



CIÊNCIAS HUMANAS

Perspectivas gestoras no ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação***Management perspectives in education mediated by digital information and communication technologies***César Costa Machado¹, Débora Pereira Laurino²**RESUMO**

Percebemos um descompasso entre a administração e as compreensões pedagógicas requeridas pelos gestores no trato com o Ensino a Distância. Dessa forma, o artigo traz um debate acadêmico-científico acerca da dinâmica dos processos de gestão relacionados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais. Os registros foram obtidos por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas, a investigação é de abordagem qualitativa e a metodologia de análise é o Discurso do Sujeito Coletivo. Observamos que a constituição do gestor o afasta das ações administrativas congruentes aos procedimentos atuais que o ensinar com tecnologias digitais requer, nessa direção estudamos que a visão do gestor público concentrada no interesse da comunidade e na coerência entre os objetivos, os processos e os resultados compartilhados com a comunidade qualificará o serviço público, potencializando a corresponsabilidade.

Palavras-chave: Experiência docente; gerenciamento da tecnologia; gestão da educação.

ABSTRACT

We perceive a mismatch between the administration and the pedagogical understandings of the managers in the treatment of Distance Learning. Thus, the article brings an academic-scientific debate about the dynamics of the management processes related to Teaching Mediated by Digital Technologies. The records were obtained through open and semi-structured interviews, the research use a qualitative approach and the methodology of analysis is the Discourse of the Collective Subject. We observe that the manager's constitution distances him from the administrative actions that are congruent to the current procedures that the teaching with digital technologies requires. With the vision of the public manager concentrated in the interest of the community, the shared processes and results and with the consistency of co-responsibility the goals can take shape.

Keywords: Education management; teaching experience; technology management.

¹ Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul, Pelotas/RS – Brasil. E-mail: machado@pelotas.ifsul.edu.br

² Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS – Brasil. E-mail: deboralaurino@furg.br



1. PONTO DE PARTIDA

Recorremo-nos de Varela, Thompson e Rosch (2003) para afirmar que trazemos neste estudo o que é consequência do background de um mundo que vai além de nós e que não pode ser encontrado separadamente de nossa incorporação, portanto, os temas abordados não estão ancorados em sólidas fundações objetivas, mas derivados de nossa história de acoplamento estrutural. As incertezas ou ausências de fundações são, na realidade, uma só: o organismo e ambiente em que interagem, se desenvolvem e refreiam mutuamente na circularidade fundamental que é a própria vida.

Dessa forma, as bases que servem para explicar este estudo advêm de nossas compreensões acerca da Biologia do Conhecer, da Linguagem e do Conversar, de Humberto Maturana e Francisco Varela. Velemo-nos de outros referenciais teóricos relevantes, essencialmente, das reflexões sobre uma experiência vivida e imbricada em uma Gestão da Educação voltada a responder adequadamente com as dinâmicas dos processos administrativos relacionados ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (EMTDIC) perpassam nossas ações como educadores.

Utilizaremos a sigla EMTDIC para abarcar as concepções existentes e as variações de nomenclatura relacionados ao ensino mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitem a não presencialidade como metodologia ou modelo de ensino, incluindo o Ensino a Distância (EaD), ensino semipresencial ou qualquer outra existente no Instituto Federal de Educação (IFE).

Utilizaremos os termos gestão e administração como mediação para o alcance de propósitos porque Paro (2012, p. 25) afirma que a "administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" e, de acordo com Mandelli (2001), gestão significa o esforço humano organizado para se atingir um objetivo específico.

Albarello (2006) explica que, embora a visão do gestor público mire outra direção, a natureza da ciência administrativa se compara ao gestor da iniciativa privada, pois "A administração trata do planejamento, da organização, da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização." (CHIAVENATO, 2000, p.1). Com esse argumento, o autor propõe que seja analisada a gestão privada e pública unicamente sob a ótica do Planejamento: determinar antecipadamente os objetivos a serem atingidos e definir a forma de alcançá-los; Direção: conduzir as atividades rumo ao planejado; Controle: assegurar que os resultados se ajustem ao planejado; Avaliação: verificar os benefícios dos resultados obtidos e as falhas, para servirem de base para futuras ações.

O trabalho apresentado não é uma crítica à gestão da escola pública, mas um debate acadêmico-científico para a proposição de reflexões acerca de costumes gerenciais que poderiam qualificar e dinamizar os complexos processos de gestão que suportam o EMTDIC na sua ampla forma. Nessa direção, as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância assim o descreve na sua complexidade:

[...] é a prática social-educativa-dialógica de trabalho coletivo, autoral e colaborativa, que se articula com o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e gestão, integradas ao uso significativo das tecnologias de informação



e comunicação, voltadas estas para a formação crítica, autônoma e emancipadora em ambientes virtuais multimídia interativos e presenciais. (BRASIL, 2015, p.19).

Dessa forma, entendemos ser urgente o entendimento dos processos de gestão educacional baseados na colaboração e na compreensão da diversidade que engloba a educação, pois esse constitui parte indispensável para o EMTDIC.

Constatamos, portanto, a significância dos estudos nos quais se procura entender o entrelaçamento entre as áreas da educação e da administração. Ressaltemos que a nossa experiência como gestores e docentes motivou este trabalho.

Observamos no IFE, que se constitui nosso espaço experiencial e, portanto, campo empírico desta pesquisa, corroborado por Cunha e Campos (2010), que na hierarquia presente e tradicional, o poder gerencial está atrelado ao saber disciplinar fragmentado. As chefias administrativas se dividem por corporações e não por coordenações de equipes interdisciplinares. Esse fato reforça a preocupação de alcançar resultados preferencialmente corporativos, não priorizando, muitas vezes, a comunidade acadêmica.

Com base em nossa experiência, constatamos que a mesma comunidade que reputa a qualidade de ensino não procura compreender os processos administrativos que a servem, encontra-se ausente para participar e reivindicar uma conduta administrativa que busque a utilização adequada de recursos para suas demandas.

Debateremos modos e não modelos gestores, passando ao largo dos objetivos deste estudo a proposição de um formato rígido e hierárquico fundamentado na obediência, isolamento e desacoplado do sentido social do educar.

Aprofundaremos durante as problematizações os temas que refletem a nossa práxis nos metadiscursos dos coletivos profissionais, cujo diálogo procurará explicar o fenômeno evidenciado por eles.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo demonstrar os desencontros administrativos dos gestores educacionais nos espaços identificados.

2. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O desejo pelo explicar perpassa este artigo e está imbricado a uma rede de conversações abrangendo afirmações e explicações que intencionam ser validadas por critérios científicos.

Essa rede acontece, segundo Maturana (2014), quando duas ou mais pessoas atuam em interações recorrentes numa rede de coordenações cruzadas, recursivas e consensuais de coordenações consensuais de ações.

O conversar é fundamento desta pesquisa e o compreendemos como o fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar envolvendo as diversas redes consensuais que acontecem ao vivermos juntos, pois existimos na linguagem; dessa forma, todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem no conversar.

Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional, e dizemos que é o racional que define o humano. Ao mesmo tempo sabemos que,



quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. (MATURANA, 2014, p.199).

Apresentamos os participantes das redes de conversação nas quais estamos inseridos. Essas foram organizadas em grupos denominados coletivos, definidos por Tardif (2011) por comunidades profissionais formadas por um conjunto de indivíduos que trabalham orientados por paradigmas comuns e que possuem um saber social compartilhado.

Os coletivos analisados contribuem de forma direta ou indireta nos processos administrativos e pedagógicos que possibilitam EMTDIC no IFE.

As conversas com os membros desses coletivos versavam sobre o EMTDIC e esses foram identificados e constituídos da seguinte forma:

Professor Autor: coletivo composto por dezessete (17) professores envolvidos no processo de elaboração do material instrucional. Investigamos seus posicionamentos diante dos recursos tecnológicos, concepções acerca dos projetos institucionais envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como por exemplo o projeto TIC³, as possíveis percepções sobre a gestão em relação as TDIC e a capacitação para produção e uso de recursos pedagógicos digitais.

Professor Reflexivo: formado por sete (7) profissionais lotados nos mais diversos cursos técnicos e que desempenham ou desempenham funções administrativas. Foram escolhidos com base nos seguintes critérios: tempo de atuação na Instituição, reconhecimento pelos pares, reconhecimento acadêmico e administrativo, reconhecimento pela comunidade, liderança sindical e saberes relacionados aos processos administrativos e pedagógicos.

As leituras de Hypolitto (1999) e Tardif (2011) ajudaram na escolha dessa denominação, uma vez que os professores pertencentes a esse grupo se enquadram na ação contínua do pensar, e todo o pensar é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. Isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações. Os professores pertencentes a esse coletivo foram identificados e selecionados porque são reconhecidos pela comunidade acadêmica, por buscar aperfeiçoar seus processos de ensinar, estão dispostos a participar de intercâmbios profissionais e outras experiências acadêmicas, participam de grupos de pesquisa, leem, observam e analisam para atender sempre melhor o aluno e sua prática docente.

Coletivo Gestor: subdivido em dois grupos, Gestor EaD e Gestor. Ao adotarmos essa estratégia, vislumbramos a oportunidade de observar possíveis nuances entre as falas, o que possibilitou elaborar discursos com variações de opiniões.

Por conseguinte, caracterizamos o coletivo Gestor como:

Gestor EaD – composto por sete (7) servidores públicos que estão ou estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação e que participam ou participaram dos processos de implantação ou gestão do EMTDIC no IFE. Esse grupo é formado por profissionais cuja experiência os qualifica como identificados com a tecnologia digital, seja na sua formação ou no empenho para que o EMTDIC se fortaleça no Instituto.

³ O "Projeto das TIC" é a denominação da comunidade acadêmica para o projeto vinculado ao edital Nº 015/2010/CAPES/DED, intitulado: Projeto de Estruturação e Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nos Cursos de Graduação Presenciais.



Mantenedor – composto por seis (6) servidores públicos que não estiveram envolvidos em cargos de chefia ou coordenação quando da implantação dos processos que envolvem EMTDIC no IFE e que participam dos processos de expansão ou gestão dessa modalidade.

As conversas com os membros dos coletivos foram realizadas e gravadas nos espaços escolhidos pelos entrevistados com o intuito de promover um ambiente propício ao estabelecimento natural do fluxo de coordenações consensuais em um tempo médio de 25 minutos. Posteriormente as conversas foram transcritas e organizadas segundo a estratégia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2012) e explicada a seguir.

A pesquisa no qual o estudo está baseado, obedeceu a todos os requisitos éticos estabelecidos pelo programa de pós-graduação no qual o pesquisador esteve ligado.

3. GESTOR NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O perfil “gestor tecnicista” é predominante em nossos espaços educativos. Essa característica é explicada pela formação técnica profissionalizante, acadêmica e profissional da maioria dos servidores guindados a cargos administrativos. O perfil professor tecnicista⁴ foi introduzido na educação brasileira durante o regime militar e na revolução industrial, instrumentalizado mediante programas de desenvolvimento social e econômico.

O mais relevante é o acordo denominado MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*), resultado do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos. O referido acordo marcou a influência direta dos técnicos estadunidenses na reorganização do sistema educacional brasileiro, amparados nos preceitos capitalistas.

Os estudos de Meireles (2007) corroboram com as informações presentes em nossos registros, em que muitos professores estiveram envolvidos nos programas de treinamento oriundos desse acordo internacional e de outras iniciativas semelhantes baseadas no treinamento e na repetição visando à formação de mão de obra técnica especializada para a produção de bens e serviços.

A reprodução de espaços de produção estabeleceu uma tradição de gestão fragmentada e centralizadora que levou ao isolamento. Ferreira e Aguiar (2006) demonstram estar esse modelo entranhado culturalmente na base da organização do sistema educacional brasileiro, perpassando a escola.

A expressão dessa cultura, firmando-nos nos mesmos autores, dá-se de forma autoritária de convivência a mecanismos rígidos de controle burocrático, dos tempos e locais de trabalho e das relações da organização dos processos de ensinar e aprender. A centralização, portanto, marca as relações gestoras internas e entre órgãos da administração do poder público.

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

⁴ A implantação do modelo tecnicista foi oficializada por meio da promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71, que, respectivamente, reformulou a educação superior e instituiu o ensino de 1º e 2º graus.



estabelecem os lugares pré-definidos da relação. (GUIZARDI; CAVALCANTI, 2010, p.1258).

Mandelli (2001) critica o isolacionismo gerencial tecnicista, pois afirma que, imerso na resolução de problemas e desprovido da capacidade de planejar, o gestor torna-se indiferente ao sentido emocional da educação, normalmente frio, inviabiliza-se em utilizar sua experiência em prol da administração criativa e no compartilhar espaços em que a prática do ensinar acontece.

Esse gestor normalmente não valoriza e tão pouco ouve o grupo que administra e sente dificuldades em perceber qual nível de resultado pretende alcançar no próximo período. Será que ele se questiona: Quais os resultados que as comunidades interna e externa esperam? Acompanha indicadores de resultado? Interage nas redes de conversações internas e externas visando melhorar o seu desempenho e da sua equipe? Vive outras experiências na procura de soluções viáveis às demandas?

“Atualmente, porém, o saber técnico por si só não habilita mais ninguém ao exercício de suas atividades.” (MANDELLI, 2001, p.47). O estilo de gerência, inspirado na concepção mecanicista de Taylor e Fayol, costuma ser reproduzido por profissionais técnicos quando promovidos a posições de gestão, o que permite ao mesmo autor afirmar “não são gestores, apenas viram chefes.” (p.69).

A lógica técnica molda a resolução de problemas e, tão logo as informações sejam dominadas o assunto está esgotado, ficando abertas somente as possibilidades de aprimoramento futuro daquela técnica específica; dessa forma, a partir do aprendizado, é só aplicar e praticar. Além da complexidade das relações que são ampliadas pela tecnologia exige-se que se vá além da técnica, ou seja, é preciso discutir, planejar, elaborar processos que permitam a participação da comunidade, bem como buscar soluções inovadoras para demandas até então desconhecidas. Este é um dos desafios para o gestor educativo no contexto do EMTDIC.

Acompanhamos na prática docente e na organização escolar as influências marcantes do tecnicismo. O centro dessa tendência pedagógica está em produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Ao valorizar as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbe-se a escola de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema de produção. A pedagogia volta-se para a aplicação metódica de princípios científicos comportamentais, onde a função do professor é administrar as condições de transmissão de conteúdo, cabendo ao aluno executar o sistema instrucional previsto.

Esse aspecto profissional dominante advém de uma pedagogia tecnicista que molda o perfil docente e discente, fortemente arraigada em nossos costumes, agindo intensamente nas redes de conversação comunitária; mesmo participando de outras culturas, os servidores ingressantes acabam por participar dessa convivência, como ressalta Luckesi:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LUCKESI, 2003, p.61).



Os estudos de Schön (1982), Perrenoud (2000) e Tardif (2011) sobre a formação de professores nos falam de um saber plural organizado e proveniente das experiências sociais e profissionais. Esses autores nos ajudam a compreender os saberes do professor gestor, presente em número significativo na Instituição, cujo conhecimento advém do seu envolvimento empresarial e acadêmico, sendo que tais saberes

[...] possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. (TARDIF, 2011, p.65).

Dessa forma, questionamos: como os saberes curriculares, disciplinares, a experiência profissional e cultural vai constituindo o saber do professor para atuação na Gestão da Educação?

Seguindo o pensamento, a maioria dos professores advoga que aprendem na prática. Esse aprendizado, complexo e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas e, poderíamos acrescentar, em modelos de gestão.

Podemos entender que como "saber ensinar", do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes. Esta pluralidade de saberes forma, de um certo modo, um "reservatório" onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. É claro que, dentro da própria ação, esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecer originados de uma intuição e não de um raciocínio, mas o que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo lógico e consciente. (TARDIF, 2011, p.210).

O estudo demonstra a ocorrência de uma transposição do "saber ensinar" para o "saber administrar". O administrador contemporâneo nos IFEs, no âmbito administrativo ou pedagógico, está inserido num cenário de internacionalização, partícipe de discussões políticas, socioeconômicas e ambientais, devendo possuir razoável conhecimento da legislação, tudo isso num mundo digitalmente conectado, de relações humanas intrincadas e estendidas, de forma que os processos administrativos relacionados ao ensinar e aprender tornam-se cada vez mais diversificados, ressignificados e complexos.

Nesse amplo espectro de atuação pedagógico-administrativa, Bates e Sangrà (2011) e Kuzuyabu (2015) nos levam a estabelecer que o foco de atuação do gestor está vinculado a quatro especificidades:

I - Gestão educacional: é função do gestor gerenciar as relações humanas, coordenar equipes de professores e técnicos administrativos e otimizar processos de ensino para que os resultados sejam consensuais.

II - Aspectos regulatórios: é de responsabilidade do gestor coordenar os processos de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e receber as comissões do Ministério da Educação (MEC) responsáveis pelas rotinas de verificação, credenciamento e credenciamento.



III - Gestão de pessoas: o gestor é encarregado de coordenar o corpo docente, gerenciar o processo de contratação de novos professores e os respectivos regimes de trabalho, gerenciar carga horária e distribuição de aulas, providenciar eventuais substituições e atender as demandas dos alunos relativas à gestão do curso.

IV - Gestão da tecnologia: é papel do gestor oferecer à comunidade formas adequadas de integração das TDIC nas rotinas administrativas e acadêmicas e, coletivamente, debater como essas transformam o ensinar, o aprender e o administrar na Instituição. Constitui-se como atributo gestor a criação de planos estratégicos ligados à tecnologia, programas de capacitação de professores e técnicos administrativos e a compreensão de normas governamentais relacionadas. A importante demonstração de conhecimento e liderança nessa área possibilita a resolução de paradigmas no favorecimento da utilização intencional do EMTDIC.

As especificidades apontadas não se encerram nelas mesmas, ocorrem simultaneamente e, assim sendo, acreditamos que gerenciar é saber que o todo é maior do que a soma das partes, princípio que contrasta a visão cartesiana. São inúmeras as perspectivas a serem observadas: além da aplicação direta de conceitos, técnicas e ferramentas, temos o fator subjetivo, que indica a necessidade da ampliação da dimensão do conhecimento. Acrescentemos ainda que ser gestor escolar é ser educador e sua forma de administrar a vida escolar possui repercussões na formação do estudante. A administração é um processo inextricavelmente relacionado à atividade educacional e o gestor deve conhecer e estar atento às consequências educativas de suas decisões e seus atos, segundo Paro (2015).

4. ELABORANDO OS DISCURSOS

[...] 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).

Então, o objetivo é elaborar discursos síntese na primeira pessoa e que representem o pensamento dos coletivos analisados para que possamos, na sequência, realizar as pertinentes problematizações.

Para tanto, Lefèvre e Lefèvre (2005) apontam quatro etapas para construir o discurso:

1. E-Ch: Selecionar os excertos dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa.
2. IC: Descrever o sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos que possuem significado semelhante ou complementar.
3. AC: Representar metodologicamente a E-ch, balizada por uma teoria ou ideologia, não pertencendo ao discurso, auxilia na problematização do mesmo.
4. DSC: Síntese que deriva da reunião das E-Ch e IC, representando o conjunto dos discursos dos sujeitos num coletivo.

Quanto ao quantitativo de profissionais que compõem os coletivos e que geram os discursos, Lefèvre e Lefèvre tem a dizer que



[...] para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente quantitativa 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. (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005, p.47).

Os mesmos autores preconizam que a organização dos discursos depende do propósito do pesquisador, afirmando que:

Quando se trata de discursos sensivelmente diferentes, a apresentação deles, em separado, é obrigatória; quando se trata de discursos complementares, a apresentação dos discursos, em separado, depende de o pesquisador querer resultados mais detalhados ou mais genéricos. (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005, p.21).

Na concepção da citação acima, a variedade e a complexidade dos discursos obtidos permitem compor "discursos de discursos", complementares ou antagônicos, procurando fornecer subsídios para explicar o fenômeno pesquisado.

O metadiscorso foi a alternativa interpretativa textual adotada com fins de possibilitar uma interlocução entre os coletivos, conectando-os a fim de complexificar as compreensões discursivas.

O metadiscorso, conforme Carmo-neto (1998), também denominado de "discurso sobre o discurso" e "escrita sobre escrita", permite mostrar como as diferentes partes do texto se relacionam e como podem ser interpretadas. O metadiscorso tem como uma de suas características permitir que o escritor contribua para a construção do sentido do texto na direção da ampliação de suas compreensões.

Neste artigo, discutiremos o metadiscorso intitulado "Gestão do EMTDIC" no intuito de relatar e aprofundar os temas emergentes abordados pela coletividade, os demais discursos que fazem parte do diário do pesquisador emergirão durante as problematizações, em parte ou na totalidade, sempre que auxiliarem nas reflexões argumentativas do discurso principal (Quadro 1), pois fazem parte da rede de conversação na qual estamos inseridos.

5. CONVERSANDO COM A COMUNIDADE E DEBATENDO AS POSSIBILIDADES DE GESTÃO

Nesta seção, apresentamos o metadiscorso Gestão do EMTDIC (Quadro 1) que abarca um sentido amplo e sistêmico da gestão, procurando, na reflexão que se segue, mostrar os encontros e desencontros administrativos.

Evitaremos a repetição de temas semelhantes durante as problematizações, visto que, ao aplicarmos a metodologia do DSC é aceitável a ocorrência de falas que se entrelaçam.

A institucionalização do EMTDIC almejada é um fator impactante na administração, causa de contradições e conflitos. Entendemos que institucionalizar passa a ser uma das soluções possíveis para o encaminhamento de significativas demandas administrativas nos encontros e desencontros relatados no discurso.

**Quadro 1** – Metadiscurso Gestão do EMTDIC.

Inicialmente a gestão sistêmica do IFE não abraçou os cursos superiores como parte da Instituição, parece um apêndice, um curso esporádico como uma especialização; isso ocasiona a não criação de uma identidade. Além do mais, os institutos nunca tiveram vagas para professor em EaD, assim sendo, lotar ou não um professor especificamente para EaD é uma decisão institucional. Conheço IFEs em que os reitores entenderam a EaD como prioridade estratégica e assim o fizeram, ou seja, na hora de distribuir as vagas da expansão para os câmpus, retiraram uma vaga de cada câmpus destinando-a ao setor de EaD. As Universidades receberam essas vagas direto para a EaD e na instituição não se consegue esse tipo de apoio para lotar servidores. Para conseguirmos avançar, ou ele entra no fazer da Instituição ou ele não vai para frente. Cessa o pagamento de bolsas, cessa todo o processo. Se ele não estiver por dentro ele não se sustenta. Tenho conversado com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo em que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito, a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégias. Vejo como necessária a troca de experiências pedagógicas e burocráticas com outras instituições, pois não vivemos isolados, entretanto temos dificuldades de firmar posição institucional e dizer: nós enquanto Instituição pensamos e vamos caminhar para isso e usar as políticas que nos apoiam para fazer e para o que não tiver política vamos criar caminhos, subutilizamos a autonomia pedagógica. O PRONATEC, UAB, Mídias, que têm dinheiro, fazemos; assim não conseguimos avançar na reflexão porque fomos recebendo dinheiro e as pessoas foram se interessando, algumas porque acreditam como oportunidade, outras pela questão financeira e as coisas vão acontecendo. O EaD sobrevive pelos projetos e programas, necessita de uma estrutura diferenciada para a qual a Instituição não está acostumada e aparelhada. Enquanto tem dinheiro fica fácil de fazer e não se pensa; assim não vejo, tão pouco, os coletivos que trabalham com EaD pensando. No projeto TIC, houve a construção, mas não a apropriação. Uma centralidade no conteúdo. Discutimos pouco isso, bem no início. Perguntei se havia alguém usando e a resposta foi negativa. Foi um esforço perdido como tantos outros, mas o material está disponível. Isso é comum, comprar material e não usar, comprar material e equipamento e usar mal, isso é corriqueiro no serviço público. Se conseguirmos repensar o processo pedagógico da Instituição para trabalhar com o estudante mais autônomo, mas se não for dentro de uma reflexão desse tipo é um paliativo, pensar na evasão nos cursos EaD e presenciais que é considerável. Vemos nos discursos de formatura as dificuldades que o pessoal passou para aprender além do conteúdo, um estilo de vida e outras formas de ir atrás, então quem vivencia isso vê que vale a pena; os eventos de formatura em EaD de que participei são emocionantes. O que te digo sobre a Pró-reitoria de Ensino: cobre do Pró-reitor e do Pró-reitor adjunto que eles tinham que viver um momento daqueles que deveriam ir a uma formatura para eles ouvirem e eles não foram. Se não procurarmos conhecer estamos fazendo de conta que gerenciamos. Vejo que os administradores perceberam o quão complexo era administrar a EaD e que realmente as instituições não estavam preparadas. Não é só a gestão do IF que está revendo essas questões de EaD, é o próprio governo que se deu conta que é muito caro fazer EaD do jeito que o professor público gostaria de fazer, pois a EaD fica sujeita à organização administrativa que ela necessita; muitas coisas que devem ser feitas em EaD, não se consegue fazer porque a parte administrativa não permite, seja a parte de registros acadêmicos, seja a parte de controle financeiro e todos os demais que a administração possui, pois na EaD eles são mais exacerbados. Recém estamos discutindo a regulamentação que muitas vezes antecede a prática, essa é uma das falhas quando regulamentamos, pois, ela deve vir do contato, com a experiência no experimentar, no fazer, e aí sim podemos adequar os pontos falhos e criar regulamentos ou formas que sejam eficazes para que possam nos levar a resultados melhores. É necessário regulamentar de forma flexível para que internamente se possa discutir, modificar e implementar novas ações e que não se fique dependendo de aprovações para qualquer mudança.

Fonte: Registro do autor.

Do ponto de vista governamental, sua importância encontra-se descrita na citação extraída da página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no mês de setembro de 2016, data que comemora os dez anos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), evento que reuniu dirigentes e coordenadores.



O novo diretor de Educação a Distância da Capes, Carlos Lenuzza, finalizou a abertura. "Quando falamos da UAB, os números são sempre superlativos. São dez anos de trabalho e hoje temos algumas reflexões obrigatórias, como o processo de institucionalização. E, para falar disso, temos que acabar com essa diferenciação entre educação a distância e educação presencial. Temos que falar em uma educação pública brasileira, que precisa apresentar resultados e quebrar resistências. Pretendemos que a questão da institucionalização saia da pauta para uma opção prática. E a Capes quer ser agente ativo no processo, instituindo um grupo de trabalho pra fazer uma pauta comum para 2017, respeitando autonomia das universidades, mas propondo essa discussão na Agência, nas universidades e no MEC." (CAPES, 2016).

Salientamos que as políticas públicas voltadas para EMTDIC partem de uma política governamental abalizada em programas que buscam visibilidade imediata e sujeita a incertezas políticas e financeiras. A Universidade Aberta do Brasil (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 Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações e de outros cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Uma década se passou e convivemos com a oferta de cursos e programas de fomento que não privilegiaram o desenvolvimento institucional do EMTDIC, ou seja, do sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica por uma metodologia possível que potencializa o ensinar. Os cursos oferecidos e todos os processos administrativos e pedagógicos necessários, não raras vezes, são tidos como estorvo pela Instituição.

O PRONATEC, UAB, TIC, Mídias, que tem dinheiro e fazemos, assim não conseguimos avançar na reflexão porque fomos recebendo dinheiro e as pessoas foram se interessando, algumas por que acreditam como oportunidade, outras pela questão financeira e as coisas vão acontecendo. O EaD sobrevive pelos projetos e programas, pois necessita de uma estrutura diferenciada que a Instituição não está acostumada e aparelhada. Enquanto tem dinheiro fica fácil de fazer e não se pensa, pois não vejo, tão pouco, os coletivos que trabalham com EaD pensando. (GESTÃO DO EMTDIC).

A compreensão que temos é que "perdemos o trem" ou, na melhor das hipóteses, a composição está iniciando o movimento e os passageiros estão apreensivos na plataforma, pensando se vale a pena embarcar.

Com base no parágrafo anterior, exemplificamos o "projeto TIC", citado no discurso que atendeu ao edital Nº 015/2010/CAPES/DED que tinha como objetivo

Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES (Instituição de Ensino Superior) integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária. (BRASIL, 2010, p.1).



E o que temos hoje?

No projeto TIC, houve a construção, mas não a apropriação. Uma centralidade no conteúdo. Discutimos pouco isso, bem no início. Perguntei se havia alguém usando e a resposta foi negativa. Foi um esforço perdido como tantos outros, mas o material está disponível. Isso é comum, comprar material e não usar, comprar material e equipamento e usar mal, isso é corriqueiro no serviço público. (GESTÃO DO EMTDIC).

O que o gestor diz?

[...] outra coisa que nos preocupa, é que o número de alunos a distância é bem maior do que o número de alunos presencial, queremos tomar atitudes que visem equilibrar isso. Por que o nosso grande medo é que o câmpus vire um câmpus de EaD que não atenda mais a educação presencial. (GESTÃO DO EMTDIC).

Nos intriga refletir científica e argumentativamente sobre a citação acima, ou seja, o que significa: "tomar atitudes que visem equilibrar isso" e "[...] o nosso grande medo é que o câmpus vire um câmpus EaD [...]." Qual a subjetividade por trás dessas palavras?

Analisaremos essas questões por três perspectivas que julgamos pertinentes, ou seja: técnica, epistemológica e política.

Sob o ponto de vista técnico, os gestores tecnicistas pertencem a uma geração que, durante sua formação, fez uso da tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento de sua técnica e reproduzem essa experiência como recurso didático, como um saber necessário para a prática docente, conforme escreve Tardif (2011).

Quando fiz a tese eu levantei o perfil dos gestores da reitoria que era composta de professores velhos e os servidores eram novos. Os gestores eram da época do CEFET para trás, da época da ETFPEL. Notamos que na pesquisa os gestores eram servidores antigos das Instituições e as tecnologias estão relacionadas ao pessoal mais jovem. (GESTÃO DA TECNOLOGIA, REGISTROS DO PESQUISADOR).

O fragmento cita gestores formados na segunda metade da década de 80, imersos em uma cultura diferente da atual, onde EMTDIC não era um recurso didático comumente utilizado; assim sendo, esses gestores não vivenciaram metodologias amparadas nas TDIC para o ensinar e, tão pouco fizeram uso desse recurso para aprender. Relatamos ser essa uma das possibilidades que explicam a resistência ao seu uso como uma metodologia de ensino.

Conforme os discursos, temos consciência que são inúmeros e variados os interesses e valores em jogo, desde a vontade da resolução de conflitos, a abordagem das vontades diversas, até a disposição para o dispêndio de esforços e dos objetivos Institucionais. Paro corrobora nosso ponto de vista por "ser essa uma questão política de primeira grandeza que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação." (2015, p.33).

Nessa direção, o fragmento abaixo denota a percepção do coletivo, quanto o sentimento de pertencimento a modalidades de ensino nas quais as metodologias que envolvem as TDIC são comumente desenvolvidas:

[...] a gestão do IF não abraçou os cursos superiores como parte do Instituto. Parece que é um apêndice, um curso esporádico como uma especialização. (GESTÃO DO EMTDIC).



Continuando a busca por argumentos científicos que validem a atuação e o comportamento gestor, como professores e pesquisadores imbricados que somos, constituídos de razão e emoção, causamos inquietação a conduta declarada no fragmento seguinte, pois Maturana e Varela nos ensinam que “Todo ato de conhecer produz um mundo no qual aquele que conhece se constitui.” (2001, p.84).

Vemos nos discursos de formatura as dificuldades que o pessoal passou para aprender além do conteúdo, um estilo de vida e outras formas de ir atrás, então quem vivencia isso vê que vale a pena, os eventos de formatura em EaD que participei são emocionantes. O que te digo sobre a Pró-reitoria de Ensino: cobrei do Pró-reitor e do Pró-reitor adjunto que eles tinham que viver um momento daqueles que deveriam ir a uma formatura para eles ouvirem e eles não foram. **Se não procurarmos conhecer estamos fazendo de conta que gerenciamos.** (GESTÃO DO EMTDIC, grifo nosso).

Insistimos que o gestor está inserido numa sociedade em que os conhecimentos não são mais restritos a espaços de sala de aula, tão pouco monopólio das instituições de ensino. Compreendemos que é possível aprender, emocionar-se e construir novos saberes em diferentes espaços e pelas variadas tecnologias digitais de comunicação disponíveis, de forma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.25).

Essas reflexões nos levam a questionar em quais fundamentos epistemológicos constituem-se os gestores e como eles são atualizados perante as demandas prementes da educação. Será que os mesmos desconhecem os recursos atuais disponibilizados, suas metodologias e de que forma elas potencializam o desenvolvimento da autonomia perante uma constante interatividade com outros sujeitos?

Será que os gestores pertencem a uma política que chamamos de “intramuros” que os coloca num imobilismo tal que impossibilita sua visão para além dos portões da Instituição?

A possibilidade de desenvolvimento da autonomia do aluno, tão desejada, não está demonstrada no fragmento do discurso acima?

O EMTDIC não seria uma forma de potencializar o desenvolvimento dessa qualidade?

Acreditamos que sim, pois o conceito de determinismo estrutural distingue que nada externo pode determinar aquilo que acontece a um ser vivo, somente lhe causar perturbações capazes, ou não, de transformá-lo em sua circunstância. A autonomia, portanto, refere-se a essa característica do sujeito cognoscente em produzir, e não representar, subjetividades a partir do seu modo de vida, da configuração do meio em que vive e supostamente das perturbações causadas durante o processo de interação com outros sujeitos. (MATURANA, 2014).

Um dos mais importantes propósitos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, preparados para pensar e agir de forma independente. Esta independência, este pensar livre e responsável, só será possível quando o educando compreender sua responsabilidade no pensar e no agir.

Considerando a forma como a gestão educacional vem sendo realizada, podemos dizer que ela parte do princípio de que os alunos de graduação ainda não possuem autonomia na busca e na construção do seu próprio conhecimento. Talvez seja possível sugerir que, nesse primeiro



momento de implantação de novas tecnologias digitais à educação, o EMTDIC seja uma ferramenta capaz de estimular a autonomia, mesmo com os possíveis percalços e ajustes administrativos que possam existir ou precisar de ajustes.

Acreditamos que a diversificação de metodologias baseada no EMTDIC se enquadra em uma ação democrática; além do mais, encaramos como um fator que atua na permanência e sucesso do aluno.

Sob a perspectiva epistemológica, vemos como necessidade e, fundamentalmente como responsabilidade administrativa premente, a expansão e o aprofundamento teórico-prático em áreas do conhecimento, tais como: Educação, Cognição, Gestão e Tecnologia. Tal atitude poderá contribuir nas tomadas de decisão e na elaboração de estratégias e projetos que encaram o EMTDIC como possibilidade metodológica.

Parece-nos estreita e superficial a opinião formada sobre bases frágeis, ainda mais quando posta em relação a algo desconhecido pelos gestores, desprezando a experiência ao longo de 18 anos, adquirida na capacitação de alguns professores ou técnicos administrativos, nas experiências internas no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conhecido por TelEduc, em cursos ou disciplinas específicas do ensino presencial.

Vemos como necessária a formação de uma estrutura de informações baseada em preceitos científicos com vistas a conhecer algo que melhor embase as decisões da gestão escolar articulada ao EMTDIC.

A dimensão política, à qual nos referimos, está atrelada ao conceito da arte ou ciência da organização e direção, possuindo viés interno ou externo a uma organização. (BOBBIO, 2002).

O gestor tecnicista se encontra sobrecarregado burocraticamente e imerso na resolução de demandas de curto prazo. São inúmeras leis, decretos, resoluções e portarias provenientes das esferas superiores internas ou externas que regem o currículo, financiamentos e fonte de recursos, os relatórios a serem preenchidos, as inúmeras reuniões e viagens em representação, sem falar na gestão dos programas de fomento e de outras requisições que o pegam de surpresa.

A realidade exposta o coloca diante de uma realidade política formalizada na burocracia que obstaculiza o planejar, explícito no fragmento extraído:

Tenho conversando com pesquisadores e de acordo com os resultados da minha pesquisa e de acordo com a minha vivência estamos em um processo que a gestão se desresponsabiliza por essas coisas, ou seja, os professores dão conta do que deve ser feito a gestão não se envolve com nada e aí falta essa parte da reflexão que tenta pensar políticas e estratégia. (GESTÃO DO EMTDIC, REGISTRO DO PESQUISADOR).

A organização da modalidade é afetada por não ter um financiamento contínuo e integrado, o que gera impacto na contratação de professores e tutores. Os recursos que financiam o EMTDIC não integram a matriz orçamentária dos Institutos, significando uma constante instabilidade de recursos e impactando o planejamento.

A participação, seja administrativa, autoria, tutoria ou coordenação é remunerada através de bolsas, estabelecendo grupos definidos e traçando limites entre aqueles que participam, denominados "terceirizados" e os demais servidores.



Toda a discussão de bolsas é controversa, não sei se é somente no IF que essa ladainha ocorre, pois digo que bolsa não é remuneração, sendo correto fazer parte da carga horária do professor, de forma que ao perceber uma bolsa, essa acaba por caracterizar o professor como um terceirizado, mas a gente percebe que ela é um grande incentivador para que as pessoas se envolvam com EaD. (GESTÃO DE BOLSAS, REGISTROS DO PESQUISADOR).

Tratando-se de um trabalho não institucionalizado, ele é realizado “fora do horário de trabalho” do contrato do professor no IF. A situação é tão controversa que as interpretações e o controle gerencial do entrelaçamento das atividades contratuais e a atuação nos projetos de fomento em EaD são vistas da seguinte forma:

A priori a própria UAB quando dá uma bolsa para o docente, seja ele para ser tutor, formador, é justamente para que se desenvolva esse horário a parte das suas atividades normais ou ter essa atividade dentro da tua carga horária e não receber a bolsa, mas a gente percebe que essa bolsa é um grande incentivador que as pessoas se envolvam nesse processo do EaD. Que a instituição faz? Ela acaba fechando um pouco os olhos para essas questões justamente para tornar a EaD viável e o que a gente faz: com essa ideia que a gente precisa fomentar o EaD não deixar que isso morra a gente não tem essa cobrança e isso acaba se diluindo no processo. (GESTÃO DE BOLSAS, REGISTROS DO PESQUISADOR).

A política de bolsas está funcionando relativamente bem. Por exemplo, assim né, existe alguns questionamentos, no momento que algum professor recebe uma bolsa a atividade feita no EaD está dentro ou fora da carga horária dele? Isso são dúvidas que a gente tem. Nessa semana nós estávamos numa reunião e se levantou essa questão e duas pessoas que são conhecedoras do processo do EaD, uma a favor e outro contra. Não, como vem bolsa está dentro da carga horária, não, como vem bolsa, está recebendo a mais, está fora da carga horária, então isso não é pacificado. Creio que existe uma confusão sobre a denominação dos tipos de bolsas e a função de quem as recebe, ou seja, pesquisador ou tutor. A lei permite interpretações, toda a lei permite interpretações e aí no momento que ela permite interpretações, cada um interpreta de acordo com os seus princípios, sua vida, sua moral, a sua visão de educação e de administração. (GESTÃO DE BOLSAS, REGISTROS DO PESQUISADOR).

Presente nos editais de seleção e criteriosamente cumprida pela Instituição é a não permissão da acumulação de bolsas nos programas oferecidos, conforme Lei nº 11.273 de 6/2/2006, Lei nº 11.502 de 11/07/2007, Resolução CD/FNDE nº 36 de 13/07/2009, Resolução CD/FNDE nº 54 de 29/10/2009 e Resolução CD/FNDE nº 18 de 16/06/2010 que estabelecem orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Os períodos de cumprimento das atividades é outro fator gerador de instabilidades administrativas e, nesse sentido, nada encontramos quanto

[...] à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. (BRASIL, 2006, p.1).



As leis e resoluções pertinentes igualmente não mencionam se essas atividades de ensino, promovidas pela Instituição e pelos professores que dela fazem parte, devem ou não integralizar a carga horária dos profissionais envolvidos.

Nessa direção, Otte (2016) afirma que no momento em que foram distribuídas vagas de professores e de servidores técnico-administrativos para as IES, concomitantemente com a expansão da rede dos IFEs em 2008, quando houve uma distribuição significativa de vagas, alguns IFEs, excetuando-se o IFSul, reservaram vagas para a atuação no EMTDIC, estruturando a modalidade. A alocação de vagas específicas para a atuação no EMTDIC ocorreu somente nas Universidades Federais.

O Governo Federal, nas suas instâncias, poderia atuar de forma a promover a institucionalização do EMTDIC e assim consolidar essa política, porém deixou a cargo da autonomia da Instituição a alocação de vagas. Assim, o EMTDIC não foi fortalecido nas instituições como política pública e sim como uma política de governo incentivada por pagamentos de bolsas, não havendo a incorporação dessas atividades na carga horária de trabalho, o que dificulta a sua consolidação como política de Estado.

As Universidades receberam essas vagas direto para a EaD e na instituição não se consegue esse tipo de apoio para lotar servidores. Para conseguirmos avançar, ou ele entra no fazer da Instituição ou ele não vai para frente. (GESTÃO DO EMTDIC).

No contexto da organização político-institucional, defrontamo-nos com a precarização do trabalho docente, confirmado pela atuação cada vez mais ampla do tutor que, de acordo com MEC (2016), não estabelece a condição primaz docente. Essa fragilização é atestada pelas seguidas contenções orçamentárias que acabaram por afastar o professor formador (especialista da área), facultando ao tutor trabalhar com uma gama de disciplinas de um mesmo curso, tornando questionável seu domínio sobre todos os conteúdos.

6. COMO IR ALÉM?

As reflexões realizadas, neste estudo, clarificam o entendimento dos coletivos representantes da comunidade acadêmica para uma possível convergência entre administração e ensino, em especial nos processos administrativos relacionados ao EMTDIC. Encaminhamos a necessidade de estruturas administrativas funcionando de forma harmônica e interdependente, com processos decisórios fundamentados no conhecimento da comunidade, de teorias e prática educativas e da tecnologia de informação.

Observamos a preocupação de alguns espaços acadêmicos em buscar uma gestão participativa e cooperativa em relação ao EMTDIC, mas as práticas ainda se sustentam no tradicional, no burocrático, no isolamento, onde o legal contrasta com o real, a prática é diferente dos discursos, a hierarquia supera a abrangência e o controle demasiado supera a busca pela cooperação na gestão.

Sobrepajar as barreiras da individualidade e da competição implica a reorganização institucional e organizacional na superação de preceitos tradicionais da Instituição de Ensino, bem como na corresponsabilidade pelos processos, pelas produções, criações e decisões, criando assim uma nova cultura.



Nesse aspecto, a participação dos coletivos no processo de gestão e no estabelecimento de uma rede de conversação interdisciplinar, é importante requisito, pois o social é o objetivo para uma gestão democrática e, portanto, a comunidade deve ser ouvida.

Com a visão do gestor público concentrada no interesse da comunidade e na coerência entre os objetivos de forma que, os processos e os resultados sejam compartilhados com a comunidade, esperamos um serviço público em que a corresponsabilidade possa tomar vulto num processo de qualidade recursiva e contínua.

Gostaríamos que não só os gestores da educação, mas todos os gestores, estivessem preocupados com a cidadania, respeitassem o erário público e o patrimônio, conhecessem a legislação, tivessem argumentações políticas coerentes com as necessidades da sociedade, possuíssem visão sistêmica e promovessem a integração dos diferentes setores.

A nossa hipótese é de que o aprender e o ensinar, ou seja, os processos de ordem pedagógica, sendo coerentes com os processos de gestão e os objetivos a serem alcançados por uma instituição de ensino, possam gerar congruência, o que produzirá uma modulação mútua e mudanças em ambos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARELLO, C.B. O papel do administrador na gestão pública. **Revista de Administração**, v.5, n.9, 2006.

BATES, Antony; SANGRÀ, Albert. **Managing technology in higher education: strategies for transforming teaching and learning**. San Francisco: Jossey-bass, 2011.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: UnB, 2002. 2V.

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. MEC/CNE. Brasília, DF. Seção 1, p.22.

BRASIL. **Edital nº 015/2010/CAPES/DED**, de 24 de março de 2010. Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica**. Brasília, DF.

CAPES. **Capex recebe 9º Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB**. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8099-capes-recebe-9-forum-nacional-de-coordenadores-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CARMO-NETO, Dionísio. **Teoria do metadiscorso**. 5. ed. Salvador: CNPq & Fundação Visconde de Cairu, 1998.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da Administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, Gustavo T.; CAMPOS, Gastão W. de S. Método Paidéia para co-gestão de coletivos organizados para o trabalho. **Org & Demo**, Marília, v.11, n.1, p.31-16, jan. 2010.



- FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, M. A. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GUIZARDI, Francini L.; CAVALCANTI, Felipe de Oliveira 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.1245-1265, out. 2010.
- HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Integração Ensino-pesquisa-extensão**, São Paulo, v.1, n.5, p.204-205, ago. 1999.
- KUZUYABU, Mariana (Comp.). Sob pressão. **Ensino Superior**, São Paulo, v.18, n.204, p.30-33, nov. 2015.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MANDELLI, Pedro. **Muito além da hierarquia**: revolucione sua performance como gestor de pessoas. 14. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- MATURANA, Humberto. **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MEC. **Atribuições do Tutor na página da CAPES**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar/17-conteudo-estatico/conteudo/50-tutor>>. Acesso em: 30 de jan. 2016.
- MEIRELES, Céres Mari da S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica**: 90 anos de história. Pelotas, RS: Ed. da UFPEL, 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.
- PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução a crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. United States of America: Basic Books, 1982.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.



VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciência cognitiva e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Submetido em: **03/03/2019**

Aceito em: **14/08/2019**