

A INTERLOCUÇÃO ENTRE O DESENHO PEDAGÓGICO E AS TIC NA MODALIDADE EDUCACIONAL A DISTÂNCIA¹

Ademilde Silveira Sartori²

Resumo: o presente artigo tem por base uma pesquisa qualitativa³ que buscou investigar as relações entre a comunicação e a Educação na modalidade educativa a distância, tendo em vista compreender as relações entre o desenho pedagógico e as TIC. São abordadas algumas questões de ordem teórica sobre as relações entre a mídia a escola as TIC, caracteriza-se a Educação a Distância como prática mediatizada em expansão, relata-se o desenvolvimento da pesquisa e, por fim, apresenta-se a síntese analítica dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Dialogicidade ; Interatividade ; Educação a Distância ; Desenho pedagógico.

Introdução

O presente artigo tem por base uma pesquisa qualitativa que buscou investigar as relações entre a Comunicação e a Educação na modalidade educativa a distância, tendo em vista compreender as relações entre o desenho pedagógico e as TIC.

A pertinência do problema reside na desmistificação da tecnologia como responsável pela interatividade de um projeto, uma vez que uma determinada tecnologia permite - ou possibilita -, vários modos de interação ou apresenta limites que podem ser compensados pelo uso integrado de diversas mídias e oferta de um sistema de tutoria. Em outras palavras, a interatividade não é uma função direta da tecnologia utilizada em um curso a distância, mas do modo de interação previsto no seu desenho pedagógico.

A pesquisa realizada teve como premissa básica que a relação entre comunicação e EaD revela-se na gestão do processo comunicacional, cujo caráter orientador estabeleceu a

¹ Encaminhado para o NP11. Comunicação Educativa. V Encontro de Núcleos de Pesquisa. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2005.

² Licenciada em Física e mestre em Educação pela UFSC, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, professora de Metodologia do Ensino, Didática das Ciências e Metodologia da Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: ademilde@matrix.com.br

³ Pesquisa que resultou na tese de doutorado intitulada Gestão da Comunicação na Educação Superior a Distância, orientada pelo Dr. Adilson Citelli, defendida na ECA/USP, maio de 2005.

base para a construção das relações teóricas, apresentadas nos capítulos anteriores, bem como para a elaboração do instrumento de coleta de dados empíricos e conseqüente análise.

A partir do resultado da investigação empírica, pudemos identificar como promissoras as expectativas de Educação Superior a Distância ser orientada por práticas baseadas na dialogicidade freireana, ao menos no que concerne a compreensão da interatividade como participação e contribuição para com a aprendizagem do outro. A interatividade é compreendida como trocas entre os participantes, o que nos permitiu afirmar que o modo de interação previsto no projeto define o grau de interatividade e não somente as tecnologias utilizadas.

Mídia, escola e as TIC: diálogo e perspectivas comunicacionais

A escola tornou-se um espaço privilegiado de convivência e de intersecções dos discursos midiáticos de toda ordem e, se quiser cumprir seu papel de socialização, de formação de cidadãos críticos, não pode se recusar a perceber essas dinâmicas, ao contrário, necessita pôr-se a trabalhar sobre elas e a se engajar em ações pedagógicas que levem em consideração o mundo dos jovens, crianças e adultos.

Para que a escola consiga posicionar-se diante dos fluxos comunicativos que ocorrem entre ela, a mídia e outras instâncias da vida em sociedade, fazem-se necessários tanto a permanente atualização curricular diante das mudanças nos modos de produzir o conhecimento, quanto um constante esforço para a formação dos professores no manuseio das tecnologias, na compreensão de suas linguagens bem como processos possíveis de criação e circulação de significados nos quais a escola tem sua contribuição a dar. Neste sentido, Adilson Citelli (2000, p. 18) chama a atenção para as possibilidades do diálogo mídia-escola, que podem cumprir dois objetivos:

Um, vinculado ao princípio da abertura do discurso pedagógico para os discursos das comunicações; outro, de inserção crítica da voz da diferença representada pela imposição sistematizadora e de produção dos saberes que devem motivar e estimular o mundo da escola.

Na relação mídia-escola, cresce a importância dos processos que não oponham, de modo maniqueísta, saberes e manifestações culturais adquiridos no convívio com mídias e os objetivos educacionais que a instituição escolar pretende atingir.

[...] tentando fugir de dois perigos que comumente circundam tal tipo de análise. De um lado, a adesão acrítica ao narcisismo tecnológico que tanto seduz como reduz e, de outro, o repúdio apocalíptico, que responsabiliza os meios de massa pela alienação que abastarda o saber e desfigura os valores humanos. (CITELLI, 2000b, p.17-18).

Com isso, deseja-se evitar atitudes que, por um lado, segreguem a mídia nas atividades escolares ou, por outro, perdem o sentido do educar ao abandonar-se ao sabor das novidades, como se a tecnologia, por si só, resolvesse todas as questões relativas à educação.

As NTIC provocaram o que Jesús Martín-Barbero chama de descentramento do saber, deslocalizando-o do espaço da escola e do tempo da aprendizagem escolar. “Hoy, una gran parte de los saberes, y quizá de los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 105).

Outro deslocamento assinalado pelo autor diz respeito à produção, que deixa de ser feita por máquinas e não utiliza matéria-prima, mas trabalha com algoritmos e produz símbolos e textos. A hibridação cérebro-computador estabelece o que o autor chama de mediação estrutural na produção do conhecimento e não somente na produção. Martín-Barbero reclama da ausência da tal mediação no debate, o que limita o entendimento do processo de comunicação à transferências informativas.

A tecnicidade mediática, é uma dimensão estratégica da cultura que a escola precisa entender para inserir-se nos processos de mudanças pelos quais nossa sociedade passa.

Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção e pautas de comportamentos, estilos de vida e padrões de gosto. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 67).

O autor afirma a necessidade de entender o caráter produtor de sentido que reside na cultura, não apenas de circulação “[...] no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor” (*Ibidem*, p. 299). A comunicação não está dada pela intenção da fonte, tampouco determinada pelo meio utilizado. Antes disto, a comunicação se dá na relação entre fonte-receptores como co-produtores dos sentidos, conforme palavras de Jorge Huergo (2005):

La comunicación como proceso, a su vez, necesariamente tiene que comprenderse en el contexto de condiciones históricas, sociales, geográficas, políticas, culturales, etc. [...] La comunicación es un proceso histórico, social y cultural en el cual se producen significados y se construyen sentidos.

Paulo Freire entende o diálogo como “problematização do próprio conhecimento e sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1979, p. 52). A educação dialógica, pautada nas idéias de Paulo Freire (1979, 1987) admite a necessidade de comunicação entre todos os envolvidos no processo, orienta-se, portanto, num outro conceito de comunicação, abandonando a idéia da emissão de mensagens no sentido unidirecional fonte → receptor e admitindo as relações multidirecionais fonte-receptor como inauguradoras de processos comunicativos. Os estudantes adquirem *status* de co-enunciadores, pois os significados são construções coletivas, somente na co-enunciação é possível pensar numa relação dialógica.

A interatividade, para Marco Silva (2000) é um tipo particular de interação e apresenta os seus três pilares de sustentação:

Participação – intervenção: a informação não é mais fechada, intocável, como a concebe as teorias clássicas, mas manipulável, reorganizável, modificável, permitindo a intervenção do receptor. Nesse processo, se "altera a natureza" da mensagem, a fonte emissora "muda de papel" e o receptor "muda de *status*" (SILVA, *op. cit.* p. 116-117).

Bidirecionalidade-hibridação: o autor afirma que desde a década de 1960, a unidirecionalidade fonte→emissor é questionada como concepção de comunicação, que

passa a ser entendida como possível se emissores e receptores intercambiarem papéis. Deste modo, o emissor é potencialmente receptor, e receptor, potencialmente emissor. A bidirecionalidade e a hibridação estão relacionados às mudanças de papéis dos agentes da comunicação, tornando possível a fusão de ambos na co-autoria.

Permutabilidade-potencialidade: este fundamento da interatividade tem sua máxima realização no hipertexto, mas é anterior à informática interativa e pode ser encontrada na arte permutatória⁴. Está relacionada à autoria das ações de alguém que não é mais receptor, espectador, posto que interfere na obra que é inacabada e modifica-se a partir de sua intervenção, de sua colaboração. Torna-se assim co-autor a partir de permutas que a obra permite potencialmente.

Silva parte da interatividade, alicerçada nos fundamentos citados, para “[...] enfatizar a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica [...] presencial e a distância”. (*Ibidem*, p. 165) e afirma: “a interatividade, enquanto materialidade da ação comunicativa afinada com a “ética da tolerância”, é perspectiva educacional em sintonia com o nosso tempo.” (*Ibidem*, p. 178) (grifo do autor).

A concepção dialógica pode ser considerada interativa por que parte do pressuposto da participação-intervenção do estudante, da possibilidade de criação e de co-autoria. O conteúdo não é um pacote fechado de informações, mas material para intervenção, apresentando permutabilidade-potencialidade diante das ações estudantis. A comunicação não é unidirecional, mas bidirecional, no sentido de que possibilita o intercâmbio fonte-recepção.

A educação dialógica admite a necessidade de comunicação entre todos os envolvidos no processo, pauta-se, portanto, num outro conceito de comunicação, abandonando a idéia da emissão de mensagens no sentido unidirecional fonte → receptor e admitindo as relações multidirecionais fonte-receptor como inauguradoras de processos comunicativos. Os estudantes adquirem *status* de co-enunciadores, pois os significados são construções coletivas, somente na co-enunciação é possível pensar numa relação dialógica.

Em sistemas de EaD, a dialogicidade e a interatividade estão intrinsicamente ligados ao desenho pedagógico. Um desenho pedagógico interativo é aquele que possibilita a participação, a intervenção, a co-autoria, a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e as mais diversas condições de interlocução entre os docentes e discentes. Esta discussão é extremamente pertinente quando nos reportamos à Educação a Distância – EaD –, devido, por um lado, à relação inerente entre a modalidade educacional em discussão e as TIC, com seu crescimento proporcionado pelas tecnologias digitais, e, por outro, à necessidade de se pensar o papel e as ações da gestão comunicativa nesta modalidade educacional.

Educação a distância: prática educativa mediatizada

A expansão da EaD traz à tona questões culturais, científico-tecnológicas, comunicacionais e educacionais que poderiam estar na raiz do processo que impulsiona o desenvolvimento da modalidade em nosso país.

Desde meados do século XX, alguns cursos a distância vêm funcionando em Universidades tradicionais. Foi a partir de 1969, no entanto, com a criação da pioneira Universidade Aberta (*Open University*), na Inglaterra, e mais tarde, da Universidade Aberta e a Distância de Madri, na Espanha, que a modalidade começa a ter uma expansão notável.

Na tentativa de demonstrar que a EaD não é uma prática pedagógica recente, mas que, ao contrário, tem tradição, alguns autores, como Cláudia Landim (1997, p 1), buscam muito longe no tempo práticas que tinham “o objetivo de propiciar aprendizagem a discípulos fisicamente ausentes”. Com essa linha de pensamento, a autora busca nos primórdios do cristianismo, nas cartas dos Padres do primeiro século, as origens de práticas de “[...] ensino a distância, se tomada em seu sentido largo” (LANDIM, *op. cit.*, p.1).

Erika Kramer (1999) é adepta da tese do início da EaD em fins do século XVIII. Francisco J. S. Lobo Neto (2004) vem ao encontro de Landim (1999) quando identifica a data histórica da EaD como sendo a data da publicação do anúncio do professor Cauleb Phillips, na Gazeta de Boston, oferecendo um curso de taquigrafia por meio de materiais impressos, enviados pelos correios, para alunos que moravam distante da cidade. A oferta

⁴ O autor cita diversos autores da literatura permutatória na qual a obra lançada é re-criada pelo leitor-operador, que altera a obra que se encontra em estado de probabilidade, de virtualidade, “[...] a obra só se realiza na ato da leitura e cada leitura parece ser a primeira e a última” (*Ibidem*, p. 139).

de cursos de línguas por correspondência, por Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, em 1856, formalizam a EaD. Outro grande marco de institucionalização da modalidade foi a criação da Divisão de Ensino por correspondência da Universidade de Chicago, no ano de 1894.

A EaD não é continuidade natural da educação presencial, mas é uma ruptura, pois precisa romper com a idéia de que só aprendemos com um professor falando para nós lá na frente de uma sala de aula e se estivermos nessa sala no mesmo horário, todos juntos. Essa ruptura foi possível por que ‘aconteceu’ a globalização, a exigência de um trabalhador de perfil diferenciado, a demanda social por educação, o surgimento do receptor/usuário/navegador, a pressão das corporações por formação superior e o desenvolvimento digital das telecomunicações e das NTIC com suas possibilidades interativas. Otto Peters (2003) afirma que a expansão da EaD não pode ser vista como fenômeno de apenas uma causa, mas podemos identificar um conjunto de fatores que indicam mudanças no contexto econômico e social no qual a informação ganha *status* sem precedentes:

[...]ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, em que a informação agia sobre a tecnologia, agora são as tecnologias que agem sobre a informação para transformar a economia e a sociedade. (SAAD, 2003, p. 44).

A Sociedade da Informação fez com que a EaD superasse seu estigma de educação de segunda categoria e se tornasse uma proposta educativa viável para nossos tempos, ou seja, por apresentar características que a tornam adequada:

De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.). Além disso, esse tipo de ensino está em sinergia com as “organizações de aprendizagem” que uma nova geração de empresários está tentando estabelecer nas empresas. (LÉVY, 1999, p. 170).

O consenso entre autores enfatizam o desenvolvimento tecnológico no campo da telemática como fator de expansão da EaD em nossos dias (KEEGAN (1990), BATES (1995)), como sintetizado pelas palavras de Otto Peters:

Nos últimos 30 anos do século XX, porém, sob o impacto da inovação tecnológica, em especial nas áreas da informática e das telecomunicações, essa modalidade de acesso ao ensino superior formal, à complementaridade científica e à educação continuada gerou uma acumulação impressionante e diversificada de conhecimento novo sobre o processo de ensinar e aprender. (2001, p. 12).

O desenvolvimento de tecnologias interativas que proporcionam a aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento por meio de redes telemáticas, a partir da permutabilidade dos papéis de fonte e de receptor, tem se revelado como fator preponderante para a expansão da EaD. A clivagem entre processos educacionais presenciais e a distância encontra-se na necessária mediação tecnológica da segunda.

A pesquisa realizada

A pesquisa qualitativa realizada buscou investigar as relações entre a comunicação e a Educação na modalidade a distância, tendo em vista compreender as relações entre o desenho pedagógico e as TIC a partir da localização das TIC no desenho pedagógico de um curso a distância. A intenção foi comprovar que o ponto de partida para a elaboração de um desenho pedagógico encontra-se vinculado ao público-alvo e que, embora desempenhe papel constituinte, a escolha das tecnologias que realizam a mediação entre docentes e discentes não é realizada pelos gestores apenas em função dos dispositivos comunicacionais que oferece, mas, principalmente, pelos modos de interação previstos no projeto, os quais definem a escolha das mídias, em função do público-alvo e do acesso.

A pertinência do problema reside na desmistificação da tecnologia como responsável pela interatividade de um projeto, uma vez que uma determinada tecnologia permite - ou possibilita -, vários modos de interação ou apresenta limites que podem ser compensados pelo uso integrado de diversas mídias e oferta de um sistema de tutoria. Em outras palavras, a interatividade não é uma função direta da tecnologia utilizada em um curso a distância, mas do modo de interação previsto no seu desenho pedagógico.

O instrumento de coleta de dados constitui-se em um questionário que foi elaborado em função da diversidade do público-alvo escolhido, em termos de formação, instituição em que trabalha e experiência em EaD. O público-alvo pesquisado era um grupo

heterogêneo que apresenta formação e vinculação profissional a diferentes instituições e, por conseqüência, com o exercício de funções diversificadas. A heterogeneidade do grupo possibilitou a coleta e interpretação mais abrangente dos dados, o que não seria possível se a pesquisa estivesse vinculada a um público homogêneo, ou seja, ligado a um projeto de uma única instituição, o que acarretaria na apresentação de uma visão particular da gestão e de seus processos comunicativos em um projeto de EaD.

O público-alvo foi composto por profissionais certificados como Especialistas em Gestão da Educação a Distância, formação específica e de acordo com o tema da pesquisa. A relevância do público escolhido residiu no fato de serem portadores de um certificado que os habilita a desenvolver ações em gestão da EaD.

A escolha do público baseou-se, igualmente, na diversidade de sua composição, tanto no que diz respeito à origem institucional, à formação, à função que exerce ou experiência em EaD. Pelo fato de, à época da aplicação dos questionários, estarem participando de um Curso de Especialização, discutindo de forma privilegiada a gestão da educação a distância e encontrando-se envolvidos com a produção acadêmica exigida pela instituição formadora - as monografias -, o que favoreceu a predisposição para participar de uma pesquisa sobre a gestão da comunicação na EaD.

Descrição do público pesquisado

A distribuição das origens institucionais dos respondentes é muito variada e divide-se entre universidades públicas (UFJF) e privadas (Estácio de Sá), instituições privadas de ensino (IBEU), empresas dedicadas à educação a distância (UOV, Escola24horas), órgãos governamentais (Inmetro, Polícia Estadual do Rio de Janeiro), Empresas (Embratel) e micro-empresas (Editora Arara Azul) entre outras. A constatação da diversidade de instituições demonstra o interesse generalizado que esta modalidade tem despertado.

À diversidade de instituições, corresponde os diferentes tipos de funções desempenhadas pelo público-alvo, como professores, tutores, editores, funcionários públicos, assessores, produtores de vídeo, prestadores de serviços de secretaria, desenvolvedores de programas de capacitação entre outros. As funções exercidas revelam que instituições, com focos díspares de atuação, têm interesse em formar profissionais de

sua estrutura organizacional para desenvolver seus próprios projetos de educação corporativa, atender o interesse individual de pessoas pela modalidade, bem como a necessidade de qualificar profissionais que trabalham em projetos EaD (como no caso do Projeto Veredas⁵, por exemplo).

O conjunto é formado por profissionais da área da pedagogia, psicologia, comunicação, veterinária, tecnologia, análise de sistemas, entre outras. A EaD se caracteriza por ser uma modalidade na qual a equipe é necessariamente multifuncional e multidisciplinar. A variedade de profissionais que compõe o público-alvo atende a essa característica e demonstra que a EaD pode contar com a contribuição de diversas áreas do saber e com profissionais que buscam uma formação multidisciplinar, o que garante o diálogo entre profissionais de diferentes *backgrounds* e tecnicamente competentes em EaD.

A titulação varia de graduados a especialistas, mestres ou doutores, bem como mestrandos e doutorandos. Esse quadro mostra o interesse na qualificação profissional, com o aprofundamento do conhecimento científico e específicos relativos a modalidade de EaD.

A distribuição geográfica inclui os Estados de Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraíba, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais. A maior concentração localiza-se na região próxima à Instituição que ofereceu o Curso, nos Estados Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, provavelmente causada pela exigência de participação em encontros presenciais ou defesa presencial da monografia. Dadas as dimensões geográficas de nosso país, é compreensível uma certa regionalização do público atendido e o reconhecimento do esforço de alguns na busca de qualificação, porém, a oferta de profissionais qualificados continua distribuída na região central do Brasil.

Apenas 28% indicou ter alguma formação em EaD, 42% tem entre 1 e 3 anos de experiência, o que demonstra forte demanda por formação e que esta tem sido feita em

⁵ “O Projeto Veredas é uma alternativa do Governo de Minas para a formação superior de 14.700 professores em todo o Estado que lecionam no ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Além de 660 prefeituras conveniadas, a Secretaria conta com a parceria de 18 instituições de ensino superior para desenvolver o Projeto. O Curso de Formação Superior de Professores com habilitações em Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil têm a duração de três anos e meio. Os materiais de estudo são utilizados para atividades individuais e coletivas e são compostos de guias de estudo, guia geral e vídeos-aula. O Sistema de Tutoria e de monitoria prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes através dos recursos de informação e comunicação dispostos para o Projeto.” Disponível em <<http://www.veredas.mg.gov.br/>>. Acesso em 30, jan. 2005.

serviço. Além disso, o envolvimento profissional com a modalidade é fato muito recente, o que demonstra e reflete a expansão da modalidade.

Análise sintética das respostas obtidas

O questionário aplicado foi constituído por três grandes linhas temáticas: o papel da EaD na educação e tendências de atuação; o papel das tecnologias da comunicação no desenho pedagógico do curso; e a gestão da EaD, compreendido o perfil do gestor.

Os resultados indicam a existência de um grupo de profissionais preocupados com a interatividade como processo dialógico, de construção coletiva do conhecimento, que pode servir de indicador de projetos voltados para a colaboração e a participação, conforme as tônicas das respostas encontradas. A interatividade é compreendida como participação na aprendizagem do outro e de co-autoria, e não no acesso a diversas linguagens e fontes de informação, o que denota forte necessidade de procedimentos e dispositivos comunicacionais e pedagógicos que possibilitem as trocas entre os envolvidos. A interatividade é antes uma questão de trocas entre os participantes que uma característica tecnológica.

A construção e a troca de significados não se restringem à participação de colegas na construção do conhecimento, mas também na presença e atuação dos tutores, considerados indispensáveis para a modalidade. O papel mediador do tutor é respaldado tanto na ênfase atribuída pelo grupo na contribuição para a discussão quanto na identificação do perfil do aluno como alguém que interage com tutores e professores. De modo significativo, foram desconsiderados processos automáticos ou de oferta das respostas às avaliações solicitadas aos alunos no final do material pedagógico, à moda da Instrução Programada.

O perfil esperado para o aluno de um curso em EaD solicita uma pessoa adulta, responsável, participativa, colaborativa com os colegas, mas prioritariamente com capacidade de auto-organizar-se. Além disso, deve estar disposto a estar sempre aprendendo.

Percebe-se que a imagem da EaD como modalidade pautada no isolamento individual, na aprendizagem solitária ocorrida na interação entre estudante e material

didático, com eventual apoio tutorial, está superada na visão do grupo em questão. Contribuem para essa nova concepção da EaD as possibilidades tecnológicas comunicativas, a reiteração do papel do tutor e a ênfase na responsabilidade e participação atribuída ao perfil do estudante.

A primeira está relacionada com o desenvolvimento tecnológico e suas contribuições para oferta cada vez mais diversificada de dispositivos comunicacionais que fornecem a estrutura sócio-técnica necessária para viabilizar o processo ensino-aprendizagem.

A segunda, pelo reconhecimento da importância das mediações humanas, que possibilitam as trocas simbólicas e afetivas de toda ordem, o sentimento de pertencer ao grupo, o estar juntos virtual e o agenciamento de processos co-autoriais.

A terceira consiste na ressonância dos tempos em que vivemos, em que processos interativos, de modo geral, exigem iniciativa e atitude de busca. Processos interativos alicerçados na intervenção e na co-autoria como potencialidade requisitam daquele que não é mais um simples receptor, mas um potencial co-enunciador e co-produtor, a capacidade de dialogar e trabalhar em equipe e a disposição para aprender a aprender.

Tanto não se concebe mais um curso organizado com fluxo comunicacional unidirecional, quanto um estudante passivo. A possibilidade de participação-intervenção faz-se acompanhar da premissa da responsabilidade. Não se trata de uma ação abstrata, pois o cumprimento de prazos e a qualidade nos trabalhos apresentados continuam sendo exigências para o bom desempenho acadêmico. Em suma, a interatividade favorece o diálogo, necessita da mediação dos tutores, mas exige postura responsável.

Modalidade que preconiza novas práticas pedagógicas, a EaD está voltada prioritariamente para o atendimento do público adulto, com o papel de democratizar o acesso à educação superior, inclusive pela educação corporativa. A característica mais interessante é a conveniência da escolha, por parte dos alunos, de horários e locais para estudo e participação em atividades assíncronas.

O desenho pedagógico prioriza o uso integrado de mídias, mas, devido à realidade de falta de acesso às tecnologias de comunicação mais sofisticadas e caras, deve priorizar o material impresso e ofertar tutoria.

Todas as questões discutidas anteriormente são atribuições do gestor do projeto que, para os respondentes, não necessita apresentar formação pedagógica nem conhecimentos administrativos. Deve, contudo, conhecer bem e fazer implementar o projeto pedagógico do curso e ter visão de futuro.

Neste ponto, identificamos uma questão de fundo que precisa ser enfrentada por aqueles que desenvolvem projetos em EaD: como um gestor de projeto pedagógico pode dispensar a formação pedagógica e conhecimentos de administração?

A razão de tal posicionamento dos respondentes encontra-se, talvez, na diversidade de formação encontrada entre eles e em uma frágil concepção do papel de um gestor – que podemos verificar nas últimas posições atribuídas a todos os fatores mais diretamente administrativos, como elaboração de cronograma de trabalho e de projeto financeiro. O pouco interesse que a área pedagógica demonstrou por essa modalidade pode ter algum grau de influência na desvinculação das dimensões pedagógicas das afeitas à gestão.

Na medida em que as instituições, de modo geral, estão se interessando pela oferta de cursos na modalidade a distância, ou desejando integrar atividades a distância em seus cursos presenciais, a elaboração de projetos passou a exigir dos profissionais envolvidos noções de gerenciamento.

Entre as tarefas do gestor estão a elaboração do projeto em si, com as regulações, limites e parâmetros impostos pela legislação pertinente; as demandas típicas de um projeto pedagógico – como escolha do público-alvo, elaboração do currículo, definição dos modos de interação, entre outros; o desenvolvimento de ações típicas da gestão – como elaboração de cronogramas, contratação e capacitação de equipes, organização e manutenção de infraestrutura e a administração financeira, pois ainda que não seja papel do gestor cuidar da parte contábil do projeto, ele toma decisões que estão diretamente relacionados aos custos, portanto, é responsável pela viabilidade e sustentabilidade do mesmo.

As últimas funções que alinhavamos foram negligenciadas nas discussões a respeito da EaD, que tem priorizado as afeitas à tecnologia, estratégias de produção de materiais didáticos e tutoria. Esse quadro vem mudando com a necessidade de pensar sobre erros e acertos e, principalmente, com o desenvolvimento cada vez mais frequente dos projetos oferecidos por consórcios no cenário nacional, o que traz à tona a questão da gestão.

As instituições que oferecem ou pretendem oferecer educação a distância estão diante de um momento histórico em que podem responder às antigas críticas que a modalidade recebeu de falta de continuidade e de avaliação, tornando-se competentes na elaboração de projetos e na prestação de contas do uso do dinheiro público.

A interatividade implica na participação dos envolvidos em processos de trocas que são concebidos no desenho pedagógico, que explicita os modos de interação e as tecnologias para viabilizá-los, à necessidade de oferta de mediação por meio de tutoria e a exigência de estudantes responsáveis. A comunicação e o desenho pedagógico encontram-se em processo de inter-locução.

Como resultado da pesquisa que realizamos, pudemos identificar a importância do gestor de processos comunicacionais para a modalidade a distância e da retirada do acento dado à tecnologia no debate sobre a comunicação na EaD e colocá-lo nos modos de interação proporcionados aos envolvidos no curso.

Ao publicar o resultado da pesquisa com este artigo, pretendo colaborar com o debate sobre as inter-relações entre Comunicação e Educação e sobre a gestão de processos comunicacionais nesta modalidade, pautando o trabalho do gestor nos processos de troca e negociação dos sentidos. A gestão de processos comunicacionais que, certamente envolvem as tecnologias, mas não se esgotam nas ofertas que trazem, significa agenciar conjuntos de circuitos de produção e circulação de sentido entre os envolvidos no planejamento, execução e avaliação, bem como entre docentes e discentes, de um curso superior a distância.

Referências

MARTIN-BARBERO, J. Ensanchando territorios em comunicación/educación. *In* VALDERRAMA, C. E. **Comunicación- Educación**. Coordinadas, abordajes y travessias. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 101-113.

_____. Globalização-comunicacional e transformação cultural. *In* MORAES, D. **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BATES, T. **Technology, open learning and distance education**. London: Routledge, 1995.

CITELLI, A. O. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. *In* _____. (org.). **Outras linguagens na escola**. Publicidade, Cinema e TV, Rádio, Jogos e Informática. São Paulo: Cortez, 2002, p 17-38.

_____. **Comunicação e Educação**. A Linguagem em Movimento. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

- ____(b). Escola e Meios de Massa. *In* CHIAPINI, L. **Aprender e ensinar com Textos não Escolares**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p 17-28.
- ____. **Comunicação e educação**. Reflexões sobre uma pesquisa envolvendo formação de professores. *In* Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Porto Alegre: setembro de 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ____. **Comunicação ou extensão?** Trad. De Rosisca Darcy de Oliveira. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HUERGO, J. A. **La popularización de la Ciencia y la tecnología**: interpelaciones desde la Comunicación. Red-Pop - Cono Sur. La Plata: 2001.
- Disponível em: <<http://www.redpop.org/publicaciones/mainlapopularizacion.html>>
- Acesso em: 20 de janeiro, 2005.
- KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2ed. Londres: Routledge, 1990.
- KRAMER, E. A. W. C. *et al.* **Educação a distância**: da Teoria à Prática. Porto Alegre: Alternativa, 1999.
- LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Niterói – RJ, [s.n.], 1997.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LOBO NETO, F. S. **Educação a distância**: regulamentação, condições de êxito e perspectivas.
- Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lobo1.htm>>. Acesso:14 mai. 2005.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- ____. **A Educação a distância em transição**. Trad. De Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- SAAD, B. **Estratégias para a mídia digital**: Internet, informação e comunicação. São Paulo: senac, 2003.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.