever este texto a partir da vivência em Moçambique, já mencionada anteriormente, baseados na experiência diária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) e nos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/Furg que estão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

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

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

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

Para a construção dos discursos analisados, Lefèvre e Lefèvre (2005) apontam quatro operações, presentes no diagrama em blocos:



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

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

- Profissionais brasileiros: composto por 13 servidores públicos federais em atividade, que estão ou estiveram envolvidos com a gestão do EMTDIC e que originaram o discurso *Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil*.
- Professores moçambicanos: composto por 8 professores do Ensino Superior, pertencentes à UEM, UP e Mined, envolvidos com a gestão e/ou docência do EMTDIC e que originaram o discurso *Situação e vivências no EMTDIC em Moçambique*.

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

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

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

Afirmamos que não é objetivo deste trabalho investigar a fundo temas sociais, políticos, econômicos ou tecnológicos dos lugares estudados, mas, a partir dessa convivência, aprofundar nosso conhecer a fim de qualificar nossas compreensões acerca da gestão do EMTDIC para melhor estudar os processos administrativos e pedagógicos em nossos espaços. Dessa forma, pretendemos mostrar como a experiência internacional ampliou nossos conhecimentos por intermédio dos discursos que possibilitam desenvolver as problematizações a seguir.

Contexto Moçambicano

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

³ <<http://www.ine.gov.mz>>.

Com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2014)⁴ em 0,416, considerado baixo, Moçambique é um dos países menos desenvolvidos do mundo, ocupando o 180º lugar.

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

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

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

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

O acesso a esse nível de ensino aumentou rapidamente de perto de 12 mil estudantes, em 2000, para mais de 101 mil, em 2010, cerca de 742%. Persistem, entretanto, desafios relativos à sua qualidade e ao funcionamento das instituições dos diferentes níveis. Brito (2010) afirma que o setor cresceu consideravelmente nos últimos anos, o que denota uma expectativa e percepção do cidadão moçambicano na busca pelo conhecimento, independentemente da modalidade (presencial ou a distância).

A garantia da qualidade no ensino em Moçambique é um objetivo primordial do governo, uma questão premente para estudantes, empregadores e sociedade em geral. Nesse sentido, Matos e Mosca (2009) salientam que, após

⁴ <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf>.

a independência nacional, e sobretudo depois dos primeiros anos da década de 90, o ensino universitário expandiu-se em número de alunos e instituições em todo o país, embora, inicialmente, com alguma concentração na capital, Maputo.

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

Analogamente ao Brasil, verificamos que as organizações internacionais: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são organismos que participam de forma efetiva nas estratégias políticas, influenciando na concepção educativa por meio da interferência curricular sem a devida reflexão sobre as características e necessidades locais, na forma de financiamento baseada em políticas de privatização e no direcionamento da pesquisa acadêmica para a empresarial (BORDIN, 2015).

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

Embora tendo registrado esse rápido crescimento, muitos moçambicanos em idade de frequentar a Educação Superior ainda estão fora do sistema. Moçambique (2012c) relata que, de cada mil moçambicanos, apenas pouco mais de cinco podem frequentá-lo. A situação torna-se mais dramática quando olhamos para o grupo etário compreendido entre 17 e 30 anos, que representa 5,6 milhões da população moçambicana e da qual apenas 88 mil frequentam os espaços escolares.

Moçambique despende de consideráveis esforços para democratizar o acesso ao ensino. Com recursos limitados, o Estado que visa a racionalizar fundos e ter capacidade de financiar o sistema, conta com a participação pecuniária dos

alunos em forma de propinas,⁵ sendo tais pagamentos imprescindíveis, embora insuficientes. Moçambique (2012a) descreve que essa forma de financiamento permite aumentar as taxas de acesso e de participação, melhorar a qualidade do ensino superior e promover o seu crescimento sustentável e harmonioso.

Esse país africano valoriza políticas educacionais e não as refuta, dispõe-se, mediado por políticas conjuntas, a adaptar currículos e metodologias de ensino em sintonia com a sua cultura e a realidade econômica mundial, evitando protagonismos e influências externas provenientes de organismos econômicos. Moçambique busca, por meio da construção de políticas de cooperação adequadas, aumentar a autoestima e a promoção social.

Contexto Brasileiro

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

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

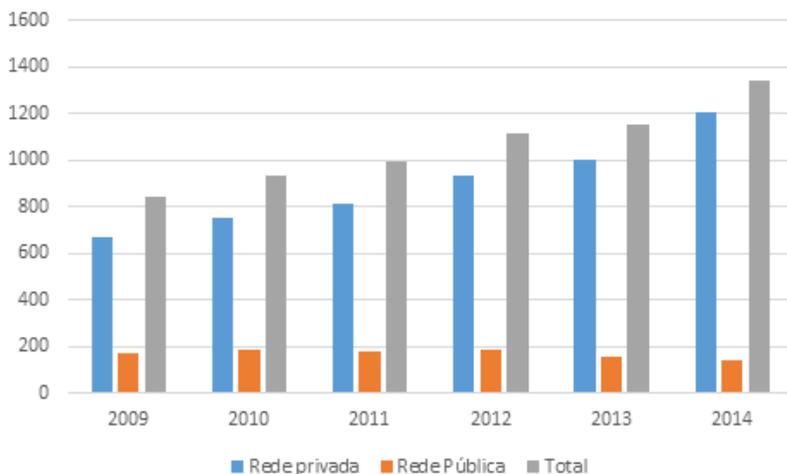
Em um país de dimensões continentais, com grande parte da população vivendo distante dos centros urbanos, nos quais se localiza a maioria das instituições públicas e privadas que oferecem Ensino Superior de qualidade, o EMTDIC passa a ter um papel importante por potencializar as formas de interação e, assim, diminuir a distância entre as pessoas, possibilitando o desenvolvimento intelectual da sociedade.

⁵ Significa na língua portuguesa o mesmo que o pagamento mensalidades pela frequência de um curso.

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

O periódico Ensino Superior (2015) e os registros do Semesp (2015) mostrados no Gráfico 1, relatam o crescimento do número de matrículas na modalidade a distância, bem como destacam que o rendimento dos alunos do mesmo curso na modalidade presencial é igual ou melhor, conforme notas obtidas no Índice Geral de Cursos (IGC). A idade dos alunos matriculados na modalidade EaD concentra-se entre 25 e 39 anos e a maioria dos estudantes já está no mercado de trabalho. A evasão no Brasil, conforme Censo EaD.BR (2016), encontra-se no patamar de 25,6% para a rede pública, com esse valor sendo atribuído à falta de cultura e disciplina para cursar esse tipo de modalidade.

Gráfico 1 – Matrículas em cursos EaD no Brasil (em milhares)



Fonte: Semesp (2016).

Nesse contexto, impõe-se ao gestor da educação o conhecimento das dimensões da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, uma conduta diferenciada e complexa, no sentido de melhor articular-se com sua equipe, com os professores e os departamentos administrativos com o fim de zelar pela qualidade, conhecer e estabelecer novas estratégias metodológicas que são potencializadas com o uso das TICs.

Para isso no seu artigo 2º, a Lei deixa claro que os princípios e fins da educação são “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De forma detalhada, podemos, baseados no artigo 3º, citar os princípios em que o ensino será ministrado:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Valorização do profissional da educação escolar;
- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- Garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extra-escolar;
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- Consideração com a diversidade étnico-racial.

No âmbito dos valores listados, impõe-se aos que lidam com a gestão do ensino superar o paradigma da presencialidade, conhecer a legislação que a sustenta e ter consciência que a gestão é responsável pedagógica e administrativamente por alunos em espaços diversos; assim sendo, evidencia-se sua responsabilidade de conhecer um aluno que “não é visto”. O gestor torna-se responsável por dinamizar processos e conscientizar-se de que, independentemente da modalidade de ensino, todos são alunos e as prioridades acadêmicas devem ser isonômicas.

A pesquisa baseia-se na citação seguinte e afirma que a gestão educacional democrática implica

aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (BRASIL, 2004).

Para isso, procuraremos compreender e propor modos de gestão compartilhada do ensino que potencializem a tomada de consciência nos processos decisórios que envolvam o EMTDIC, ao qualificar os processos administrativos.

Este estudo servirá de base para que no prosseguimento da pesquisa investiguemos as redes de conversação nas quais o gestor participou, sua formação técnica, política e epistemológica. Dessa forma, trataremos desses temas nos próximos trabalhos.

Compreensões a Respeito das Condutas Gestoras

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

DSC 1: Situação e vivências no EMTDIC em Moçambique

Gostaria de dizer que a EaD é bem-vinda na minha realidade porque ajuda as pessoas que desejam engrenar no ensino superior; além do mais, vivo num país que em 1975 éramos 93% de analfabetos, há 40 anos, precisamos prosseguir, pois continuamos com uma taxa de analfabetismo elevada e temos regiões do interior com população muito dispersa, com acesso difícil ou sem condições financeiras de estudar em Maputo. Precisamos para continuar a expandir a educação em Moçambique de uma EaD forte e com qualidade. A UEM tem admitido poucos estudantes devido a sua capacidade de logística em termos de salas de aula, mesmo a própria falta de docentes. O Cend foi criado em 2002, mas os cursos começaram a ser oferecidos a partir de 2008, ou seja, aproximadamente há 7 anos que temos cursos a distância em parceria com as faculdades, em nível da Faculdade de Educação há 3 anos com o curso de Organização e Gestão da Educação. A nossa estrutura é muito insipiente, mas está crescendo, prova disso é que tem aproximadamente 1.200 alunos e a evasão está 5% ou 6%. No Brasil é muito mais alta. Estamos muito bem! Nós temos feito monitoria dos cursos e avaliação e os estudantes estão satisfeitos. Como no Brasil, a lei de EaD em Moçambique não permite que haja diferença na certificação. São os mesmos professores que atuam no presencial e a distância, claro que o currículo é adaptado para o estudante EaD, mas os conteúdos são os mesmos. Quanto aos problemas posso citar os poucos encontros presenciais, dois durante o curso, pois as realidades das províncias são diferentes, sendo que o professor vai ao Centro de Tutoria, para vocês é polo, ao invés do estudante vir, porque são custos; embora a UEM não possa custear, fazemos questão de virem como forma de conhecer a Universidade, ver outros ambientes e visitar a biblioteca, pois no centro a estrutura é carente, não há biblioteca, aproveitamos a estrutura muitas vezes precária das escolas locais associadas à UEM, com salas de computadores ultrapassados. Essa relação de pertencimento à Instituição

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

DSC 2: Experiências, desejos e expectativas para o EMTDIC no Brasil

Desejamos oferecer mais cursos na área da formação pedagógica a distância, aumentar o número de alunos em EaD e de cursos em Graduação. Recebi pedidos de cursos do Tecnologia de Sistemas para a Internet (TSlAD) em mais dois polos, mas temos que prezar pela qualidade e saber o que podemos suportar, porque é uma carga horária fora do trabalho do professor, geralmente trabalhamos usando professores da instituição e de outros campi. Gostaria de um envolvimento maior da parte dos dirigentes em nível local e sistêmico para que se institucionalizasse o Ensino a Distância para que ele não viva de projetos e programas. Precisamos de um local próprio, uma equipe permanente com garantia de trabalhar com exclusividade para os nossos propósitos, pois a demanda está aumentando. O EaD necessita de uma estrutura diferenciada que a Instituição não está acostumada e aparelhada, desta forma, acaba sendo vista como uma pedra no sapato. Ela não é absorvida totalmente como sendo institucionalizada. A minha ideia é que um curso EaD fosse um curso do campus e não um curso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), porque ser um curso da UAB é ser estrangeiro. Na minha concepção, enquanto os cursos a distância não forem dos seus campi, onde eles atuam, não forem localizados e tenham cultura e identidade próprias, ela não vai conseguir sair do chão; além do mais, esses professores devem ser provocados, a tarefa da gestão tem que ser menos democrática e mais provocativa, ser aberta às necessidades no currículo em uma missão institucional, uma forma que a instituição enxergue e que tenha que fazer educação para se adaptar justamente à questão de avanço tecnológico e do avanço social e os professores não podem ter condição de simplesmente não fazer, eles têm que pelo menos experimentar. Posso afirmar que administrar a EaD pelo lado pedagógico numa posição que ocupei vai acabar produzindo realmente conflitos com a área administrativa, as coisas que enxergava como perspectivas importantes para a realização do

processo de ensino aprendizagem em EaD acabam ficando amordaçados, sujeitas ao que a administração pode dar. Sabemos trabalhar em escala com instituições que possuem 100 mil alunos, 150 mil alunos a distância desenvolvendo ferramentas de gestão fantásticas que não conheço em outro lugar no país. Existem experiências interessantes e nossa tecnologia não está desatualizada, não estamos fora do contexto mundial e estamos jogando com as mesmas regras que os outros países estão trabalhando. Por fim, acredito que a UAB e a Rede de Ensino Técnico e Tecnológico a Distância (e-TEC) vão acabar no dia que trocar o governo que queira chamar isso de outro nome ou tenha uma filosofia de Estado mínimo. Isso não é uma política de Estado e sim um programa de governo, ficam todos inseguros. As instituições de ensino têm que se preparar para que não acabe a EaD e que tenha gerado uma inércia.

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

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

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

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

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

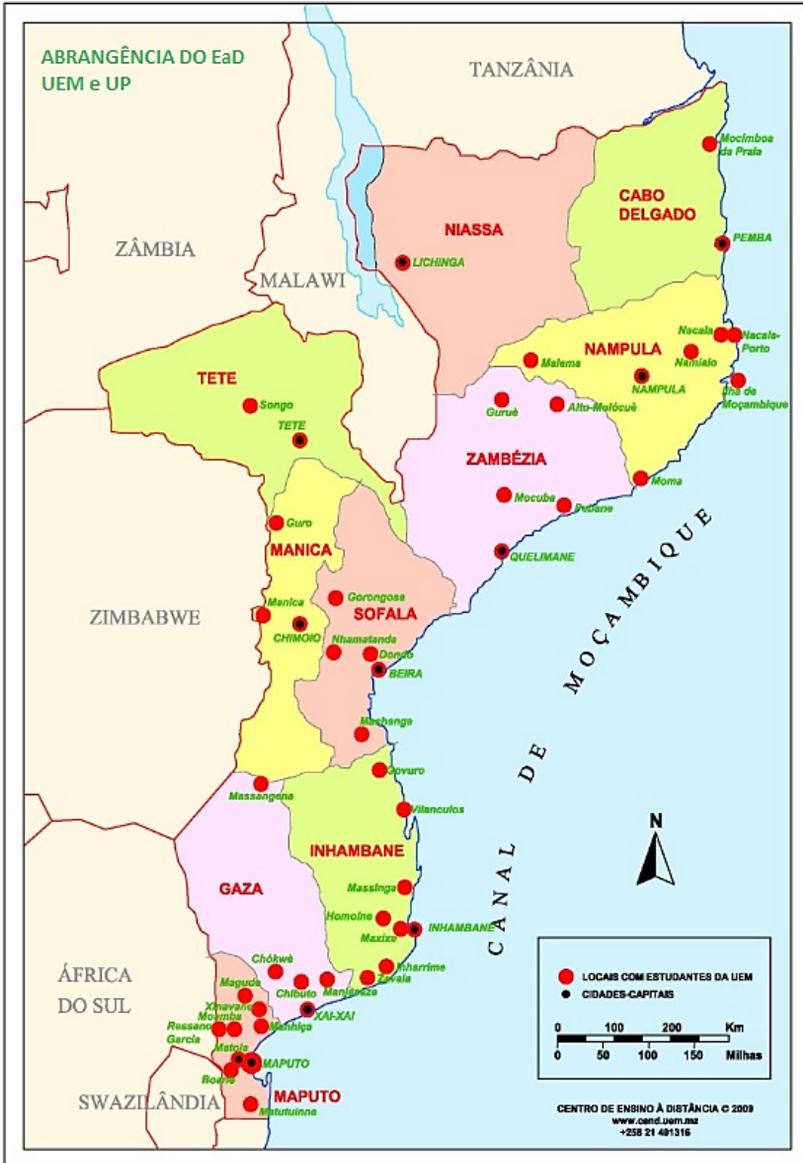
Brasil (2015, p. 11) afirma que

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

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

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

Figura 1 – Distribuição geográfica dos centros de tutoria em Moçambique



Fonte: MOÇAMBIQUE; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a.

Em Moçambique a situação não é confortável, a viabilização dos centros de tutoria para o EMTDIC se dá por meio de convênios com colégios provinciais, na maioria das vezes com pessoal de apoio despreparado, computadores ultrapassados e com manutenção precária. Tal afirmação está presente no discurso (DSC 1) e na notícia extraída do Portal do Governo de Moçambique:

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

No Brasil, mantidos por municípios ou governos de Estado, alguns centros de tutoria e polos de apoio localizam-se em escolas municipais, cuja responsabilidade mantenedora cabe ao ente federativo. Dessa forma, baseados em Otte (2016) e de acordo com nossas experiências na atuação no EaD desde 2006, algumas vezes observamos dificuldades financeiras para conservação dos espaços, precariedade do acervo bibliográfico e de manutenção de computadores e laboratórios.

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

O polo de EaD é entendido como unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional e responsabilidade da Instituição no âmbito local. Os polos de EaD, em território nacional e no exterior, devem dispor de recursos humanos e infraestrutura compatível com a missão institucional da IES, apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas, observando o PDI, PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PPC na modalidade EaD, em consonância com a legislação vigente (BRASIL, 2015).

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

Nesse sentido, conforme notícia vinculada pelo Instituto Nacional das Comunicações de Moçambique (INCM)⁶ – Autoridade Reguladora dos Setores Postal e de Telecomunicações, o objetivo é, até 2019, expandir os serviços de banda larga (3ª ou 4ª geração) para cobrir 100% das capitais distritais e instalar em todas as capitais provinciais anéis de fibra ótica.

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

A institucionalização do EMTDIC continua sendo um desafio para a educação pública brasileira. Percebemos isso por convivermos, em nosso espaço de atuação, com a indefinição dos gestores sobre seus rumos. Considerar o EMTDIC acaba por fragmentar as estruturas, tornando lentos os processos administrativos já complexos na esfera da gestão pública. A necessidade da dinamização administrativa é agravada pela premência da institucionalização de uma modalidade de ensino que vive à margem das rotinas administrativas consagradas voltadas exclusivamente para o ensino presencial.

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

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

⁶ <<http://www.incm.gov.mz/incm-na-mostra-tecnologica>>.

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

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

A EaD necessita de uma estrutura diferenciada que a Instituição não está acostumada e aparelhada, desta forma, acaba sendo vista como uma pedra no sapato. Ela não é absorvida totalmente como sendo institucionalizada (DSC2).

Observamos que a concentração das atividades administrativas vinculadas à modalidade de ensino a distância foi superada nas instituições de ensino moçambicanas por onde passamos, conforme pode ser observado a seguir no extrato do DSC1.

No início nós concentrávamos as atividades aqui, até aquelas que não eram da nossa competência e isso nos dava a impressão que o centro era uma outra universidade dentro da universidade. Depois definimos melhor as atividades de cada departamento envolvido (DSC1).

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

[...] é uma carga horária fora do trabalho do professor, geralmente trabalhamos usando professores da instituição e de outros campus... envolvimento maior da parte dos dirigentes em nível local e sistêmico para que se institucionalizasse o ensino a distância para que ele não viva de projetos

e programas... enquanto os cursos a distância não forem dos seus campus... não forem localizados e que tenham cultura e identidade próprias, ela não vai conseguir sair do chão (DSC2).

Apontamos que o estabelecimento da UAB como articuladora principal dessas iniciativas, viabilizadas mediante o pagamento de bolsas aos participantes dos projetos de fomento por ela gerenciados, acarretou o estabelecimento de espaços restritos e concorrentes semelhantemente ao ocorrido na UEM descrito no DSC1.

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

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

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

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

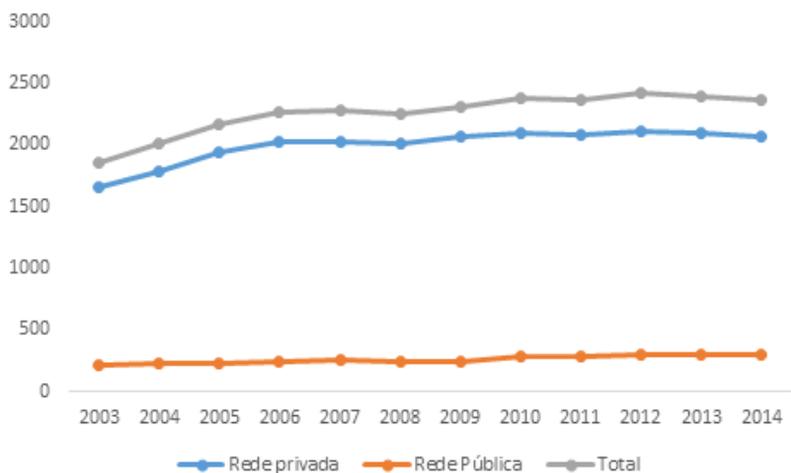
Quando nós recebemos essa lista sabemos quem efetivamente está matriculado ou quem renovou a matrícula, mas temos atrasos por que o RA ainda não está familiarizado com a EaD, estamos no 3º mês de aulas e ainda não temos as listagens dos alunos (DSC 2).

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

Em ambos os países correlacionados entendemos que a grande demanda pelo Ensino Superior não teve a atenção devida do Estado, e tampouco foi acompanhado da expansão e crescimento das universidades públicas com o respectivo aumento de vagas para os estudantes que desejam continuar os seus estudos. No Brasil, conforme o Gráfico 2, observamos uma expansão tardia das IFEs e de IES públicas de 2003 a 2016, conforme dados do Semesp/Inep.⁷

⁷ <<http://convergencia.com.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>.

Gráfico 2 – Expansão das IES



Fonte: SINDICATO..., 2015.

Segundo Moçambique (2012c), as modalidades de ensino a distância desenvolvidas nas IES estudadas enquadram-se na estratégia do Mined, o qual reconhece que o incremento das oportunidades educativas dificilmente será viável nos próximos tempos, recorrendo-se apenas às instituições de ensino presenciais, considerando que o EMTDIC apresenta-se como uma alternativa de expansão dessas oportunidades.

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

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

No Brasil o EMTDIC tem uma história curta sob o ponto de vista da oferta de cursos regulares. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 deu início ao processo, mas ele somente se estruturou a partir do ano 2000. Conduzido inicialmente pelas instituições públicas de ensino, a partir de 2002 observamos uma participação maciça do setor privado, baseado na sua agilidade e visão mercantil, o que acabou conferindo um perfil diferente daquele imaginado pela legislação e daquele praticado pelas instituições públicas, ou seja, uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, conforme descrito no Gráfico 1

De qualquer forma, as políticas públicas brasileiras voltadas para EMTDIC partem de uma política de governo baseada em programas que buscam soluções imediatistas, por exemplo, regularizar a situação de professores da Educação Básica que não possuem habilitação para o exercício da profissão. A UAB, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” é a grande promotora de cursos de Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações para professores⁸ na modalidade a distância.

É recente a criação de mecanismos de financiamento de alunos para cursos EaD em instituições privadas, o CredIES é o primeiro do gênero a ser oferecido, custeando 50% da mensalidade e o saldo restante a ser pago pelo dobro do tempo cursado (ENSINO SUPERIOR, 2017).

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *UAB oferta 81 mil vagas em nova Universidade do Professor*. 2016. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7850-uab-oferta-81-mil-vagas-em-nova-universidade-do-professor>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

O Programa Universidade para Todos (Prouni), do governo federal, entrou em vigor em 2005 e tem como objetivo oferecer bolsas de estudo integrais e parciais (de 50%), tanto para os cursos de Graduação presenciais quanto para os cursos a distância em instituições particulares de Ensino Superior.

As vagas são destinadas a estudantes de baixa renda. As bolsas integrais cobrem todos os custos da faculdade. As bolsas parciais cobrem a metade do valor cobrado nas mensalidades e, por isso, o aluno será responsável pelo pagamento da outra metade.

Já na esfera pública o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) é o maior programa de financiamento estudantil do governo federal e que atinge apenas os cursos 100% presenciais. Existe um Projeto de Lei que está sendo analisado pela Câmara dos Deputados em que os cursos EaD passam a ser incluídos no Fies.⁹

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

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

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

⁹ <<http://www.senado.gov.br/noticias/TV/Noticias.asp>>.

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

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

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

Moçambique (2012c) deixa claro a importância estratégica dada ao EMTDIC por meio do reconhecimento e institucionalização, atribuindo a essa o *status* de modalidade e conseqüentemente incentivada como prática metodológica como apoio às aulas presenciais, criação e compartilhamento de conhecimentos.

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

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

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

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

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

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

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

[...] professores devem ser provocados, a tarefa da gestão tem que ser menos democrática e mais provocativa, ser aberta às necessidades no currículo em uma missão institucional, uma forma que a instituição enxergue e que

tenha que fazer educação para se adaptar justamente à questão de avanço tecnológico e do avanço social e os professores não podem ter condição de simplesmente não fazer, eles têm que pelo menos experimentar (DSC 2).

Reconhecemos e respeitamos a autonomia do professor em escolher as metodologias que, de acordo com sua afirmação e experiência, melhor o auxiliam na sua didática. Assim, compreendemos que esse manifesto, presente no DSC2, expressa que não podemos mais negar a inserção das tecnologias digitais nos processos de formação e nas práticas pedagógicas.

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

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

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

O processo de gestão, nos dois países, ainda está baseado em princípios tayloristas reconhecidos em vários tipos de organização, inclusive às ligadas ao ensino profissionalizante, por reproduzir a cultura da produção e no cartesiano positivista, ou seja, a busca pela especialização e instrumentalização do trabalhador, o princípio de que cada trabalho possui uma única e melhor forma

de ser feito e a separação de quem pensa, sabe e decide daqueles que executam o trabalho. Nesse modelo o gestor é responsável pelo resultado global. Assim sendo, o taylorismo expressa no organograma a fragmentação do trabalho.

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

Maturana destaca que

[...] o indivíduo humano se realiza na defesa competitiva de seus interesses porque não nos damos conta de que toda individualidade é social e só se realiza quando inclui cooperativamente em seus interesses os interesses dos outros seres humanos que a sustentam (2001, p. 7).

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

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

Para além das compreensões

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

Ressaltamos, porém, que ainda temos, em ambos os países, a necessidade de esclarecimentos sobre o EMTDIC, suas particularidades no processo de ensinar e aprender e os possíveis rearranjos administrativos para atender às necessidades de todos os estudantes e docentes.

Consideramos importante o uso das TDICs nos processos de ensinar e aprender para que possamos avançar científica, econômica e socialmente, contudo isso só terá sentido se for o desejo de uma nação. Parafraseando Maturana (2009), temos de perguntar e saber: Que EMTDIC quer Moçambique? Que EMTDIC quer o Brasil?

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

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

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

Referências

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

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORDIN, Tamara M. Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões. *Saberes*, Natal, v. 1, n. 11, p.78-93, fev. 2015.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB; Cead, 2004. p. 25. Vol. 5.

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

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

CENSO EAD.BR. Relatório analítico da aprendizagem EaD no Brasil. *Intersaberes*, São Paulo, 168 p., 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.

ENSINO SUPERIOR. *Segmento*, São Paulo, n. 199, mensal, jun. 2015.

_____. *Segmento*, São Paulo, n. 221, mensal, jun. 2017.

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

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

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

GUIZARDI, Francini L.; CAVALCANTI, Felipe de O. L. O conceito de cogestão em saúde: reflexões sobre a produção de democracia institucional. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1.245-1.265, out. 2010.

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

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

MATOS, Narciso; MOSCA, João. Desafios do ensino superior. In: BRITO, Luís de et al. (Org.). *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo, Mz: Iese, 2009.

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

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

_____. *Uma teoria da cooperação baseada em Maturana*. 2001. Disponível em: <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana/page/uma-teoria-da-cooperacao-baseada-em-maturana>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

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

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

MOÇAMBIQUE, Adalberto A.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). *Plano Estratégico 2012-2020*. Maputo: Imprensa Universitária, 2012a. 140 p. (567/RLIND/2012).

_____. *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2012*. Maputo: SGL, 2012b. 166 p. (Dices-Mined/2012).

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

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

OTTE, Janete. *Políticas públicas de formação continuada de professores para atuar na educação a distância/UAB no IFSul*. 2016. 229 f. Tese (Doutorado) – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2016.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR (Semesp). *Pesquisa Semesp: o ensino superior e o EaD*. São Paulo: Convergência, 2015. 36 p. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Semesp_D2L-1.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.