

DESAFIOS NA OFERTA DE CURSOS A DISTÂNCIA NUM PROGRAMA DO GOVERNO BRASILEIRO EM MOÇAMBIQUE

ORESTE PRETI¹ 

CRISTIANO MACIEL² 

RESUMO: As práticas educativas do “Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique” promoveram a Cooperação Sul-Sul e envolveram a Universidade Aberta do Brasil (UAB), duas universidades públicas de Moçambique e quatro universidades públicas no Brasil. Com base nesta experiência, uma questão de pesquisa surge: que narrativas os gestores brasileiros e moçambicanos elaboraram em relação à experiência na construção de um “modelo” de educação a distância (EaD) com qualidade? Para tal, essa pesquisa objetiva analisar as narrativas em relação ao seu processo de implantação e implementação, apontando elementos que conduzissem à qualidade na formação dos estudantes e no trabalho docente. Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa com “abordagem da narrativa”, a partir do material escrito e oral produzido pelo Programa entre os anos de 2010 e 2019. O estudo evidenciou os desafios encontrados para viabilizar um “modelo de EaD” que garantisse qualidade na formação dos envolvidos. Percebeu-se confronto de expectativas e de práticas em torno dos modelos de EaD das instituições participantes, gerando desafios ao programa, os quais são expressos na pesquisa como “pedras surgidas na caminhada” e que suscitam lições aprendidas na busca por qualidade.

Palavras-chave: Educação a distância. Universidade Aberta do Brasil. Cooperação técnica internacional. Moçambique. Qualidade. Cooperação Sul-Sul.

CHALLENGES IN OFFERING DISTANCE COURSES IN A BRAZILIAN GOVERNMENT PROGRAM IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT: The educational practices of the “Program to Support the Expansion of Distance Higher Education in the Republic of Mozambique” promoted South-South Cooperation and involved the Open University of Brazil, two public universities in Mozambique, and four public universities in Brazil. Based on this experience, a research question arises: what narratives did Brazilian and Mozambican managers develop regarding the experience in building a “model” of

1. Universidade Federal de Mato Grosso  – Instituto de Educação – Cuiabá (MT), Brasil.

E-mail: orestepreti@gmail.com

2. Universidade Federal de Mato Grosso  – Instituto de Computação – Cuiabá (MT), Brasil.

E-mail: crismac@gmail.com

Editor de Seção: Antonio Zuin 

quality distance education? To this end, this research aims to analyze the narratives regarding their implementation and implementation process, pointing out elements that would lead to quality in student training and teaching work. From a methodological standpoint, the research is qualitative with a “narrative approach,” based on written and oral material produced by the Program between 2010 and 2019. The study highlighted the challenges encountered in establishing a “distance education model” that ensured quality in the education of those involved. There was a perceived clash of expectations and practices around the distance education models of the participating institutions, generating challenges for the program, which are expressed in the research as “stones encountered on the journey” and which provoke lessons learned in the pursuit of quality.

Keywords: Distance Education; Open University of Brazil; Cooperation International Technique; Mozambique; Quality; South-South Cooperation

DESAFÍOS PARA OFRECER CURSOS A DISTANCIA EN UN PROGRAMA DEL GOBIERNO BRASILEÑO EN MOZAMBIQUE

RESUMEN: Las prácticas educativas del “Programa de Apoyo a la Expansión de la Educación Superior a Distancia en la República de Mozambique” promovieron la Cooperación Sur-Sur e involucraron a la Universidad Abierta de Brasil, dos universidades públicas de Mozambique y cuatro universidades públicas en Brasil. A partir de esta experiencia, surge una pregunta de investigación: ¿qué narrativas elaboraron los gestores brasileños y mozambiqueños respecto a la experiencia en la construcción de un “modelo” de educación a distancia de calidad? Con este fin, esta investigación tiene como objetivo analizar las narrativas en relación con su proceso de implementación e implementación, señalando elementos que conduzcan a la calidad en la formación de los estudiantes y en el trabajo docente. Desde el punto de vista metodológico, la investigación es cualitativa con un “enfoque narrativo”, basada en el material escrito y oral producido por el Programa entre los años 2010 y 2019. El estudio destacó los desafíos encontrados para viabilizar un “modelo de educación a distancia” que garantizara calidad en la formación de los involucrados. Se percibió un conflicto de expectativas y prácticas en torno a los modelos de educación a distancia de las instituciones participantes, generando desafíos para el programa, los cuales se expresan en la investigación como “piedras encontradas en el camino” y que suscitan lecciones aprendidas en la búsqueda de calidad.

Palabras-clave: Educación a Distancia; Universidad Abierta de Brasil; Cooperación Técnica Internacional; Mozambique; Calidad; Cooperación Sur-Sur.

Introdução

No dia 21 de julho de 2009, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva recebeu o Presidente de Moçambique Armando Guebuza. Nesse encontro, além de se comprometer com a construção de um laboratório para produção de remédios para o tratamento da Aids, doença que afetava 1 em 24 pessoas, Lula levantou a possibilidade de uma cooperação técnica no campo da educação por meio da presença da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Moçambique. O governo moçambicano não tardou em manifestar seu interesse na formação de seus quadros administrativos e docentes, diante do quadro deficitário

de formação superior de professores e servidores públicos (República de Moçambique, 2010) e devido à concentração das universidades públicas moçambicanas estar localizada nos grandes centros.

No início de 2010, a UAB foi mobilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para elaborar um programa que atendesse à demanda de Moçambique. Assim, em outubro de 2010, foi instituído, por meio da Portaria Normativa n.º 22, de 26 de outubro de 2010, o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de Moçambique, que passou a ser conhecido e nomeado de UAB Moçambique (BRASIL, 2010).

As práticas educativas implementadas no âmbito do Programa envolviam a Universidade Aberta do Brasil, duas universidades públicas de Moçambique – a Universidade Eduardo Mondlane – UEM e a Universidade Pedagógica – UP – e quatro universidades públicas no Brasil – a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a Universidade Federal Fluminense – UFF, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e a Universidade Federal de Goiás – UFG). Nessa investigação, uma questão de estudo decorrente desta experiência é trazida à baila: que narrativas os gestores brasileiros e moçambicanos, em diferentes níveis hierárquicos, elaboraram em relação à experiência na construção de um “modelo” de educação a distância (EaD) com “qualidade”, buscando ultrapassar o modelo industrial fordista de EaD? (CAMPION; RENNERT, 1992).

Em que sentido se faz a referida questão? Um modelo pedagógico que ofereça apoio e acompanhamento acadêmico e pedagógico, suporte tecnológico e estrutura física para acolher docentes, tutores e estudantes para atividades presenciais e *online*. Um modelo fundamentado numa proposta pedagógica e em princípios que considerem os aspectos institucionais, organizacionais, metodológicos, tecnológicos; os conteúdos etc. No entendimento de Behar (2009, n.p.), um modelo assentado numa arquitetura pedagógica.

A AP (Arquitetura Pedagógica) é constituída da (1) fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (aspectos organizacionais): na qual estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, organização do tempo e do espaço e expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe, (2) conteúdo - materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados - objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem – (3) atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos numa sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos); (4) definição do ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tal como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (aspectos tecnológicos).

Para Yang (2010), um curso EaD de qualidade requer responsabilidade na garantia de alguns aspectos, que precisam ser constantemente avaliados, definindo seu programa de metas e medindo os resultados em relação a elas. Os gestores podem ter por referência as melhores práticas, diretrizes ou *benchmarks* de qualidade. O autor, ainda, classifica esses *benchmarks* em sete categorias: Apoio Institucional, Desenvolvimento do Curso, Ensino/Aprendizagem, Estrutura do Curso, Apoio ao Estudante, Apoio ao Docente e Avaliação.

Era nessa direção que eram proferidas as palavras e as promessas dos gestores na implementação do Programa. Por isso, como objetivo geral, buscou-se analisar, nos documentos produzidos pelo Programa, as narrativas em relação ao processo de implantação e implementação da modalidade a distância, apontando elementos que conduzissem à qualidade na oferta dos cursos a distância, como garantia na qualidade da formação dos estudantes e no trabalho docente.

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa com “abordagem da narrativa”. Do ponto de vista bibliográfico, são considerados uma série de autores nacionais e internacionais no campo da educação a distância e de cooperação Sul-Sul. Do ponto de vista da coleta de dados, o levantamento foi realizado a partir do material escrito e oral produzido pelos intervenientes do Programa entre os anos de 2010 e 2019, seguindo os preceitos éticos para uso de dados em pesquisa. Foram analisados 137 documentos oficiais e 29 entrevistas com os gestores do Programa. Tal percurso metodológico é detalhado na próxima seção deste artigo e compartilha parte da metodologia publicada em Preti e Maciel (2023), todavia foca em outra parte do estudo: a qualidade.

O estudo evidenciou os desafios encontrados para viabilizar um “modelo de EaD” que garantisse qualidade na formação dos estudantes, no trabalho docente e atendesse à realidade das instituições envolvidas. Percebeu-se confronto de expectativas em torno dos modelos de EaD das instituições, o que impactou em aspectos da sua implantação e implementação com qualidade. O objetivo era qualificar, por meio da modalidade a distância, mais de 5 mil gestores públicos e professores do ensino secundário e básico do sistema público de Moçambique. O foco era a elaboração de um projeto de cooperação, de propostas pedagógicas de quatro cursos de graduação a serem oferecidos e do “modelo” de EaD a ser adotado (Preti, 2012). O Programa foi implementado em novembro de 2010 e interrompido no segundo semestre de 2014 por decisão do governo brasileiro sem apresentar justificativa. Com base em parte desta experiência, tecemos esta pesquisa.

A Investigação e sua Metodologia

No intuito de compreender e analisar esse programa de cooperação internacional no campo da educação superior a distância em seus aspectos políticos e pedagógicos, fizemos um levantamento do material escrito e oral produzido pelos intervenientes do Programa entre os anos de 2010 e 2019. Foram 137 documentos oficiais – relatórios, atas, memórias, reuniões – e 29 entrevistas realizadas pelo coordenador residente com os gestores do Programa. Os temas mais relevantes encontrados nessa extensa documentação se referiam à cooperação entre os dois países e às instituições de ensino envolvidas, a questões acadêmicas e ao ensino a distância e à institucionalização do Programa. Cabe salientar que o material foi organizado para a tese de doutorado de Preti (2020) e, para a pesquisa em tela, novos elementos de análises foram incorporados. Em Preti e Maciel (2023), foram discutidos aspectos do marco político deste programa de cooperação internacional. No presente estudo, nos limitamos a tratar de aspectos que envolveram a implementação do Programa no que diz respeito à qualidade na oferta dos cursos a distância oferecidos, na perspectiva de seus participantes.

Optamos pela pesquisa qualitativa com “abordagem da narrativa”, ao colocar dialeticamente em diálogo a perspectivaêmica (dos narradores) com a ética (do pesquisador) como componentes interdependentes e complementares (Preti, 2020). Ao redor da “abordagem da narrativa”, há diversidade de entendimentos por autores e pesquisadores que a identificam ora como um “método” (Sahagoff, 2015) ora como uma “técnica” – a “entrevista narrativa” – (Jovchelovitch; Bauer, 2003), ou um “tipo” de pesquisa – “pesquisa narrativa” – (Clandinin; Connelly, 2011), ou “análise de narrativas” (Mishler, 1986; Riessman, 1993; Bastos; Biar, 2015) com abordagens estruturais, interacionais e dialéticas.

No Brasil, recebemos influência do filósofo pragmatista estadunidense Richard Rorty. Segundo este filósofo, “do ponto de vista educacional, em oposição ao epistemológico e tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (Rorty 1979, p. 359 *apud* Silva, 2012, n.p.). As narrativas, portanto, são representações ou interpretações de fatos (campo hermenêutico), que expressam um ponto de vista dos narradores em determinado tempo (cronológico e/ou experiencial) e espaço (contexto imediato), e determinado contexto sociohistórico (contexto mediato).

Os narradores manifestam os sentidos que dão ao ser-no-mundo, portanto, suas narrativas são uma elaboração da experiência pessoal num contexto social que é histórico e cultural e de uma construção identitária – logo, uma prática social constitutiva da realidade. Neste sentido, as narrativas não podem ser postas em julgamento ou submetidas à comprovação, à veracidade.

Não podemos olvidar que há outras formas de aproximação ao objeto de nosso estudo que são colocadas debaixo de um guarda-chuva – pesquisa qualitativa – e que se apoiam em bases epistemológicas ou abordagens diferenciadas – teorias sistêmicas, fenomenologia, etnometodologia, interação simbólica, estudos culturais etc.

Porém, há algumas características comuns (Bogdan; Bilken, 1994; Creswell, 2007; Bicudo; Espósito, 1997; Martins; Bicudo, 1994; González Rey, 1997), como a naturalística, voltada para o processo ou microprocessos, que captura perspectiva/significações dos participantes, utiliza estratégias diferenciadas e métodos múltiplos para coleta de dados, além de ser de natureza indutiva, descritiva, expositiva e interpretativa. Assim, na esteira do pensamento de Minayo (2001, 2012), entendemos pesquisa qualitativa não no viés do pensamento da lógica formal, mas na trilha do pensamento dialético.

É nessas características que críticos como Martins (2006) apontam algumas das suas debilidades: o estudo de microprocessos, a pouca representatividade dos sujeitos em estudo, a questão de a subjetividade do pesquisador por sua inserção no ambiente pesquisado ser mais descritiva e narrativa do que analítica.

Dessa forma, estabelecemos como questão de estudo: que narrativas os gestores brasileiros e moçambicanos, em diferentes níveis hierárquicos, elaboraram em relação à experiência na construção de um “modelo” de EaD com qualidade? E como objetivo: analisar, nos documentos produzidos pelo Programa, as narrativas em relação ao processo de implantação e implementação da modalidade a distância, na perspectiva de oferecer aos estudantes formação com qualidade.

Para tal, os modelos de EaD das instituições são comentados e, após, é realizada a análise das questões que impactaram na qualidade no percurso desta cooperação, nomeadas como “pedras no caminho do Programa”, a saber: plataforma de ensino; dificuldades de acesso; habilidades “tecnológicas” e formação; o sistema de EaD da UAB e o material didático.

Modelos de EaD em Confronto

O Programa UAB Moçambique, desde os primeiros acertos entre os dois governos, seduziu as instituições moçambicanas com a promessa da transferência de conhecimentos e de tecnologias acumulados pela UAB no campo da EaD, no intuito de melhorar a oferta de cursos a distância agregando novos valores às experiências da UP e da UEM.

O governo brasileiro afirmava estar trazendo a experiência consolidada de um sistema público e nacional de EaD para que o governo moçambicano pudesse capacitar sua rede pública expandindo-a para todas as regiões do país. Porém, desconsiderava as diferenças de contextos histórico-cultural-econômico e a falta de experiência em cooperação Sul-Sul (Gonzaga, 2017). Vinha com o apelo de que os cursos a serem oferecidos pela UAB estariam “balizados em três princípios”: a dupla diplomação; a equivalência das disciplinas que integram a matriz curricular em ambas as universidades; e a utilização de recursos em EaD para garantir qualidade na formação ofertada.

Em sua primeira missão a Moçambique, a delegação brasileira realizou contatos com o Ministério da Educação (Mined), o Instituto Nacional de Educação a Distância (Ined) e os centros de EaD da UEM e

da UP para conhecer as experiências na oferta de cursos a distância e como poderia se dar a cooperação no âmbito da EaD. Foi constatado que cada centro de EaD tinha seu “modelo”.

O Centro de Ensino a Distância (Cend), unidade orgânica da UEM que se dedica à operacionalização da modalidade do ensino a distância, havia iniciado suas atividades, em 2008, com um modelo de EaD baseado numa “plataforma de *e-learning*”, mas sem estruturas físicas de *campus* nas províncias. O Cend fazia parte da estrutura institucional, com quadro qualificado de profissionais e expertise em EaD. Por isso, questionava a “adoção” de um modelo de EaD construído para a realidade brasileira.

A UP seguiu outra trajetória e construiu outro modelo. No seu Regulamento Geral Interno, a EaD fazia parte integrante da sua política de formação dos professores da rede pública de ensino e de expansão do ensino superior em todo o território nacional. Por isso, o Núcleo de EaD, formado em 2000, passou à categoria de Centro de Educação a Distância (Cead), em 2005, com a responsabilidade de conduzir uma política de EaD na Instituição (Regulamento Geral Interno, Artigo 176-182, secção XVIII)¹.

Diferentemente do Cend, o Cead estruturou seus cursos de licenciatura sobre bases físicas: material impresso e Centros de Recursos espalhados pelas regiões, contando com a atuação de “professores de especialidades” e “tutores generalistas” nos *campi* assentados nas províncias.

Portanto, nas duas universidades, a EaD estava “institucionalizada”, fazendo parte da estrutura, enquadrada nos regulamentos e na estrutura administrativa, com recursos humanos e financeiros específicos destinados aos centros de EaD.

A UAB tinha outro modelo, muito calcado na experiência da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Uned) da Espanha, numa perspectiva fordista de educação, fechado e “burocratizado”, por sua dependência ao planejamento financeiro (bolsas) que definia funções e ações.

A postura da equipe do Cend da UEM, então, foi de resistência, não aceitando alterar seu modelo que, internamente, era questionado (Brito, 2010). De acordo com a ata da reunião em 19 de março de 2014 com a direção pedagógica da UEM (p. 24), uma gestora da direção pedagógica ponderou: “Vem o financiador e impõe. Vem outro, impõe. Assim, não temos uma característica padrão na EaD”.

Diante de diferentes modelos, o encaminhamento dado ao Programa UAB Moçambique foi buscar unificá-los a partir de um modelo que constituísse um Sistema de EaD Moçambicano: uma base virtual por meio do uso da plataforma de ensino, uma base física de apoio nos polos – com infraestrutura de comunicação e presença de tutores –, e o material didático impresso fazendo a ponte entre essas duas bases (Preti; Maciel, 2023).

Na visão de um dos gestores brasileiros sobre o processo:

O modelo que nós adotamos foi um modelo muito parecido com o da Universidade Aberta do Brasil. Era o modelo de polos, e aí tinha um detalhe muito importante [...] a Universidade aqui [em Moçambique] vai selecionar os tutores e os tutores presenciais, e lá a gente seleciona os tutores a distância e os tutores presenciais daqui [...] a gente vai fazendo com a tecnologia que a gente tem, vamos usar o Moodle (Br01).

Já na visão de outros dois gestores brasileiros, não houve imposição do modelo da UAB:

Outra coisa legal nesse nível de cooperação entre as universidades é que, em nenhum momento, ninguém quis impor um modelo; a gente construiu um modelo. Então, assim, a gente pegou alguma coisa deles, pegou também muita coisa da gente, mas eu acho que isso foi importante (Br02).

O programa trabalhava com a ideia de uma estreita cooperação, e para isso, nós propusemos preparar o pessoal para absorver tecnologia. Nossa ideia não era impor uma metodologia, era mostrar a eles tudo aquilo que nós já tínhamos passado por uma experiência (Br03).

Se a intenção não era impor o sistema da UAB, na prática, as coordenações de curso, ao elaborar o projeto pedagógico e com a perspectiva do pagamento de bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), acabaram configurando os cursos no modelo de EaD da UAB. Foi uma “imposição” por outra via, não da decisão autoritária, mas para se alinhar com a planilha de pagamento e com a “experiência” da UAB. Desta forma, engessava ou desconsiderava experiências pioneiras ou incipientes das universidades brasileiras que vinham desenvolvendo cursos a distância anteriores à criação da UAB

Segundo os documentos oficiais e as narrativas das coordenações brasileiras, a cooperação consistia na “transferência de conhecimentos e de tecnologias”, que propiciassem qualidade ao sistema de EaD e à formação dos envolvidos. Para um Programa que se apresentava como cooperação Sul-Sul, a terminologia “transferência” ia na contramão do que pretendia propor. Pois, como reforçou um dos gestores moçambicanos:

[...] quando se fala em transferência de conhecimento, faz-se estudo do grupo-alvo pra ver as necessidades que o grupo-alvo tem e depois fazer a transferência desses conhecimentos [...] aqui no Centro, já dizíamos “Nós já temos alguma experiência, temos pessoas formadas em EaD [...] havia certo potencial que poderia ter sido usado [...] existia um certo conhecimento e teorias que poderiam ser compartilhados (Mz01).

Indo além dessa posição do interveniente, numa perspectiva dialética da educação, o conhecimento é resultado de interações, de trocas com o outro, de experiências vividas e refletidas. A ação pedagógica e a construção de conhecimento, numa perspectiva heurística e construtiva, devem se sustentar sobre o alicerce do trabalho colaborativo ou cooperativo, na construção de uma rede ou de uma “comunidade de aprendizagem”. Isso implicaria o “rompimento de barreiras temporais e espaciais, ao mesmo tempo a superação de barreiras disciplinares e curriculares” (Moraes, 2002, n.p. *apud* Preti, 2009, p. 84).

Portanto, a questão não era este ou aquele modelo, mas, a partir destas três experiências, construir, aos poucos, um sistema adequado para a realidade das instituições moçambicanas, na perspectiva de vir a se propor, futuramente, quem sabe, ao Ministério da Educação de Moçambique, um sistema nacional e público de EaD. Por isso, a proposta brasileira ia em três direções: a “transferência” de conhecimentos acadêmicos nos processos de ensino e aprendizagem; a gestão de um sistema de EaD – mais complexo e institucional –; e o uso didático das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, de maneira particular, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Havia a expectativa de que a UAB compartilhasse sua experiência por ser considerada mais “consolidada”.

Porém, com a premência do lado brasileiro para que tudo estivesse a funcionar até o final de 2010, os dois centros de EaD, com resistências e discordâncias, acabaram colocando em ação a proposta do “modelo” da UAB nos quatro cursos a serem oferecidos, inicialmente, nos polos das capitais de três províncias: Maputo (no Sud), Beira (no Centro) e Lichinga (ao Norte).

Não havia mais tempo para maiores discussões, divergências e encaminhamentos diferentes. Tratava-se de um equívoco inicial de diagnóstico, de desconhecimento da cultura local e institucional, e carregado da certeza de que, devido às “semelhanças” de Moçambique com o Brasil, os cursos podiam ser implementados sem precisar dar tempo ao tempo para se construir consenso e sem comprometer a qualidade na oferta dos cursos.

Pedras no Caminhar do Programa

Considerando o percurso supracitado, ao iniciar “apressadamente” e “atempadamente” o ano acadêmico do Programa, no dia 28 de fevereiro de 2011, apareceram diversas “pedras nos sapatos” dos

intervenientes brasileiros e moçambicanos a incomodar constantemente a caminhada na implantação da EaD nos cursos.

1ª Pedra: plataforma de ensino

O Programa tinha apostado no aparato tecnológico – computadores, *notebook*, plataforma –² para inovar na modalidade a distância. Comungava a ideia difusa de que introduzindo novas tecnologias, novas práticas pedagógicas emergiriam (Preti; Maciel, 2017), modificando práticas anteriores e não o caminho inverso, a mudança nas atitudes pedagógicas, nos valores e nas relações. No processo dessas mudanças é que a tecnologia poderia se transformar em instrumento e fortalecimento dos propósitos e compromissos educativos, políticos e sociais.

Segundo o relato dos próprios coordenadores de curso (Preti, 2020, n.p.):

As plataformas de ensino não funcionaram como se esperava. Na UEM, por problemas físicos de rede, a plataforma constantemente estava fora do ar. Na UP, mesmo ficando no ar de maneira mais constante, o ambiente não possuía usabilidade satisfatória, aumentando as dificuldades que os estudantes tinham ao lidar pela primeira vez com a plataforma *Moodle*.

Diante dos constantes problemas que surgiram com a instabilidade das plataformas em Moçambique, os Comitês Gestores do Programa nos dois países decidiram, em novembro de 2012, que a partir do 1º semestre de 2013, os cursos da UP fossem hospedados nos servidores das 2 universidades brasileiras envolvidas.

Mesmo com a transferência das plataformas, os problemas continuaram. Os técnicos do Cead e do Cend se queixavam por ter acesso com certas limitações/restrições – ou por não terem acesso – às plataformas para que pudessem também fazer o gerenciamento e atender com rapidez estudantes, tutores e docentes que apresentavam problemas de acesso ou de postagem de material didático, sem depender dos técnicos brasileiros.

Esses problemas somente foram sanados com o treinamento dos técnicos moçambicanos por equipes de técnicos das instituições brasileiras envolvidas, no primeiro semestre de 2013, numa ação prevista no plano estratégico dos coordenadores executivo e local do Programa na busca de remover as pedras surgidas no caminhada, o que será explorado logo mais na 3ª pedra.

2ª Pedra: dificuldades de acesso

Preti e Barbieri (2013) relataram que nem sempre a internet estava disponível nos polos – pois dependia de o pagamento ter sido efetuado pela instituição moçambicana responsável –, ou, quando havia, era de baixa velocidade. Além disso, os estudantes, em suas localidades, tinham dificuldade de acessar a internet, porque não havia rede, ou a rede era de baixa velocidade, ou os custos eram altos para fazer uso constante dos *cyber cafés*.

Os mesmos autores, durante a abertura dos cursos nos polos, em fevereiro de 2011, aplicaram um questionário para coletar informações sobre “Perfil, expectativas e percepções dos estudantes”. Constataram que 78% dos estudantes do curso de Administração Pública, destinado a servidores públicos, tinham acesso à internet, enquanto os dos cursos de ensino básico, biologia e matemática, em média, totalizavam 30%. A maioria acessava em locais que ofereciam serviços de internet, e somente 16,5% acessavam de sua própria residência. Segundo um dos coordenadores do curso:

Apesar da disponibilidade cada dia maior dos meios eletrônicos, nós precisamos ainda entender que eles dependem, que isso é muito pouco confiável na prática. Então os cursos têm ainda que considerar um mecanismo de, pelo menos semanalmente, disponibilizar material didático. Tem que ter uma garantia que o aluno ao chegar lá, não tendo acesso à plataforma, o material que está ali ou um tutor recebeu e copiou e teria que estar lá no computador local para ele copiar em um pen drive. Alguma coisa assim. Isso realmente faz grande diferença, porque num curso como o nosso, você ficar duas semanas sem comunicação, sem estudar, é um desastre (Br04).

Conforme previsto no projeto, a solução era simples. O estudante devia dirigir-se ao polo, onde acessaria à internet ou receberia o material impresso ou em *pendrive*. Todavia, muitos tinham dificuldades para se locomover aos polos, sendo a principal a distância de suas moradias.

Segundo os dados fornecidos pelos tutores presenciais (Prete; Barbieri, 2013), 66% dos estudantes do polo de Beira residiam na cidade, 69,05% em Maputo e 45,05% em Lichinga. Este era o polo com maior dispersão geográfica de estudantes pela província, com tempo médio de deslocamento até o polo de duas a três horas, com condições precárias das estradas e falta de transporte público nos distritos – dessa forma, os alunos tinham que utilizar precários transportes privados³.

Esses são dados gerais, pois se considerarmos, separadamente, os referentes aos estudantes da UP e da UEM, teríamos um quadro diferente evidenciando dificuldades ainda maiores por parte dos estudantes da UP. Os estudantes da UEM, por atuarem em setores do serviço público, que fica concentrado na cidade, residiam em sua maioria nas localidades onde estavam instalados os polos e, portanto, com maiores facilidades de acesso à internet e ao transporte.

Além dessas dificuldades de acesso à internet e ao polo, havia as financeiras. Os estudantes eram servidores públicos cujos salários mensais, em média, oscilavam entre 4 e 7 mil meticais (US\$ 150 a US\$ 250)⁴. Sendo um curso a distância, pagavam mensalidades, (1.050 meticais, correspondentes a US\$ 28), o que representava para alguns um terço ou um quarto do salário, pois pagavam, ainda, matrículas de disciplinas e o material didático impresso – no caso dos estudantes dos cursos da UP. Para os da UEM, o material didático era disponibilizado em formato de arquivo PDF na plataforma, mas como observamos nos relatos dos tutores, a maioria dos estudantes preferia pagar para ser impresso, pois, segundo eles, “facilitava o estudo”.

A solução encontrada pelo Cead foi a criação de “polinhos” nos distritos mais bem situados e com melhores condições de estrada, de energia e de internet. Isso contribuiu para que os estudantes tivessem acesso à plataforma do curso, ao material didático, e pudessem se encontrar e ter encontros mensais com os tutores.

3ª Pedra: habilidades “tecnológicas” e formação

Independentemente de a infraestrutura tecnológica funcionar ou não e ter acesso a computadores e à internet, a questão de base era que os estudantes e a maioria dos coordenadores de curso, dos docentes e dos tutores moçambicanos tinham pouca familiaridade com tais aparatos tecnológicos.

Os centros de EaD da UFJF e da UFG estiveram em Moçambique, no segundo semestre de 2010, e ofereceram “capacitação” aos intervenientes moçambicanos para uso didático da plataforma *Moodle*. Em fevereiro de 2011, antes do início das atividades acadêmicas, os técnicos do Cead e do Cend também foram aos polos para realizar treinamento com os estudantes para que se familiarizassem no uso da plataforma. Porém, segundo um dos coordenadores de curso:

O tipo de aluno que tínhamos não estava preparado para usar a internet [...] tínhamos que convencer também os professores a se habituarem no uso das tecnologias. Uma batalha que ainda não vencemos (Mz02).

Os cursos haviam sido planejados para que as disciplinas fossem lecionadas no ambiente *Moodle* com a expectativa que os estudantes acessariam a plataforma para interagir com o docente e o tutor a distância.

Martins (2011), no relatório sobre o uso e acesso à plataforma dos cursos da UP, constatava que, dos 219 usuários do curso de biologia do Programa UAB, 90% tinham acessado à plataforma pelo menos uma vez; dos 230 do curso de ensino básico, 84%; dos 216 do curso de matemática, 64%. Porém, os que acessavam regularmente, pelo menos uma vez por semana, eram somente 45% no polo de Beira, 36% no polo de Lichinga e 38% no polo de Maputo.⁵

Na pesquisa realizada pela coordenação local do Programa, em novembro de 2012, por meio do formulário “Acesso e uso de internet e de plataforma de ensino”, também foi constatada a fraca “presença” de estudantes, tutores e docentes no ambiente que deveria propiciar interação. Isso veio corroborar a queixa dos estudantes, revelada anteriormente no questionário “Avaliação do curso e do Programa” – aplicado pela mesma coordenação em agosto de 2012 – sobre a demora de “reação”, por parte dos docentes e dos tutores a distância, às dúvidas e às atividades postadas no ambiente virtual.

Para melhorar o uso didático das plataformas, em 2012 e 2013 foram oportunizadas formações aos técnicos dos centros de EaD, aos administradores dos servidores da UEM e da UP, e aos docentes e tutores que já estavam há dois anos no Programa. Destacamos o curso de formação em “Tecnologias da Comunicação e da Informação aplicadas à Educação a Distância”, realizado em março de 2013, dirigido sobretudo a docentes e tutores, mas que contou com a participação de técnicos dos centros de EaD, do Ined e do Ministério da Educação. Tinha como objetivo principal propulsionar o uso de diferenciadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas de ensino. Ao final do curso de formação, foi aplicado um questionário de satisfação e um questionário para identificar as habilidades dos participantes quanto ao uso das TIC e os resultados obtidos após a realização do curso. Segundo Mendonça et al. (2017, n. p.), que analisaram os dados colhidos:

[...] foi possível perceber que há pouco conhecimento, menos ainda domínio, das ferramentas que as novas TIC oferecem e como podem ser utilizadas positivamente nos processos de ensino e aprendizagem. Com relação a algumas ferramentas apresentadas no curso, os respondentes não dominavam questões mais específicas do funcionamento destas ferramentas, o que faria com que eles pudessem aproveitá-las de forma mais efetiva na docência.

Preti e Maciel (2017), ao realizarem revisão bibliográfica de obras que traziam reflexões sobre o contexto da educação a distância e das tecnologias, apontam que não haveria diferenças significativas entre diferentes tecnologias de ensino – entre elas, o material didático impresso – em relação ao rendimento dos estudantes, o que deixa em aberto o debate e o campo de investigação. As diferenças estariam, sobretudo, no que diz respeito à proposta pedagógica, aos processos de ensino e aprendizagem. É neste sentido que Paulo Freire (1984) questionava a serviço de quem os computadores e as tecnologias avançadas estavam sendo introduzidas e utilizadas; mais a serviço de interesses do que dos projetos político pedagógicos.

Todavia, no interior das instituições públicas universitárias persiste ceticismo em relação ao valor pedagógico das plataformas virtuais de ensino e às potencialidades das novas tecnologias disponibilizadas para a prática docente. De acordo com a meta-análise realizada pela professora Sara Guri-Rosenblit (2009), uma das justificativas dadas pelos docentes era a sobrecarga de trabalho a que estavam submetidos nas instituições.

Portanto, além do suporte tecnológico que a EaD propiciava, os projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas no Programa precisavam levar em consideração os aspectos organizacionais – o sistema de EaD adotado – e, sobretudo, o elemento didático-pedagógico.

4ª Pedra: o sistema de EaD da UAB

A passagem de um modelo artesanal de ensino – para poucos estudantes –, praticado pela UP e pela UEM, para um modelo que se propunha ser ainda do tipo “fordista” (Preti, 2009), visando atender contingente cada vez maior de estudantes, implicava em aprender novas práticas de gestão. Era proposto um sistema de EaD que abarcava diferentes subsistemas – gestão, avaliação, tutoria, produção de material didático –, com envolvimento de uma diversidade de profissionais com funções e responsabilidades específicas, o que, segundo o mesmo autor, exigiria trabalho em equipe, postura colaborativa e de abertura a aprender.

Porém, segundo depoimentos dos próprios intervenientes, as equipes de coordenadores dos cursos, os docentes e os tutores tinham pouca ou nenhuma familiaridade com a EaD, com exceção das equipes dos centros de EaD, que haviam recebido apoio e formação de instituições de Portugal, África do Sul e Inglaterra, enquanto a experiência espanhola de EaD serviu de base para muitas das instituições brasileiras de ensino conformarem seu modelo de EaD.

Como explorado anteriormente, havia concepções e práticas diferenciadas em relação à EaD. Ao implementarem os cursos, conforme o que estava nos projetos pedagógicos, parecia que os intervenientes tinham consensuado que seria o “modelo da UAB” a ser seguido, e que tinham compreendido sua dinâmica e estrutura. Todavia, quando as ações começaram a ser desencadeadas, apareceram “mal-entendidos”.

O tempo de implantação foi curto, não suficiente para que os envolvidos discutissem o sistema de EaD do Programa e compreendessem a proposta e as implicações pessoais e institucionais na passagem de uma docência presencial para uma docência não presencial – sobretudo no que dizia respeito à coordenação de curso (uma figura que não fazia parte da estrutura institucional) e à estrutura dos polos, bem diferente da concebida pelo Cead, Cend e Ined.

Neste sentido, o coordenador residente e as coordenações de cursos e dos centros de EaD reelaboraram o documento “Processos de Gestão na EaD” (2011) para melhor especificar as funções, os atores envolvidos e as suas responsabilidades. Mesmo assim, segundo atas das reuniões ocorridas durante o ano de 2011, na prática, as ações previstas nem sempre eram realizadas pelas pessoas responsáveis, causando problemas na execução das tarefas.

Os gestores moçambicanos alegavam não se sentirem à vontade em estar “exigindo dos colegas cumprimento de suas responsabilidades”, ainda mais quando o “subordinado” era superior a ele na hierarquia ou na carreira acadêmica. Solicitaram, então, que a UAB elaborasse Termos de Referência especificando as funções de cada um dos membros das equipes de coordenação e possíveis sanções pelo não cumprimento – e que fosse assinado por eles.

O diretor do Ined, na entrevista realizada pelo coordenador residente, afirmava ter sido surpreendido pela estrutura exigida para o funcionamento dos Centros de Recursos (polos). Alegava não ter compreendido que certas responsabilidades eram da alçada do Ined na oferta das condições básicas nos polos.

Por outro lado, os gestores dos polos acumulavam a função pública de gestores dos Centros Provinciais de Ensino a Distância (Lichinga e Maputo) ou do Cead/UP (Beira); ainda, além de não terem autonomia financeira, tinham uma prática diferente na gestão dos polos. O Programa exigia novas funções e novos procedimentos que se sobrepunham às suas práticas rotineiras. Acabavam não entendendo bem

seu papel e a diferença entre seu trabalho como funcionário público responsável pela gestão do Centro e o trabalho como gestor de polo pelo Programa, por estar recebendo também bolsa da Capes (Mz03).

Num *e-mail* de um componente da equipe do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), que estava realizando, em 2011, a formação dos autores, lemos:

Soube que há uma insatisfação com o processo como um todo. Principalmente em relação aos gastos que têm que fazer para se adaptar ao Programa. E com relação aos muitos gastos não previstos, por eles. Me parece que a logística do curso não foi bem discutida e absorvida por eles. Por exemplo, estão com dificuldades de entender a posição do tutor a distância. Sugeri que fizessem uma reunião de avaliação do processo. Percebo que eles estão aos poucos se adaptando ao Programa, pois o sistema deles é diferente do nosso.

Quando o Programa instituiu um coordenador a residir em Maputo, a partir de agosto de 2011, e a realizar reuniões semanais com todas as coordenações do Programa, para explicar e discutir a dinâmica do Sistema UAB, começaram a entender a densidade do trabalho que os envolvia e a estrutura necessária. Talvez a dificuldade de compreender essa estrutura nova e mais complexa se devia a uma concepção ainda “instrucionista” da EaD. Para Preti (2010, p. 13):

A EaD, compreendida a partir de uma abordagem sistêmica, envolve a atuação e a interação de diferentes sujeitos, além da estruturação e da conexão de diversos componentes, para que o processo de ensinar seja objetivado e o processo de aprender se concretize.

Em outras palavras, o “sistema” de EaD exige organização institucional e mediação pedagógica que garantam as condições necessárias à efetivação do ato educativo. Segundo Keegan (1983), em EaD quem ensina é uma instituição, não apenas o professor. Para Marsden (1996, p. 226 *apud* Belloni, 1999, p. 80) “é um processo complexo, multifacetado que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar a sua contribuição”.

5ª Pedra: o material didático

Para a maioria dos intervenientes, o maior constrangimento no Programa, que prejudicava a formação dos estudantes e comprometia a qualidade da EaD, estava relacionado ao material didático dos cursos.

Durante o ano de 2010, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed-MEC) havia iniciado um programa de formação dos autores de material didático, em Moçambique. Foram dois encontros, em junho e agosto. Havia sido definido, juntamente com os centros de EaD, um planejamento semestral, com prioridades e o fluxo da produção, porém a participação não foi numericamente expressiva. Pelos relatórios das equipes do Cederj e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a produção seguiu num ritmo muito lento. Numa das mensagens da formadora, dirigida a um professor-autor em 4 de janeiro de 2011, lemos:

Vi que você conseguiu instalar o Dropbox e acessar a pasta que disponibilizei para o Módulo de Laboratório. Fico feliz que tenha funcionado. No entanto, não há qualquer arquivo atualizado referente ao módulo naquela pasta. Você está com algum problema técnico? Se sim, podemos voltar a te telefonar, assim como fizemos ontem. Precisamos desse material com a máxima urgência [...] inteiramente fora dos prazos acordados.

No relatório dos formadores do Cederj, foram acenados alguns obstáculos: o acesso à internet e a computadores por parte dos próprios professores-autores; o idioma em que os módulos estavam sendo produzidos (o português) não era a primeira língua da maioria dos participantes; a pouca disponibilidade de tempo por estarem envolvidos com atividades acadêmicas da instituição. E finalizavam: “A falta de infraestrutura física e logística sinaliza a dificuldade de contarmos com os professores capacitados como multiplicadores da metodologia estabelecida”.

No entendimento da chefia do departamento de produção de material didático do Cend, essa formação inicial não foi suficiente, pois, de acordo com ata da reunião no Cend/UEM, em 17 de setembro de 2013, ele constatava que “os materiais dos moçambicanos são diferentes dos brasileiros. Eles não têm tido essa formação”.

Apesar dos esforços empreendidos pelas coordenações dos dois países, ao final de 2010, um grande desafio se apresentou: com que material didático começariam os cursos em fevereiro de 2011? Um dos idealizadores do Programa deu a direção: “*Tem o material da Federal de lá, tem o material nosso [UAB]. Vamos começar com o que tem, vamos começar hoje, vamos em frente e a gente vai adaptando o material*”. Um outro componente da Seed também não percebia dificuldades a esse respeito e comentava:

Porque se você for olhar o material todo para um curso de Administração, e considerando que o Brasil já tem experiência em educação a distância nessas áreas de biologia, nas áreas de pedagogia e nas áreas de matemática, não tinha muito o que criar. Era pegar o material didático brasileiro, fazer uma adaptação linguística, introduzir algumas coisas como o pessoal de lá queria e dar uma organização. Não tinha muito o que inventar [...] (Br05).

Foi formada uma equipe de docentes e dos centros de EaD, por indicação das duas instituições moçambicanas, com a responsabilidade de fazer o acompanhamento dessa produção, procurando imprimir certa celeridade e qualidade no material. Nesse interim, o diretor do Ined, na reunião ordinária do Comitê Gestor do Programa em Moçambique, ao fazer referência ao processo de acreditação dos cursos do Programa, lembrou que:

Quando a UP e a UEM pedirem a acreditação desses cursos, a acreditação seja feita com pouca sombra de dúvidas em termos de que esses cursos estão acreditados, pois a parte de materiais é muito importante [...] para nós foi um nó na garganta, saber que havia quase que improvisação de materiais. Mas pronto, por aquilo que se diz, pelas indicações que a gente tem, parece que o assunto está a caminho de ser resolvido [...] temos que ter provas que o material todo está garantido (Ata da Reunião, 2013).

De fato, no campo da EaD, a elaboração do material didático, impresso ou digital é uma atividade complexa e, segundo as diretrizes para a EaD, obrigatória, pois se realizada corretamente, na relação pedagógica, com a ausência física do professor, é o que possibilita articular o ensino e a aprendizagem. Portanto, é um dos elementos centrais para que o sujeito possa estudar e aprender “a distância”, e que, num certo sentido, revela a qualidade da formação que está sendo oferecida pela instituição. Segundo Benavente Barreda et al. (1994, p. 11):

Hay un consenso generalizado en considerar que los materiales son la columna vertebral de una enseñanza que pone el énfasis en el trabajo independiente del alumno y transfiere a los materiales parte de las funciones múltiples que los profesores de la enseñanza presencial realizan, non

sólo en relación a los alumnos (interesar, facilitar, aclarar, profundizar, retroalimentar...) sino también las que realizan con los materiales (contextualizarlos, conexionarlos con la actualidad, completarlos, adaptarlos etc.).

Preti (2010) destaca que, entre os diversos componentes do sistema de EaD, o material didático sempre foi considerado fundamental, concebido e produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor. Nesse processo, então, assume papel único e específico não o professor isolado, mas uma equipe de produção de material didático, uma espécie de coautoria e de lecionação colaborativa. Todavia, o autor alerta que:

[...] qualquer tipo de texto está impregnado de concepção política e ideológica e, por isso, pode se constituir em instrumento de apoio, ou não ao desenvolvimento da criticidade, da politização, da transformação ou da manutenção de preconceitos, intolerância, limitação do pensamento crítico e politizado, entre outros (Preti, 2010, p. 19).

Conforme nos adverte o filósofo e epistemólogo francês Georges Gusdorf (1970, p. 18), em sua obra “Professores: para quê?”, “o ensino é sempre mais que ensino”. Além da dimensão pedagógica, implica na epistemológica e na política.

Paulo Freire (1978, p. 17) defendia o uso de materiais didáticos que reforçassem “o aprendizado enquanto ato criador”. Portanto, para que um novo conhecimento seja elaborado e construído, para propiciar qualidade na formação, é importante que, no material didático, professor e estudante, educador e educando se encontrem e estabeleçam diálogo – com o material didático como “mediador” dessa relação. Isso exige um material didático bem elaborado em todos os aspectos, com todos os módulos interligados participando de um projeto colaborativo e cooperativo na formação integral dos estudantes.

O material didático, para ser pedagógico e educativo, precisa ser elaborado de tal forma que consiga envolver o estudante de maneira integral (pensar-sentir-agir), propiciando-lhe formação técnico-científica-profissional e político-social. Segundo Novak (1981, n.p. *apud* Moreira, 1999, p. 168, grifos do autor): “os seres humanos fazem três coisas: *pensam, sentem e atuam* (fazem). [...] qualquer evento educativo é [...] uma ação para trocar *significados* (pensar) e *sentimentos*, entre o aprendiz e o professor”.

Portanto, a especificidade do material didático não está apenas no *design* – o aspecto estético também importante –, mas, sobretudo, na função política do grupo que assume a empreitada da produção deste material, tendo em vista sua proposta de formação com qualidade de determinado profissional.

Removendo as Pedras: Lições Aprendidas

Muitas pedras apareceram ao longo do caminho, mas que poderiam ter sido percebidas e removidas antes do arranque dos cursos e do Programa. Não houve o tempo necessário e os devidos cuidados por parte da Seed-MEC e dos gestores das universidades brasileiras em conhecer, como ponto de partida, a experiência moçambicana de EaD e as condições culturais, sociais e tecnológicas do país; isso dificultou que se estabelecesse um diálogo entre os dois países em relação à tentativa de construção coletiva dos projetos dos cursos desenvolvidos em parceria entre universidades brasileiras e moçambicanas. Faltou a troca de experiências para fazer um programa assentado na realidade local, pois, no entendimento de um coordenador moçambicano, “[...] *tínhamos o nosso programa e tivemos que entrar em outro esquema de trabalho, outra rotina*” (Mz04).

Havia grande expectativa na “transferência de conhecimentos e de tecnologias” no âmbito da EaD, mas os constrangimentos que o Programa foi apresentando, desde o seu início, acabaram provocando certa frustração nos intervenientes moçambicanos e impedindo que o seu desenvolvimento ocorresse a bom termo. É o sentimento que encontramos na carta redigida pelas coordenações de curso e dos centros de EaD, dirigida, em 12 de abril de 2012, à presidência da Capes:

Estamos preocupados com o andamento do Programa. Tínhamos expectativa de vivenciar, por meio deste Programa, uma rica experiência em EaD que nos ajudaria a consolidar nossas práticas educativas e expandir a atuação das nossas instituições por meio da modalidade a distância.

Nas atas e nos relatórios produzidos no Programa a partir do 2º semestre de 2012, identificamos a realização de ações mais intensas, efetivas e regulares com a parceria estabelecida entre o coordenador executivo no Brasil e o coordenador residente junto às instituições brasileiras e moçambicanas. Tais ações contribuíram para retirar ou “lapidar” algumas das “pedras dos sapatos”. Entre elas, destacamos, inicialmente, a pedra do material didático.

No Ambiente Virtual do Programa destinado à gestão do processo de produção dos “módulos”, pudemos verificar que, até final de dezembro de 2014, estavam em fase de diagramação todos os módulos do 1º ano dos 4 cursos. Assim, na fase de expansão, prevista para 1º semestre de 2015, os módulos do 1º ano estariam todos disponíveis aos estudantes nos respectivos polos.

Em relação às plataformas, a UEM melhorou a estrutura física e tecnológica, e seus técnicos receberam treinamento oferecido pela equipe de EaD da instituição brasileira parceira que administrava a plataforma.

Com relação à gestão, com a constituição das Comissões de Gestão Compartilhadas – com representantes das universidades brasileiras e moçambicanas –, foi possível democratizar o acesso a todas as informações e práticas de gestão, compartilhando *expertises* e permitindo maior autonomia nas práticas pelos gestores moçambicanos com o processo de institucionalização dos cursos pelas universidades envolvidas (Gonzaga, 2017).

De fato, em 2015, a UEM passou a administrar o curso de Administração Pública, sem a parceria brasileira, oferecido a novas turmas em novos polos. Segundo a diretora pedagógica da UEM, em 2013, eles tiveram uma demanda de 4 mil candidaturas para o curso de Administração Pública a distância. Em 2015, tiveram um ingresso de 400 estudantes, no ano seguinte, mais 400 ingressos e, em 2017, foram matriculados mais 500 estudantes.

Os técnicos do Cead da UP também adquiriram experiência ao administrar os três cursos no *Moodle*, passando a utilizá-lo, a partir de 2015, para gerenciamento de todos seus cursos, tendo mais de 7 mil estudantes matriculados em 2017 (Prete, 2020).

Enfim...

As expectativas das instituições moçambicanas estavam muito mais voltadas para a modalidade de EaD. O que de concreto o Programa estaria trazendo para Moçambique para que as instituições e órgãos públicos tivessem ganhos significativos para poder expandir a oferta do ensino superior no país com qualidade? O Programa havia sinalizado aos gestores das duas universidades, ao Ined e ao Mined as possibilidades do uso de tecnologias e de estratégias de ensino a distância para a oferta de cursos presenciais e para expansão e interiorização de seus cursos.

Descrevemos e analisamos as “pedras” surgidas na caminhada – e a percepção dos intervenientes por meio de suas narrativas – e os encaminhamentos para superar barreiras e equívocos produzidos pela implementação do modelo da UAB com qualidade, mesmo sem ter havido um consenso inicial e uma compreensão sobre ele e como colocá-lo em marcha. Mas como foram percebidos pelos intervenientes esse modelo e sua qualidade? Para os coordenadores de curso:

Uma das coisas que aprendi, uma atitude que mudou, foi em relação ao ensino a distância. Pude perceber que, na verdade, se a EaD for feita com seriedade, ela dá certo (Mz05).

Exigiu de nós mudar um pouco a nossa metodologia de trabalho, de pensarmos que o ensino a distância, afinal, é mais exigente do que o ensino presencial. Esse foi o grande desafio (Mz06).

Precisamos fazer com que os professores, todos os intervenientes do ensino a distância, tenham outra mentalidade. Há necessidade de fazermos entender, aos que ainda não acreditam nessa modalidade, que no ensino a distância podemos fazer o mesmo ou melhor que fizemos no ensino presencial. Estamos a vencer, mas ainda não vencemos (Mz07).

Segundo uma das envolvidas na direção pedagógica da UEM, havia certas resistências, por parte de membros das faculdades, em relação à expansão dos cursos a distância. A experiência poderia ser benéfica e de aprendizado, afinal, fazia parte do plano estratégico da instituição e do Ministério da Educação de Moçambique expandir o ensino superior pelo país. Assim, em 2013, a UEM promoveu um seminário interno para discutir a EaD. Foram apresentadas as experiências do Cend e do Programa da UAB.

Ao final do evento, foram definidas ações a serem desenvolvidas pela instituição, entre elas a formação de uma comissão de EaD para avaliar o trabalho realizado pelo Cend e pelo Programa da UAB. De acordo com a ata de uma reunião realizada em 19 de março de 2014, após realizar essa avaliação, a gestora reconhecia: “Esse Programa é o melhor nesse momento, mesmo com todos os problemas que temos”.

Muitos foram os depoimentos de docentes e coordenadores, nas entrevistas e nos relatórios dos cursos, reconhecendo que, apesar dos constrangimentos que ocorreram ao longo da caminhada, o que foi vivenciado contribuiu na mudança de ser docente em cursos presenciais:

A maneira como está organizado o ensino a distância para nós é ponto forte [...] enquanto no ensino presencial até posso improvisar uma aula, no ensino a distância não. Tudo tem que estar previamente preparado [...] o nível de organização desse sistema para nós é o ponto forte e também nos ajuda nas atividades do presencial (Mz08).

Um dos frutos da experiência em EaD foi reconhecido pelo reitor da UP, que decidiu que uma das disciplinas do Tronco Comum, a partir do 2º semestre de 2013, seria oferecida, na modalidade a distância, a todos os cursos da instituição. Seria a primeira de outras a serem oferecidas nos semestres seguintes. Segundo o Reitor, no relatório final do projeto – produto 5 (ONU, 2013, p. 19), o Programa:

[...] veio ajudar o presencial. O modelo de ensino a distância vai dar mais vida, mais ânimo, mais poder ao próprio ensino presencial. Esta é a combinação perfeita que nós tentamos todos os dias dar, inculir aos professores que entram no ensino presencial.

Além de ter influenciado o ensino presencial, alguns dos gestores confessaram ter aprendido muita coisa, como trabalhar pela internet, com plataforma, usar o e-mail. Outro reconhece:

Não tínhamos uma base de como se deve gerir o ensino a distância do programa pedagogicamente e do ponto de vista administrativo, sobretudo o ensino baseado nas novas tecnologias, que é o uso da plataforma Moodle. Exigiu de nós mudar um pouco a nossa metodologia de trabalho, de pensarmos que o ensino a distância, afinal, é mais exigente do que o ensino presencial [...] também temos que melhorar a própria gestão dos cursos a distância na UP (ONU, 2013, p. 31).

O então diretor da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes – em mensagem enviada via e-mail institucional no dia 20 de abril de 2014 – aos que tinham participado com ele da missão diplomática a Moçambique, em março de 2014 – reitores, presidente da Capes, secretário de ensino superior –, com o objetivo de visitar o Programa in loco e fazer os últimos acertos com as autoridades moçambicanas para a expansão em 2015, relata um dos encontros na UP com todo o *staff* da instituição presente:

Dia 14.04.2014 (14h30-17h) - Universidade Pedagógica (UP). Reunião de caráter acadêmico/administrativo. Destaques:

- Intervenção da Profa. Sandra Brito (Diretora de Ensino Superior - Mined), ressaltando a contribuição do Programa UAB-Moçambique no uso de tecnologias e inovações em EaD para a qualidade do ensino superior do país.
- A Delegação Brasileira questionou a relação desses cursos com a oferta das IFES do Brasil, inclusive no aspecto de recursos financeiros, tendo a contraparte da UP garantido não haver superposição, a menos da marcante influência positiva dos cursos do Brasil no estímulo ao uso de metodologias inovadoras, cujos três polos se tornaram referência, pois os cursos originais são calçados em material impresso via correio (Grifo nosso).

O destaque dado ao uso das tecnologias e da inovação na EaD, em prol da qualidade do ensino superior, fazia sentido naquele momento, pois se alinhava com o que estava prescrito no “Plano Estratégico da Educação 2012-2016 – versão 6”, do Mined (República de Moçambique, 2013). Neste sentido, o Programa estava realizando um dos seus compromissos ao preparar as instituições moçambicanas para gerir um sistema complexo de EaD, integrado, com o uso de diferentes tecnologias e meios, possibilitando a passagem do tradicional material impresso ao material digital, dos encontros presenciais aos encontros virtuais, da “ausência” dos estudantes numa sala de aula à “presença” num ambiente de ensino e aprendizagem.

Portanto, o que estava em jogo era a qualidade da educação a ser oferecida, uma qualidade não somente formal, técnica e profissional, mas uma qualidade política da formação que se pretendia construir com os estudantes e os intervenientes, concebendo a EaD como estratégia de ensino e

[...] como prática educativa integrada à política institucional e ao projeto pedagógico da instituição, mas que tem especificidades próprias, estratégias didáticas diferenciadas. Ao mesmo tempo que encontra assento nas práticas institucionais vigentes e nos referenciais que sustentam o fazer educação, o fazer EaD, no interior da instituição, necessita de parâmetros que lhe deem flexibilidade, plasticidade, mais do que de “normatizações” específicas espelhadas ainda em práticas presenciais (Preti, 2009, p. 137).

Espera-se que este estudo, de certa forma, sirva de referência para compreender os desafios que podem ocorrer ao implementar com qualidade a modalidade a distância, em seus processos de gestão e “lecionação”, nas instituições de ensino superior e numa parceria com instituições de outros países.

Contribuição dos autores

Conceptualização: Preti O; **Metodologia:** Preti O, Maciel C; **Supervisão:** Maciel C; **Escrita – rascunho original:** Preti O; **Escrita – análise e edição:** Preti O, Maciel C; **Aprovação da versão final:** Preti O, Maciel C.

Notas

1. Cf. <https://www.up.ac.mz/component/tags/tag/documentos-institucionais>.
2. As coordenações de curso e de centro receberam do Programa, em fevereiro de 2011, computadores e *notebooks* doados pela *Microsoft* e que ficavam disponíveis também aos docentes e tutores.
3. As chamadas “chapas” – transporte semicoletivo, tipo “micro-ônibus”, em geral, superlotado. Eram chamadas de “chapas 100”, pois, inicialmente, o usuário pagava 100 meticais, independentemente da distância.
4. O salário-mínimo, para cada setor de atividade, é reajustado anualmente no dia 1º de abril. Em 2012, ficou entre 2.300 MZN (US\$ 90) e 5.320 MZN (US\$ 208). Na Administração Pública – o maior empregador –, foi dado aumento de 6% sobre o de 2011 (a partir de 2.380 MZN), abaixo da inflação que ficou em torno de 10%. O maior aumento foi para a indústria mineira (22%).
5. MARTINS, V. F. P. **Moodle: funcionalidades e potencialidades**. Maputo: Cead/UP, 19 set. 2011. Apresentação em PowerPoint.

Referências

- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, n. 31 especial, p. 97-126, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>
- Behar, P. A. **Modelos Pedagógicos em educação a distância**. 2009. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/oa/arqueads/apoio/modelospedagogicos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BENAVENTE BARREDA, J. M.; et al. Criterios y indicadores de calidad para materiales impresos. **Revista de Educación a Distancia**, n. 10, p. 10-27, 1994. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80500>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.
- BOGDAN, R.; BILKEN, S.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASII. Ministério das Relações Exteriores, Agência Brasileira de Cooperação. **Programa de Cooperação entre a Universidade Aberto do Brasil - UAB, o Ministério da Educação - MINED, a Universidade Pedagógica - UP, a Universidade Eduardo Mondlane - UEM, de Moçambique, para formação de professores, para atuação em escolas de nível básico e médio, e agentes do serviço Público.** Cooperação Técnica entre países em desenvolvimento, BRA/04/044, Brasil, 2010.

BRITO, C. E. **Educação a Distância no Ensino Superior de Moçambique.** 249 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão de Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, Santa Catarina, 2010. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93535>

CAMPION, M.; RENNER, W. The supposed demise of Fordism: implications for distance education and higher education. **Distance Education**, Australia, v. 13, n.1, p. 7-28, 1992. <https://doi.org/10.1080/0158791920130103>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EdUFU, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, mai. 1984. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3fd1a650-278e-4469-bed8-0959d3a2e521/content>. Acesso em: 23 jun. 2019

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GONZAGA, K. V. P. **Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB Moçambique no contexto de uma cooperação internacional Sul-Sul: pressupostos para o currículo de formação.** 453 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2017. <https://ariel.pucsp.br/handle/handle/19960>

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo: Educ, 1997.

GURI-ROSENBLIT, S. **Digital technologies in higher education: sweeping expectations and actual effects.** New York: Nova Science Publisher, 2009.

GUSDORF, G. **Professores: para que?** Lisboa: Livraria Moraes Editores, 1967.

JOVCHELOVITCH; S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KEEGAN, D. J. **Six distance education theorists.** Hagen: ZIFF, 1983.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa na psicologia social: fundamentos e recursos básicos.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** Unesp. 29ª Reunião Anual da Anped, GT 17, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MISHLER, E. **Research interviewing context and narrative.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MORAES, M. C. (org.). **Educação a distância: Fundamentos e Práticas.** Campinas: Papirus, 2002.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Projeto BRA/04/044. **Relatório final:** produto 5, jul. 2013.

PRETI, O. **A educação a distância: políticas e fundamentos.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O. A institucionalização da EaD nas universidades públicas. In: PRETI, O. **Educação a Distância: fundamentos e políticas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O. **Educação a distância: produção de material impresso: orientações técnicas e pedagógicas.** Cuiabá: EdUFMT, 2010.

PRETI, O. Expansão da educação superior a distância em Moçambique: relato de um programa a caminhar – Ntankwenda. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife. **Anais[...].** Recife: ESUD, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/expanso-da-educacao-superior-a-distncia-em-moambique-relato-de-um-programa-a-caminhar/16056230>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PRETI, O. **Cooperação internacional em educação superior a distância: a experiência da Universidade Aberta do Brasil em Moçambique.** 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, Mato Grosso, 2020. <https://ri.ufmt.br/handle/1/3988>

PRETI, O; BARBIERI, M. A. Expansão da educação superior a distância em Moçambique”: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 12, 2013, p. 227-251. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v12i0.247>

PRETI, O; MACIEL, C. Educação (a distância) mediatizada pelas tecnologias: “quo vadis”? In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância/Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, 14/3., 2017, Rio Grande. **Anais[...].** Rio Grande: ESUD, 2017. Disponível em: https://esud2017.furg.br/images/arquivos/ANAIS_ESUD2017_final.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

PRETI, O; MACIEL, C. O marco político na cooperação técnica da Universidade Aberta do Brasil com universidades públicas de Moçambique. **Revista EmRede - Revista de Educação à Distância**, v. 10, p. 1-28, 2023. <https://doi.org/10.53628/emrede.v10i.931>

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Estatística da Educação**: Levantamento Escolar, 2010. Maputo, ago. 2010. Disponível em: <https://portaldogoverno.gov.mz/por/Cidadao/Informacao/Dados-Estatisticos/Estatisticas-e-Indicadores-Sociais>. Acesso em: 15 out. 2014.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação (2012-2016)**. Maputo, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/plano-estrategico-da-educacao-2012-a-2016/25633006>. Acesso em: 10 jan. 2014.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analyses**. London: Sage Publications, 1993.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, 11., 2015, Porto Alegre. **Anais[...]**: Porto Alegre: UniRitter, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360615078/1013>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SILVA, H. A. A filosofia da educação de Richard Rorty. **Revista Educação e Filosofia**, v. 26, n. 52, p. 509-526, 2012. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p509a526>

YANG, Y. Roles of administrators in ensuring the quality of online programs. **Knowledge Management & E-Learning: An International Journal**, v. 2, n. 4, p. 363-369, 2010. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2010.02.026>

Sobre os Autores

ORESTE PRETI possui graduação em Pedagogia (1977), Filosofia (1976) e Letras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (1978-1996), participou da fundação e implementação do Grupo de Estudos Rurais da Amazônia (GERA, 1985-87); do Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos (NERU, 1987-1995); e do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso, em 1992. Foi coordenador pedagógico do curso de Pedagogia a Distância do NEAD/UFMT (1994-1996, 2001-2007); coordenador da revista do NERU (1987-1996), da Coletânea Educação a Distância, da UFMT (1996-2010); e coordenador adjunto do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UFMT (2007-2010). Coordenador residente do “Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique” (2011-2014) como consultor internacional do PNUD/UNESCO. Tem experiência nas áreas de: metodologia da pesquisa; fundamentos da educação; e educação a distância, principalmente nos seguintes temas: fundamentos da EaD, produção de material didático na EaD, tutoria, métodos de estudo. Possui experiência em cooperação internacional.

CRISTIANO MACIEL possui doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal Fluminense (2008) e pós-doutorado na *Califórnia State Polytechnic University* – Pomona/Estados Unidos (2024). É professor do Instituto de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 2008, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada (PROFCOMP). É pesquisador do Laboratório de Ambientes Virtuais Interativos (LAVI) e do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LeTECE). É vice-presidente da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), consultor do Programa Meninas Digitais e coordenador do Meninas Digitais Mato Grosso. É coordenador da rede de pesquisa internacional “*Equality in Leadership for Latin American STEM – ELLAS*”. Bolsista de Produtividade

em Pesquisa do CNPq. Seus interesses são pelas áreas de aplicações da internet, interação humano-computador, engenharia de *software*, gerência de projetos, redes sociais, governo eletrônico, legado digital pós-morte, gênero/raça e tecnologias, *STEM/STEAM*, tecnologias na educação e educação a distância.

Recebido: 20 mar. 2024

Aceito: 27 set. 2024