



1150073479



FE

T/UNICAMP V818q

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Qualidade do Ensino a distância em Instituições de Ensino Superior na percepção de coordenadores e docentes: estudo de caso sobre o curso para gestores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Autor: Andrea Cristina Versuti

Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Andrea Cristina Versuti e aprovada pela Comissão Julgadora.

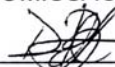
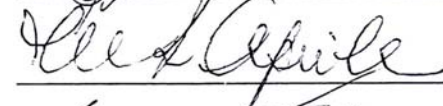
Data: 30/01/2007

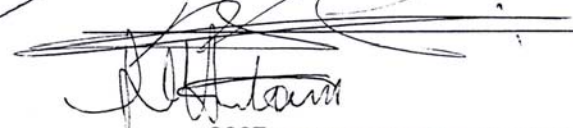
Assinatura: _____


Orientador

Co-orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V616q	Versuti, Andrea Cristina. Qualidade do ensino a distância em instituições de ensino superior na percepção de coordenadores e docentes : estudo de caso sobre o Curso para Gestores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo / Andrea Cristina Versuti. – Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1.Educação – Qualidade. 2. Formação de gestores. 3.Educação (Superior). 4. Ensino a distância. I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 06-741-BFE
-------	--

Título em inglês : The quality of distance education in Universities on the coordinators and professor's perception : a case study about the course for managers of the State Educational System of São Paulo

Keywords : Education – Quality ; Formation of managers; Higher Education; Distance education

Área de concentração : Educação, Ciência e Tecnologia

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral (orientador)

Prof. Dr. David Bianchini

Profa. Dra. Maria Rita Aprile

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Prof. Dr. Dirceu da Silva.

Profa. Dra. Liliane Queiroz Antônio

Data da defesa: 30/01/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : versuti@gmail.com

Dedico aos inesquecíveis;

Conceição Dorotéia Solys Gomes e Juan Antonio Rodriguez Fernandez.

Aos meus amados pais; Antonio Carlos e Isabel.

Às minhas queridas irmãs; Fabiana e Danielle

Pelos muitos bons momentos guardados na memória, pelos sorrisos e pela simplicidade com a qual me ensinaram a viver.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese de doutorado não é uma tarefa simples, tampouco tranquila para os nervos. Muitas vezes, a angústia da finalização, a impressão de que algo não vai bem ou as incertezas em relação aos caminhos escolhidos tomam conta da cabeça e do espírito, e nessa hora, encontrar alguém com quem compartilhar estas inseguranças é sem dúvida o melhor a fazer em todos os sentidos.

Por isso, esta página de agradecimentos, que para muitos não passa de uma mera formalidade, para mim, foi um dos momentos de maior entusiasmo porque foi a hora de olhar para trás e reconhecer que no meio desta trajetória que foi coletiva, estive sempre com pessoas fundamentais, sem as quais este trabalho não existiria ou tivesse muitos mais problemas do que provavelmente terá aos olhos de quem o lerá pela primeira vez.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me deu a oportunidade de fazer da minha vida um percurso interessante até aqui.

Aos meus queridos pais; Antonio Carlos e Isabel e à minha estimada família, base de tudo e responsáveis pelo que de melhor carrego comigo.

Ao meu orientador, professor Sérgio Amaral, que soube compreender minhas muitas dificuldades, e aos professores da minha banca de qualificação; David Bianchini, Zacarias Borges e Maria Rita Aprile que pacientemente colaboraram em sua leitura atenta sobre o meu trabalho.

À minha querida co-orientadora Cecília Pontes, amiga, educadora e figura fundamental para que eu pudesse realizar esta pesquisa e mais importante ainda em sua conclusão. Obrigada de verdade, pois eu não teria conseguido sem você.

Ao querido professor Dirceu Silva, contundente e crítico em suas observações, mas sempre presente, amigo e conselheiro, conselhos estes muito importantes para o meu crescimento.

Ao José Luis Cruz Júnior, o Sr. Only, pela colaboração com os questionários. À Patrícia Pagioli, Alessandra de Castro Cervantes (Lia), Adriana Stoque, Pedro Daniel, Mariana Rocha Silva e Cristiane Cunha, pela ajuda indispensável e à querida Iara Santiago, pela leitura e revisão.

À Maria José e ao Lucas, membros da coordenação executiva do curso Gestores, sempre prestativos e atenciosos.

À todos os professores do curso Gestores que colaboraram com esta pesquisa e aos coordenadores e supervisores das disciplinas, que prontamente cederam-me todas as entrevistas, parte fundamental deste trabalho.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos que nestes sete anos de docência, fizeram-me acreditar que sempre haverá boas sementes para cultivar. Com vocês, tenho certeza de que aprendi muito mais que ensinei.

Aos meus amigos, que por serem tantos e para não cometer o despropósito de esquecer alguém, não citarei nominalmente. Serão identificados como os companheiros, os confidentes, de longa e nova data... Sempre ouvintes atentos “abraços ternos em meio a tantos outros estéreis”. Amigos de conversas e mais conversas, de divertidos e tristes momentos. “Amigos... são testemunhas do passado, é o espelho, através do qual podemos nos olhar...” (Milan Kundera).

Àquele que com certeza, ainda trilhará comigo outros caminhos, ainda mais desafiadores; meu “Grande” amigo e namorado César Henrique de Melo Santaella. “Um amor assim, tão puro e tão amigo, um amor sem fim...”.

À todos vocês, muito obrigada!

"Ouse, ouse... ouse tudo! Não tenha necessidade de nada! Não tente adequar sua vida a modelos, nem queira você mesmo ser um modelo para ninguém. Acredite: a vida lhe dará poucos presentes. Se você quer uma vida, aprenda a roubá-la! Ouse, ouse tudo! Seja na vida o que você é, aconteça o que acontecer. Não defenda nenhum princípio, mas algo de bem mais maravilhoso: algo que está em nós e que queima como o fogo da vida".

Lou-Andreas Salomé (1861- 1937)

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como tema a investigação da qualidade em cursos a distância. O trabalho tem como base os referenciais de qualidade para cursos a distância do MEC (1998) e os indicadores elaborados pela NEA/Blackboard (2000), buscando verificar a adoção destes indicadores por uma Instituição de Ensino Superior (IES). Para tanto, investigou-se a percepção de coordenadores e docentes quanto à qualidade do curso semi-presencial para gestores, da rede de ensino estadual do Estado de São Paulo, oferecido pela UNICAMP, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Esta pesquisa, realizada em 2006, ainda com o curso em andamento, está dividida em duas etapas: uma pesquisa quantitativa realizada por meio de questionários aplicados aos docentes do curso e uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, com roteiro pré-estruturado, realizada com coordenadores e supervisores dos módulos que compõem o curso. A análise qualitativa acerca da percepção dos coordenadores e supervisores com relação ao processo de constituição e gerenciamento do curso Gestores constatou que estes consideraram a experiência positiva, aprenderam com as dificuldades e procuram se adaptar aos prazos curtos e ao grande número de alunos (6000 alunos no período de um ano), reconhecendo como principais problemas estruturais, a terceirização do servidor e a falta de adequação do curso ao perfil, às características e limitações do público-alvo. A análise da percepção dos docentes em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas ações no ambiente TELEDUC, constatou que esta foi positiva e que principalmente os docentes com idade a partir de 41 anos, mostraram-se satisfeitos com o funcionamento do ambiente, acreditando que este tenha propiciado adequadamente; a interação, a troca de experiências e a colaboração entre os participantes do curso.

Palavras chaves: Educação - Ensino a distância – Novas Tecnologias - Referenciais de qualidade - Curso Gestores.

ABSTRACT

This Doctorate Thesis has as subject the inquiry of quality in distance courses. This paper has as basis the referentials of quality for MEC distance courses (1998) and the elaborated indicators by NEA/Blackboard (2000), trying to verify the adoption of these indicators by a Higher Education Institution (HEI). For this, it was intended to investigate the coordinators and teachers' perception in relation to the quality of semi-presential course for managers from São Paulo state teaching system, offered by UNICAMP in partnership with the State Secretary of Education. This research, placed in 2006, with an ongoing course yet, is divided into two steps: a quantitative research accomplished through a questionnaire which was applied to course's teachers, and a qualitative research, through interviews, with a pre-structured script, accomplished with the coordinators and supervisors of the units which compose the course. The qualitative analysis about the coordinators and supervisors' perception in relation to the management and constitution process of Manager's course has showed up that these ones have considered the experience as positive, have learned with the vicissitudes and have attempted to fit themselves to the short terms and to the large amount of students (6000 students in one year period), recognizing as main structural problems the lack of adjustment of the course to the profiles and features but also restrictions of the target public and the employee outsourcing. According to the coordinators, it is fundamental that a critical evaluation of this first experience of the Institution must be done so that the same mistakes cannot be committed in future courses to be offered in a semi-presential modality. The teachers's perception about to quality of teaching-learning process mediated by the actions in TELEDUC was positive, mainly the teachers after the age of 41 years old, who have demonstrated satisfied to the environment working, believing that this one has provided the interaction, the exchanges of experience and the collaboration between all the course participants.

Key words: Education – Distance Learning – Referentials of quality – New Technologies – Managers Course.

Lista de quadros e figura

Quadros

Quadro 1. Prós e contras dos cursos de EaD.....	22
Quadro 2. Comparação de algumas experiências pioneiras em EaD no Brasil.	36
Quadro 3. Padrões essenciais para garantir a qualidade da educação a distância.....	61
Quadro 4. Comparativo das aproximações entre os referenciais - MEC E IHEP.....	63
Quadro 5. Correspondência entre as disciplinas e entrevistados	86

Figura e Gráfico

Figura 1. Dinâmica do curso Gestores	76
Gráfico 1. Alunos em instituições credenciadas EaD 2004.....	24

Lista de tabelas

Tabela 1- Número de alunos de cursos superiores em EaD credenciados pelo MEC.	25
Tabela 2 - Dados gerais para o número de instituições de Educação a distância, por tipo de credenciamento em 2004.	26
Tabela 3 - Número de alunos em escolas autorizadas oficialmente no Brasil, de acordo com nível de credenciamento da escola em que estudam (2005).....	27
Tabela 4 - Distribuição de alunos e instituições no país (credenciadas oficialmente).	27
Tabela 5 - Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino.....	28
a praticar EaD e de seus alunos – 2004/2005.....	28
Tabela 6 - Relação de disciplinas, siglas e carga horária destinadas ao curso de Gestores.	73
Tabela 7 - Categorias.....	117
Tabela 8 - Sexo.....	118
Tabela 9 - Faixa etária.....	118
Tabela 10 - Formação acadêmica.....	119
Tabela 11 - Tempo de experiência docente.....	120
Tabela 12 - Possuir computador em casa.....	121
Tabela 13 - Tipo de conexão de internet.....	121
Tabela 14 - Resultados dos testes de KMO e Bartlett.....	122
Tabela 15 - Variância Total.....	123
Tabela 16 - Matrix dos componentes após a rotação ortogonal.....	124
Tabela 17 - Frequência das respostas para assertivas do fator interação.	125
Tabela 18 - Resultado de significância da variável sexo	127
Tabela 19 - Resultado da análise de Mann-Whitney para a discriminação no fator 1.....	127
Tabela 20 - Resultado de significância da variável faixa etária.....	127
Tabela 21 - Resultado da análise de Kruskal-Wallis para a discriminação no fator 1.....	128
Tabela 22 - Resultado de significância das demais variáveis do perfil.....	128
Tabela 23 - Frequência das respostas para assertivas do fator compartilhamento de informações.	129
Tabela 24 - Resultado de significância de todas as variáveis do perfil.....	130
Tabela 25 - Frequência das respostas para assertivas do fator estrutura do curso.	130
Tabela 26 - Resultado de significância da variável faixa etária.....	131
Tabela 27 - Resultado da análise de Kruskal-Wallis para a discriminação no fator 3.....	131
Tabela 28 - Resultado das significâncias das demais variáveis do perfil.....	132
Tabela 29 - Frequência das respostas para assertivas do fator formação de comunidade virtual.	132
Tabela 30 - Resultados das significâncias para todas as variáveis do perfil.....	133
Tabela 31 - Frequência das respostas para assertivas do fator formação de comunidade virtual.	133
Tabela 32 - Resultado de significância da variável faixa etária.....	134
Tabela 33 - Resultado da análise de Kruskal-Wallis para a discriminação no fator 5.....	134
Tabela 34 - Resultado das significâncias das demais variáveis do perfil.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1. Contextualização do Ensino a Distância.	17
1.1 Ensino a Distância: marcos históricos da sua trajetória.	17
1.2 Dados sobre o EaD no Brasil (2004 – 2006).....	23
1.3. Apresentação de algumas propostas de EaD <i>online</i>	30
1.4 Sistemas de gerenciamento para EaD <i>online</i>	37
Capítulo 2. Uma discussão sobre a Qualidade no Ensino a Distância.....	49
2.1 Indicadores de Qualidade do MEC para Cursos de Graduação a Distância	49
2.2 As referências de qualidade do IHEP.....	59
2.3 Legislação básica sobre Ensino a Distância no Brasil.	64
2.3.1. Apresentação do discurso oficial.....	65
2.4 Bases legais e ações em EaD.....	68
Capítulo 3. Metodologia.....	71
3.1 A caracterização do curso Gestores.	71
3.2 Descrição do método.	78
3.3 Descrição dos instrumentos de pesquisa.	80
3.3.1 Instrumento da pesquisa qualitativa.	80
3.3.2 Instrumento da pesquisa quantitativa.	82
Capítulo 4. Análise da percepção de coordenadores e supervisores.....	85
4.1 Descrição e análise geral das categorias de análise.....	86
4.1.1 Ensino/aprendizagem	89
4.1.1.1 Análise geral da categoria Ensino e Aprendizagem	89
4.1.2 Estrutura de cursos	93
4.1.2.1 Análise geral da categoria Estrutura de cursos.....	93
4.1.3 Suporte ao aluno.....	96
4.1.3.1 Análise geral da categoria Suporte ao aluno	96
4.1.4 Suporte ao corpo acadêmico	99
4.1.4.1 Análise geral da categoria Suporte ao corpo acadêmico	99
4.1.5 Indicadores de avaliação	101
4.1.5.1 Análise geral da categoria Indicadores de Avaliação.....	101
4.1.6 Suporte institucional.....	104
4.1.6.1 Análise Geral da categoria Suporte Institucional	104
4.1.7 Desenvolvimento de cursos.....	107
4.1.7.1 Análise geral da Categoria Desenvolvimento de Cursos.....	107
4.2 Discussão final da percepção de coordenadores e supervisores	113

Capítulo 5. Análise da percepção dos docentes.	117
5. 1 Descrição da população.....	117
5.2 Análise Fatorial	122
5.2.1 Análise de discriminação	126
5.2.2 Análise de discriminação	131
5.2.3 Análise de discriminação	134
5.3 Discussão dos resultados obtidos	135
CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
GLOSSÁRIO	157
APÊNDICE I – Roteiro das entrevistas	159
APÊNDICE II – Instrumento da pesquisa quantitativa.....	163
APÊNDICE III – Quadros da análise qualitativa	169

INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta por esta tese de doutorado está inserida nos estudos do Laboratório de Novas Tecnologias Educacionais (LANTEC) da Faculdade de Educação – UNICAMP e corresponde ao desenvolvimento da linha de pesquisa “Novas tecnologias de ensino e pesquisa nas Ciências Sociais”, cujo objetivo é estudar os temas relacionados às novas formas de organização, práticas de ensino - aprendizagem em ambientes presenciais e virtuais, incluindo novas tecnologias para análise de dados de pesquisa nas Ciências Sociais.¹

Segundo Pontes, Accorsi e Perazza, (2004), nos cursos de EaD ofertados por instituições de ensino superior no Brasil, pode-se constatar que essas entidades já estão desenvolvendo sua competência técnica e promovendo sua modernização tecnológica quanto aos seus serviços prestados. Tais características ficaram mais evidenciadas com relação à infra-estrutura e desenvolvimento dos cursos. Entretanto, em se tratando da análise do processo de ensino - aprendizagem essas características não são tão evidentes.

A partir dessa constatação, sentimos a possibilidade de aprofundar a investigação, por meio de um estudo de caso, quando então tivemos a oportunidade de estudar um Curso para gestores oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que tem como público alvo, cerca de 6.000 servidores (com nível superior concluído) em cargos de gerenciamento do sistema público estadual de ensino, participantes do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

A proposta deste curso insere-se no projeto político da Secretaria de Estado da Educação e da Universidade Estadual de Campinas de oferecer aos responsáveis, na rede de ensino público pela administração escolar, perspectivas de atuação que contemplem para além da formação escolar; a formação cidadã². Trata-se de um curso de Especialização em Gestão Educacional, destinado aos servidores do sistema público de ensino estadual, que atuam em funções dirigentes, convidados pela Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP).

¹ Ver a descrição do Grupo de Pesquisa CERU no site do CNPq: <http://lattes.cnpq.br/diretorio/>. Este projeto foi realizado a partir da pesquisa do Grupo intitulada: Estudo de metodologias para avaliação de Cursos de Ensino a distância em Instituições de Ensino Superior.

O curso realizado na modalidade pós-graduação *lato sensu*, é oferecido na forma semi-presencial, isto é, das 390 horas, 180 horas serão ministradas presencialmente, 180 horas serão ministradas à distância através de vídeo-aulas, videoconferências e outros meios e 30 horas serão dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso, sendo que a categoria - módulo - foi entendida pelos idealizadores do curso como sendo uma disciplina. Dessa forma, o aluno terá dez disciplinas a cumprir durante um ano de curso que teve início em novembro de 2005 e término em novembro de 2006³. E para fins de certificação, o aluno deverá ser aprovado em todos os módulos e ainda concluir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A escolha deste curso deveu-se principalmente ao volume da sua demanda, pois, foram ofertadas 6.000⁴ vagas para o Estado de São Paulo. Além do número expressivo de alunos contemplados, há também uma grande equipe envolvida que conta com cerca de 300 pessoas, dentre coordenadores, professores, supervisores e monitores, divididos em 10 módulos. Além disto, a proposta aceita pela Faculdade de Educação da UNICAMP, corresponde a sua primeira experiência na estruturação e desenvolvimento de um curso semi-presencial de especialização para a comunidade, na modalidade *lato sensu* e com estas dimensões.

O objetivo principal desta pesquisa foi, portanto, a análise da percepção de coordenadores e docentes quanto à qualidade do curso (semi-presencial) Gestores, oferecido por uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Trata-se de uma experiência em curso e, portanto, atual e que deverá atender uma parcela significativa de profissionais.

Cabe ressaltar que esta pesquisa teve como recorte investigar a percepção dos coordenadores e supervisores das disciplinas que compõem o curso Gestores quanto ao processo de constituição e gerenciamento do curso semi - presencial, e investigar a percepção de docentes e monitores quanto à qualidade do processo de ensino e aprendizagem realizado pelo curso.

É importante ressaltar que o estudo deste curso permitiu que fossem analisadas as suas condições internas e a percepção dos coordenadores e docentes quanto à qualidade do ensino. A partir do exposto, algumas questões impuseram-se como fundamentais:

² Disponível em: <http://cege.isateducacao.com.br/index.php>. Acessado em: 21/09/2006.

³ A dinâmica do curso está mais bem descrita no capítulo 3 deste documento.

Quais aspectos foram considerados pelos coordenadores no planejamento dos módulos visando garantir o processo de aquisição de conhecimentos e de habilidades solicitadas aos gestores? Qual a percepção dos docentes quanto à qualidade do processo ensino - aprendizagem realizado pelo curso? Quais as dificuldades encontradas em relação aos critérios pesquisados com coordenadores e docentes?

A partir destas questões, apresentamos como objetivos específicos da pesquisa os seguintes:

- Investigar a percepção dos coordenadores e supervisores quanto ao processo de constituição e gerenciamento de um curso semi - presencial para gestores.
- Investigar a percepção dos docentes e monitores quanto ao processo de ensino e aprendizagem do curso ministrado por meio de interações no ambiente TELEDUC.

Para tanto, pretendeu-se adaptar os indicadores utilizados por uma organização não governamental norte-americana de profissionais da área da educação (NEA) juntamente com a BLACKBOARD⁵ (2000) e os referenciais de qualidade utilizados pelo MEC (1998) para avaliação de um curso oferecido por uma IES, na modalidade de EaD, para gestores da rede de ensino médio estadual do Estado de São Paulo, verificando a adoção desses indicadores pela IES, através de entrevistas com coordenadores e aplicação de questionários junto aos docentes.

Os parâmetros de avaliação da qualidade NEA/Blackboard foram encomendados pelo *Institute for Higher Education Policy*⁶(IHEP) pela pesquisa *Quality On The Line: benchmarks for success in Internet-based distance education*⁷ (Qualidade na Linha: parâmetros para o sucesso na educação a distância baseada na Internet) definindo 24 indicadores de qualidade, divididos em 7 categorias. Esses indicadores foram validados por 6 instituições de ensino superior norte-americanas, de padrão reconhecido.

O estudo foi desenhado para verificar o grau em que os indicadores são realmente incorporados nas políticas, procedimentos e práticas de colégios e universidades que são

⁴ Este número de alunos -6000- é o número oficial informado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Diretoria Acadêmica da UNICAMP (DAC) como total de alunos matriculados.

⁵ A BLACKBOARD é uma empresa norte-americana especializada em software e serviços em EAD *online*.

⁶ THE INSTITUTE for Higher Education Policy é uma ONG norte-americana que tem por objetivo “promover” a qualidade no ensino universitário. (www.ihep.com)

⁷ THE INSTITUTE, NEA e BLACKBOARD. **Quality On The Line: benchmarks for success in Internet-based distance education**. Abril 2000. Disponível para download em: <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf#search=%22Quality%20NEA%22>. Acesso em: 18/10/2006.

líderes em educação a distância. Além disso, preocuparam-se em determinar a importância dos indicadores para a competência das instituições, administradores e estudantes.

O estudo citado consistiu de três fases sequenciais:

- Primeira: a pesquisa literária para compilação dos indicadores recomendados por outras organizações e grupos, assim como aqueles sugeridos em vários artigos e publicações. Esta pesquisa resultou num total de 45 indicadores desenvolvidos por organizações;
- Segunda: identificação de instituições com experiência substancial em educação a distância e líderes (segundo critérios estabelecidos pelo próprio estudo) no oferecimento desta modalidade de curso baseado na Internet;
- Terceira: visitas dos pesquisadores às instituições para verificar o grau com que incorporam os indicadores em seus cursos e programas de educação a distância. Cada visita incluiu entrevistas com educadores, administradores e estudantes.

As instituições foram qualificadas em decorrência dos seguintes quesitos:

- Substancial experiência em EaD;
- Ser reconhecida como uma das líderes em EaD;
- Ter reconhecimento regional;
- Oferecer mais do que um programa de EaD.

Muitos indicadores não foram consensuais entre administradores, educadores e estudantes. Como resultado, a partir dos dados e informações das entrevistas, foram depurados 24 indicadores, considerados essenciais para garantir qualidade em educação a distância baseada na Internet.

A seguir são apresentadas as 7 categorias de indicadores:

1- Indicadores de Suporte Institucional

2- Indicadores para Desenvolvimento de Cursos

3- Indicadores de Ensino/Aprendizagem

4- Indicadores de Estrutura de Cursos

5- Indicadores de Suporte ao Aluno

6- Indicadores de Suporte ao Corpo Acadêmico

7- Indicadores de Avaliação

Outra importante fonte referencial desta pesquisa é consubstanciada pelos Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, desenvolvidos pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. (MEC, 1998)

Os indicadores não têm força de lei, mas servem para orientar as instituições e comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos de graduação a distância.

Nas palavras deste documento proposto, são dez os itens básicos que merecem a atenção das instituições que preparam seus programas de graduação a distância. Os indicadores são os seguintes:

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. Equipe profissional multidisciplinar;
4. Comunicação/interatividade entre professores e alunos;
5. Qualidade dos recursos educacionais;
6. Infra-estrutura de apoio;
7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. Convênios e parcerias;
9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

Tendo em vista os objetivos expostos, esta pesquisa será realizada a partir de duas etapas:

- Para investigar a percepção dos coordenadores quanto ao processo de constituição e gestão foram realizadas entrevistas semi - estruturadas, cujos dados foram analisados através de uma abordagem qualitativa, por meio da técnica de gravador (PEREIRA DE QUEIROZ, 1991) e análise de conteúdo (BARDIN, 2004).
- Para investigar a percepção dos docentes e monitores quanto à qualidade de ensino do curso ministrado foi aplicado, a todos os professores dos 10 módulos do curso, como instrumento de pesquisa, um questionário adaptado de Silva e Silva (2006) com utilização da escala Likert em 10 níveis.

Os dados obtidos nesta fase foram analisados utilizando o software estatístico SPSS, um programa robusto de uso profissional e completo. Criado em módulos possui uma gama de testes e modelos para muitas finalidades de tratamentos de dados (SILVA; SIMON, 2005, p. 10). Os resultados foram analisados com base nos pressupostos teóricos estudados. A escolha pelo *software* deu-se, além da sua confiabilidade, pelo fato de ser utilizado com frequência pelos pesquisadores do LANTEC para análise de dados quantitativos.

Considerações iniciais sobre a pesquisa:

Sobre os esforços para definir o Ensino a Distância (EaD), é interessante perceber que somente a partir das décadas de 1970 e 1980, este começou a ser conceituado a partir das características que o determinam ou pelos seus elementos constitutivos.

Sendo assim, as primeiras abordagens conceituais que o qualificavam pelo que não era, tomavam um referencial externo ao próprio objeto como paradigma, pois, estabeleciam comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, centrada na figura do professor visto como transmissor de conteúdos.

Estudos mais recentes apontam para conceituações mais precisas, porém não unânimes do processo. De acordo com Moore (1993), ensino a distância pode ser definido como o conjunto de métodos instrucionais nos quais as ações do professor são executadas a partir das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas além do presencial, e cuja comunicação é facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos e outros, beneficiando-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.

Nesse sentido, Keegan et al. (1991), sumariza os elementos que considera centrais para caracterizar o EAD:

- separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial.
- influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto e organização dirigida aos interesses do aluno).
- utilização de meios técnicos de comunicação.
- previsão de uma comunicação de mão dupla, interacional.
- possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos de socialização.

No ensino a distância, o processo de ensino e aprendizagem é mediado por tecnologias educacionais, sejam elas as novas (internet, videoconferências, webconferências, fóruns eletrônicos, listas de discussão entre outras) ou as convencionais (transparências e retroprojetor, *flip charts*, vídeo, televisão, entre outras) e, portanto, na sua essência, remete a uma modalidade de ensino na qual o aprendizado ocorre quando e onde o estudante está. De acordo com Moore e Kearsley (1996, p.2);

Alunos e professores estão separados pela distância e algumas vezes, pelo tempo. Como resultado, torna-se necessária a introdução de meios de comunicação artificiais, os quais vão veicular informações e prover um canal de interação entre eles. O uso de tecnologias – desde as impressas até as eletrônicas – proporciona ao professor uma variedade de novas maneiras de apresentar informações e conduzir suas interações. O uso bem sucedido de novas tecnologias requer a utilização de técnicas de design especialmente planejadas. Por estarem separados, os alunos demandam orientação e aconselhamento sobre seus estudos. Também é essencial ter formas de avaliar o aprendizado e administrar os programas.

Ainda de acordo com Moore e Kearsley (1996), para operacionalizar este processo, existem alguns quesitos indispensáveis a serem observados na implementação de uma adequada arquitetura para a EaD:

- Interoperabilidade para suportar vasta pesquisa acadêmica, comunicação entre diversos sistemas de aprendizado, compartilhamento de recursos.
- Colaboração visando: Comunicação entre aprendizes, aprendizes e professores, instituições e autoridades.
- Sistemas de avaliação que primem pela: auto-avaliação, avaliação e aprendizado significativo.
- Reutilização de módulos visando: Melhoria da qualidade de conteúdo disponibilizado e das formas de ensino, presença de conteúdo pedagógico incorporado constantemente renovado.
- Expansibilidade para facilitar a evolução gradativa dos sistemas.

No ensino formal, o que comumente chama-se de ensino a distância são cursos de graduação e pós-graduação, com a carga horária, em geral, distribuída em 20% das atividades em sala de aula, denominada “presencial” e 80% a distância. Isto porque, de acordo com

portaria 2.253 de 18 de outubro do MEC⁸ (2001) foi instituído que os Institutos de Ensino Superior (IES) do Brasil podem oferecer até 20% de suas disciplinas na forma de cursos não presenciais, reiterando que as avaliações finais destas disciplinas devem ser feitas na forma presencial, bem como os métodos e práticas de ensino-aprendizagem devem utilizar tecnologias integradas de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos⁹. Estas resoluções possibilitaram a flexibilização dos cursos, um aumento na oferta e conseqüentemente um aumento expressivo no número de alunos matriculados nos cursos a distância credenciados, pois estes tinham, assegurada pela lei¹⁰, sua certificação com registro do MEC.

Segundo Castro Neves (1998), em se tratando de ensino a distância, primeiramente é preciso considerar que a diferença básica com relação ao presencial está no fato de que, a distância, o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativas ao estudo, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e que são veiculados através dos diversos meios de comunicação (conforme o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Algumas dúvidas pertinentes fazem recair sobre o EaD certa desconfiança com relação ao controle de qualidade das atividades realizadas, temendo que estas estejam ocorrendo em um ambiente eticamente decaído ou academicamente insatisfatório. Esta preocupação

⁸ Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação, que se manifestarão através de relatório à SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministro da Educação”. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/portaria2253.htm>. Acesso em: 12/11/2006.

⁹ Segundo a portaria: “Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidas, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/portaria2253.htm>. Acesso em: 12/11/2006.

¹⁰ Dados deste aumento expressivo de cerca de 1000%, de 2001 a 2002, podem ser encontrados na Tabela 3 (verificar número) deste documento. Número de alunos de cursos superiores em EaD credenciados pelo MEC.

engessou as propostas iniciais em um modelo meramente instrucionista (DEMO, 2003), fazendo com que fosse muito comum à mera transposição para outros meios, inclusive para a internet, das práticas reprodutivistas, tornando ainda mais precária a preocupação pedagógica. (BARROS, 2002).

Outro forte argumento contrário às ações de EaD diz respeito à sua própria concepção, qual seja; o processo de ensino-aprendizagem em que alunos e docentes estão fisicamente separados. A ênfase recai sobre a ausência de um contato mais próximo e direto entre professores e alunos, nos moldes do que supostamente sucede no ensino formal regular, entendendo os seus críticos que, no ensino face-a-face, estaria consolidado o êxito do processo educacional. (PONTES; SILVA; APRILE; MORAN, 2006).

Sendo assim, podemos ressaltar alguns dos problemas mais significativos que restringem a ampliação desta nova modalidade de educação: a falta de critérios de avaliação dos programas, inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas, descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras, inexistência de estruturas institucionalizadas com adequado suporte pedagógico para a gerência dos projetos, restando primordialmente este papel aos interesses mercadológicos.

Independentemente da definição adotada, deve-se entender que o ensino a distância tem sua identidade própria e os cursos não podem ser oferecidos nesta nova modalidade simplesmente adaptando os conteúdos dos cursos presenciais. (RAPCHAN, 2002) É preciso repensar todo o processo de ensino redesenhando conteúdos, abordagens didáticas e planos pedagógicos para a nova mídia. De acordo com Kawasaki et al. (2001), a introdução dos ambientes telemáticos na educação deve ser acompanhada de uma evolução correspondente na forma de ensinar/aprender, ou seja, uma correspondente evolução das teorias pedagógicas. Outro problema comum é transferir para a tecnologia expectativas ilusórias, como, por exemplo, associar exclusivamente à tecnologia o sucesso e a garantia da qualidade do curso. (PRETI, 2000).

A experiência deste tipo de ensino envolve muito mais mecanismos e procedimentos que apenas a entrega de conteúdos. A internet pode disponibilizar mecanismos de transmissão de conteúdo, mas carece de mecanismos mais apropriados para que se atinjam os objetivos de aprendizagem. Estes ambientes apresentam como diferenciais os seguintes aspectos: distância,

distribuição de múltiplos recursos e a característica nômade dos aprendizes. Além disso, as necessidades de colaboração e cooperação (ROMANI; ROCHA, 2000) fazem-se sentir tanto na produção de conteúdo como no consumo deste, ou seja, os padrões interacionais tornam-se fundamentais.

Características do ensino a distância mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

A despeito das críticas formuladas, a realização de cursos e de outras programações por meio do EaD vem sendo intensificada em diferentes países do mundo, especialmente nas últimas décadas (LITTO ; MARTHOS. 2006). Para essa disseminação, concorrem os avanços oriundos das novas tecnologias, especialmente, as de base microeletrônica e de comunicação, estimuladas pelas múltiplas possibilidades oferecidas pela Internet e pela rede mundial de computadores (*Word Wide Web* - WWW) que reduzem drasticamente o tempo e o espaço entre diferentes culturas. Por meio do correio eletrônico, pessoas de todo o mundo comunicam-se com extrema rapidez. O aparecimento de *chats* ou "bate-papos" permite o contato simultâneo entre várias pessoas. Por meio da *Web*, a obtenção de informações tornou-se veloz e democrática, posto que o acesso a documentos textuais, gráficos, fotografias, sons e vídeos são indistintamente disponibilizados.

É importante lembrar que as novas tecnologias de comunicação e de informação, por si só, não constituem a única explicação plausível para o novo momento da EaD, em que a comunicação interativa configura uma de suas principais características. Contudo, é inegável que estas estão propiciando uma revisão da concepção de ensino a distância, ainda que possam permanecer as formas tradicionais de EaD.

Outra questão importante aponta para o fato de que a utilização de tecnologias de informação e comunicação para a interação aluno-professor possibilita o desenvolvimento de habilidades, principalmente na área da informática. Por outro lado, os problemas com tecnologia ficam mais evidentes e, sendo assim, as dificuldades nesta área e podem fazer com que sejam ampliadas as desistências dos alunos em continuar o curso. (REIS; CORDEIRO DE PAULA, 2002).

Como o professor não está presente em muitos dos momentos em que o aluno aprende, a necessidade de estudar sozinho traz à tona a questão da aprendizagem autônoma¹¹. O processo individual de estudo exige que materiais didáticos e formas de interação entre alunos e professores sejam claras e objetivas, com uma linguagem apropriada aos diversos meios utilizados; internet, material impresso, videoconferência, por exemplo. (KEMBER, 1994).

Aliada à questão da autonomia do aluno surge o problema da sua responsabilidade com relação à auto-avaliação. Muito mais marcante que a avaliação feita pelo professor, que confere grau ao desempenho demonstrado pelo aluno, a maior responsabilidade neste tipo de educação é do aluno. (OLIVER; REEVES, 1996)

Sendo assim, existe uma falta de percepção dos alunos sobre a carga de trabalho e responsabilidades nos cursos a distância, principalmente na graduação, em função do longo prazo do curso. Alguns alunos acreditam que, por ser um curso a distância, terá menos trabalho, porém, o que ocorre em geral, é o contrário, em razão das dificuldades de se estudar sozinho.

A modalidade de educação a distância exige mais participação e comprometimento do aluno e também do professor. O *feedback* do professor sobre o desenvolvimento dos alunos é crucial, porém, também o aluno deve dar seu feedback ao professor e à equipe de coordenação do programa sobre o formato do curso, avaliações, prazos, o funcionamento da secretaria e outros aspectos da organização geral.

Isto posto, uma preocupação importante em cursos a distância deve ser com a implementação de mudanças nos papéis de professores e alunos de acordo com as novas tendências pedagógicas, as quais centralizam o processo no aluno, tornando-o agente ativo no seu processo de aprendizagem e incentivam a colaboração não somente entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos.

Entretanto, em experiências vivenciadas a distância, esta condição não tem se manifestado adequadamente. O curso é alimentado pelo professor que fornece o material didático e atividades, participa de listas de discussão e comenta a produção dos alunos. Além

¹¹ O conceito de aprendizagem autônoma é recorrente na literatura sobre EAD (VALENTE, 2002) e refere-se ao conjunto de habilidades que o aluno/aprendiz deve ter para estudar sozinho, como a disciplina, dedicação e auto-estudo. Habilidades que deveriam estar pressupostas também para a aprendizagem no presencial.

disso, em caso de dúvidas, estas ainda são, em grande parte, remetidas aos professores e pouco compartilhadas com a turma.

Considerando este processo, as tecnologias de ensino mais eficazes no ensino a distância serão aquelas que oferecerem melhor comunicação e que possibilitem a aprendizagem. Todo o possível deve ser feito para trazer de volta a conexão entre o professor e o aluno de uma forma semelhante à da sala de aula. Caso o ensino a distância possibilite o fechamento desta conexão, ela poderá oferecer um salto de qualidade para a educação no seu sentido mais amplo. Além disso, nos ambientes virtuais, na medida em que se trabalha, basicamente, com uma população adulta e, em sendo os mesmos altamente dinâmicos, isto permite mudanças rápidas e adequação dos conteúdos e estratégias didáticas. (ROMISZOWSKY, 2004).

Para caracterizar esta abordagem pedagógica, utiliza-se o termo “aprendizagem significativa”, tal como foi empregado por Jonassen et al. (1996, p.2-6) sobre a aprendizagem com tecnologia, numa perspectiva construtivista. Segundo tal perspectiva, as tecnologias de informação e comunicação devem ser usadas como ferramentas de aprendizagem e não como veículos de transmissão de mensagens. Nesse sentido, parte-se da premissa de que o conhecimento é construído e não transmitido; e esta construção resulta do engajamento¹² do aprendiz em uma atividade. O conhecimento deve ancorar-se no contexto e o processo de significação inerente à aprendizagem, ou seja, “requer articulação, expressão ou representação do que é aprendido”.

Em EaD, a tecnologia empregada é um aspecto importante, mas não deve ser a sua principal finalidade. Mais importante que isso é definir qual o seu objetivo – se é a formação ou a informação dos sujeitos. Para ambientes que primam pela formação, é preciso desenvolver situações do Estar junto virtual, (VALENTE, 2002) que propiciem a troca de idéias e reflexões. Ou seja, a Interação¹³ torna-se elemento fundamental. Portanto, para que tenhamos qualidade nestas ações, o foco deve estar no aluno.

Pode-se dizer ainda que, em relação à arquitetura, os ambientes não podem ser estáticos, pois devem ser submetidos a constantes reformulações, uma vez que devem

¹² Para o autor, este engajamento deve ser feito por meio de 5 atributos: aprendizagem ativa, aprendizagem construtiva, aprendizagem intencional, aprendizagem autêntica e aprendizagem cooperativa.

¹³ Consideramos como Interação a troca de informações e experiências que se realiza entre pessoas. No caso dos ambientes virtuais a Interação é realizada por meio das ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação.

reavaliar constantemente os interesses dos sujeitos. Dessa forma, a primeira medida a ser tomada pelos ambientes propostos é identificar o grau de conhecimento autônomo dos sujeitos, atentando para verificar e contemplar continuamente as mudanças. (GARRISON, 1993)

De acordo com Valente (2002) é necessário disponibilizar os conteúdos, levando em consideração o estágio de conhecimento autônomo¹⁴ em que o sujeito se encontra, os seus diferentes estilos de aprendizagem e as diferentes dimensões que implicam a definição de uma estratégia para a aprendizagem significativa construtiva. A criação de cursos de EaD, via internet, deve constantemente questionar se as Novas Tecnologias de Comunicação presentes serão capazes de levar o aluno à construção significativa do conhecimento. Diante disso, surge a preocupação com um adequado e contínuo acompanhamento de suas necessidades e interesses.

De acordo com Storelli (2006), a proposta do curso deve considerar os diferentes estilos de aprendizagem característicos dos usuários, sujeitos do curso, sendo necessário conhecer um pouco mais sobre seu estilo de aprendizagem e sobre a forma de apresentação dos conteúdos com a qual estes se sintam mais motivados a aprender, envolvendo-os com a proposta do curso.

Estes critérios devem fazer parte da elaboração dos conteúdos a serem disponibilizados, pois procedimentos podem colaborar na avaliação do potencial teórico de proximidade a ser percebida pelos participantes no momento da execução da atividade. Assim, quando se cria uma métrica adequada de avaliação para as atividades realizadas (BEZERRA, 2002) em lugar de se caracterizar uma determinada atividade como “a distância”, como “presencial”, ou mesmo como “semi-presencial”, pode-se identificá-la por um índice que caracteriza o seu potencial de proximidade. (TORI, 2002).

Além disso, de acordo com Valente (1999), dentre os vários papéis do professor, neste cenário, está o de incentivar a formação de novas relações sociais entre os participantes que podem se desenvolver por meio da interação que ocorre nas atividades propostas; no compartilhamento de dúvidas e soluções, bem como pela comunicação informal.

¹⁴ O conhecimento autônomo é aqui entendido como a capacidade do indivíduo de caminhar sozinho, inclui competência conteudística e habilidades práticas para a realização de projetos.

Espera-se, portanto, a criação de uma comunidade em que todos se sintam parte e, dessa forma, tenham satisfação e o sentimento de comprometimento com o processo de aprendizagem do grupo como um todo. Para isso é necessário atender outras necessidades importantes, como as sociais e afetivas, para o bom funcionamento de um curso no qual se deseje que todos participem de forma ativa, contribuindo de forma colaborativa com o aprendizado. (SILVA; SILVA, 2006).

Sendo assim, nas palavras de Tori (2002), o ensino a distância oferece novas possibilidades que podem auxiliar os professores nos seus cursos, no sentido de aproximar os sujeitos envolvidos no processo:

Se a educação a distância tira do professor (ou tutor) um importante instrumento de acompanhamento, que é o *feedback* rico e instantâneo propiciado pelas atividades presenciais, oferece também novas possibilidades. Atividades virtuais suportadas por ferramentas eletrônicas de gerenciamento, podem registrar, nos mínimos detalhes, todas as ações e reações (ou falta delas) de cada um dos alunos participantes. Essa base de dados, se devidamente garimpada (conceito também conhecido por *Data-mining*) e tratada por programas de análise e visualização de dados, podem gerar informações, impossíveis de se obter em atividades presenciais convencionais, as quais são extremamente úteis ao professor para a condução e evolução de seu curso. [...] Essa complementaridade de recursos de *feedback* entre educação presencial e virtual é mais um reforço a favor da convergência entre as mesmas.

Acredita-se que, as possibilidades advindas do acompanhamento e monitoramento das atividades a distância podem subsidiar mudanças significativas não somente de forma/apresentação, mas também de conteúdo, inclusive nas ações que forem propostas para o presencial, reiterando que é possível a convergência e a complementaridade da educação nos dois ambientes, quando o objetivo é aumentar o seu potencial de proximidade.

Para concluir a introdução desta tese, pode-se dizer que, conforme referenciado por Law (2004), a qualidade não é um conjunto fixo de elementos, mas uma garantia de bom desempenho que ajuda pessoas diferentes a produzir realidades com significados diferentes, articulando-as aos objetivos que se pretende alcançar. Ainda nesse sentido, de acordo com Knight (2006), o que é importante fazer em cursos a distância e no ensino formal, de maneira geral, é dar condições de aprendizado para que o aluno crie o que é relevante para ele naquele momento. O conceito de qualidade assim é determinado pela busca do aluno, no sentido de

fornecer-lhes serviço e apoio suficientes para que este tenha condições de “personalizar” o mundo para aprender, apoiando-se assim nos conteúdos construídos de forma colaborativa.

Estrutura do trabalho:

O presente documento está organizado nos seguintes capítulos:

No Capítulo 1 - **Contextualização do Ensino a Distância** - será apresentado como o EaD consolidou-se historicamente, contextualizando assim o objeto de estudo desta pesquisa, além de apresentar alguns dos relevantes modelos de EaD praticados no país e alguns sistemas de gerenciamento utilizados em ações de ensino a distância *online*. No capítulo 2 - **Qualidade no ensino a distância** - serão abordadas algumas discussões e considerações teóricas sobre a definição e aplicação do conceito de qualidade em cursos a distância, tendo como base os referenciais do MEC (2002) e do NEA/Blackboard (2000), com o objetivo de fundamentar teoricamente este trabalho. Neste capítulo, também serão abordados elementos presentes na legislação básica sobre EaD no Brasil, enfocando aspectos relativos à estruturação de cursos a distância. No Capítulo 3 - **Materiais e Métodos** - serão apresentados os instrumentos da pesquisa qualitativa e quantitativa, a descrição dos métodos e categorias de análise que serão empregados para avaliar a qualidade do curso na percepção de docentes e coordenadores, bem como a caracterização do curso Gestor, estudo de caso deste trabalho. O capítulo 4 - **Análise da Percepção de coordenadores e supervisores** - apresenta os resultados e a análise da pesquisa qualitativa com os coordenadores e supervisores das disciplinas que compõem o curso Gestores. O capítulo 5 - **Análise da percepção de docentes** - refere-se à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa quantitativa com os docentes e está subdividido em análise fatorial e de discriminação. Por fim, serão apresentados as conclusões deste trabalho, o glossário e suas referências bibliográficas.

Capítulo 1. Contextualização do Ensino a Distância.

Este primeiro capítulo está organizado em quatro subitens; no primeiro - considerações iniciais - é apresentado um histórico do ensino a distância, ressaltando alguns acontecimentos significativos de sua trajetória. No segundo são apresentados alguns dados de 2004 a 2006 sobre a evolução do ensino a distância no Brasil. No terceiro, são caracterizados alguns dos mais relevantes modelos de ensino a distância praticados no país. No quarto, serão apresentados os sistemas de gerenciamento mais utilizados em ações de ensino a distância *online*.

1.1 Ensino a Distância: marcos históricos da sua trajetória.

O ensino a distância tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. No entanto, é na modernidade que se manifestam as primeiras iniciativas de ensinar determinados saberes sem a relação presencial. Segundo Niskier (2000), a origem da expressão "Educação a Distância", surgiu com o educador sueco Börje Holmberg em 1720, numa região que valorizou muito essa forma de aprendizagem. Ele mesmo confessou que ouviu a expressão na universidade alemã de Tübingen. Em vez de citar "estudo por correspondência", os alemães usavam os termos "Fernstudim" (educação a distância) ou "Fernunterricht" (ensino a distância).

Em 1728, a Gazeta de Boston (EUA) publicou um anúncio de autoria do professor Cauleb Philips para o curso de taquigrafia em que dizia: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as que vivem em Boston" (SARAIVA, 1996, p. 18). Entretanto, foi no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX que o ensino por correspondência vai caracterizar-se como a primeira geração de procedimento de ensino a distância (chegando atualmente a utilizar multimeios que vão desde os impressos a simuladores on-line, em redes de computadores, no sentido da comunicação instantânea de dados de voz-imagem via satélite ou por cabos de fibra óptica, com a aplicação de formas de

grande interação entre o aluno e o centro produtor, ou mesmo de comunicação instantânea com professores monitores; como os *chats*).

Conforme Alves (1994), na Suécia em 1883, registrou-se a primeira experiência de um Curso de Contabilidade por correspondência. No início do século XX, final da Primeira Guerra Mundial, houve uma procura muito grande por escolarização na Europa Ocidental, tendo em vista a falência dos Estados nacionais, a falta de recursos, impulsionando necessidade da institucionalização de um ensino a distância. Segundo Menezes (1998, p. 37):

[...] A URSS em 1922 criava um sistema de ensino por correspondência para assegurar a formação dos trabalhadores, que durante dois anos atendeu cerca de 350.000 estudantes. Até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas através do ensino por correspondência, e mais tarde a introdução de novos meios de comunicação de massa, principalmente o rádio, deu origem a projetos muito importantes, principalmente no meio rural.

De acordo com Nunes (1992), a necessidade de capacitação rápida de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial fez aparecerem novos métodos (entre eles se destacam as experiências de F. Keller para o ensino da recepção do Código Morse) que logo foram utilizados, em tempo de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra.

A educação a distância nasceu e se desenvolveu desde a sua criação como resposta à existência de um acúmulo importante de necessidades educacionais, tais como; a alfabetização, a incorporação, cada vez mais precoce ao mundo do trabalho, e também a existência de uma população isolada dos centros urbanos ou impossibilitada de ter acesso, por diversos motivos, às formas convencionais de ensino. (FERREIRA, 2001)

No Brasil, para Rodrigues e Barcia (1999), o início da EaD não está associado ao material impresso e sim ao rádio. Bordenave (1987, p.96) aponta a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 por Roquete Pinto como marco inicial do EaD no Brasil, "transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário". Em 1936, surgia o Instituto Rádio Técnico Monitor, com programas dirigidos ao ramo da eletrônica e em 1941 o Instituto Universal Brasileiro, dedicado à formação profissional de nível elementar e médio utilizando material impresso. (ALVES, 1994).

Na década de 50, outras instituições, motivadas pela necessidade de democratizar o saber e tomando como realidade as dimensões continentais brasileiras, passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência. Em 1956, surge o MEB, Movimento de Educação de Base, que alfabetizava jovens e adultos das classes populares por meio do rádio. Este projeto político pedagógico atingiu as regiões Norte e Nordeste do país. Os anos 60 assistiram ao auge do Instituto Universal Brasileiro, seguido de uma série de outras iniciativas nacionais: SENAC, SENAI, SENAR, que tinham nesta estratégia o objetivo da profissionalização e/ou capacitação de trabalhadores.

Em 1964, o golpe militar extinguiu o programa. Em 1964, a TVE do Ceará desenvolveu um programa de TV Escolar. Em 1969, o Estado da Bahia fundou o Instituto de Rádio e Difusão do Estado da Bahia (IRDEB). Em 1970, surgiu o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL); a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE); a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP); Fundação Roberto Marinho (TV Globo); Programa LOGOS para qualificação de professores; Programa de Valorização do Magistério (1992); Centro de Educação Aberta. No final da década de 90, os Programas; Salto para o Futuro e TV Escolas foram as principais iniciativas do Governo Federal em parceria com a Fundação Roquete Pinto (TVE – RJ). (FERREIRA, 2001, p. 39).

De acordo com Ferreira (2001), na década de 70, surgiram na América Latina algumas experiências que envolveram decisões políticas para a modalidade, fundamentalmente a criação de universidades inovadoras, o que ocorreu em momentos de intensa mobilização social e participação política estudantil. Nesses casos, o objetivo das diversas experiências de ensino a distância foi o de dar passagem a grupos excluídos da universidade.

Ainda de acordo com Rodrigues (1999), no Brasil, esta modalidade assume várias formas e é promovida por diversas instituições. Não existe ainda uma universidade dedicada ao Ensino a Distância, alguns setores das Universidades presenciais modelam cursos a distância para atender diversas clientelas. Em nível superior, a Universidade Federal do Mato Grosso vem se tornando uma referência em Educação a Distância – EaD, desde 1993, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) do Instituto Superior de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso).

Tal como considera Nunes (1994), estas experiências de Ensino a Distância no Brasil cumpriram seu papel pedagógico, pois a metodologia utilizada "buscou a melhor utilização

possível de um sistema de multimeios e a mais interessante foi a aplicação da televisão, tomada como elemento essencial, como veículo de democratização do saber". Segundo o autor, no campo das organizações não governamentais, é possível adotar o ensino a distância como estratégia de formação de grandes contingentes populacionais.

Serão destacados neste momento, alguns projetos pioneiros no Brasil desta modalidade, de acordo com Ferreira (2001):

- Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (FEPLAM), através de programas de rádio (Colégio do AR) e a série Aprenda pela TV (cursos profissionalizantes);
- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de São Paulo, criou experimentalmente em 1978, com operação regular a partir de 1980, o programa Auto-instrução com Monitoria (AIM).
- A Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRÁS). A partir de 1975, desenvolveu o Projeto ACESSO, com a finalidade de proporcionar a escolarização em nível de 1º e 2º graus a seus funcionários. Esse projeto foi desenvolvido pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília - CETEB, que desenvolveu a metodologia, elaborou os módulos e tem acompanhado todo o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos.
- O Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), unidade da Fundação Brasileira de Educação - FUBRAE, desde 1973 tem desenvolvido projetos de educação semi-direta, notadamente para a formação e aperfeiçoamento de professores em serviço. Foi responsável pela execução dos Projetos LOGOS I e LOGOS II (1994), do Ministério da Educação, para a qualificação de professores leigos.
- A Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (ABEAS), mantém desde 1982 um Curso de Especialização por Tutoria a Distância (Pós-graduação *lato sensu*), já tendo formado mais de 5.000 profissionais das áreas de ciências agrárias.
- A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), a partir de 1980, iniciou o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério de 1º e 3º graus a distância, integrado por cursos nas áreas de Alfabetização, Metodologia Geral, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Físicas e Biológicas, para docentes que atuam no 1º grau e o Curso de Especialização em Tecnologia Educacional Tutoria a Distância, para aqueles que desenvolvem atividades no 3º grau.

- Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC), também conhecida como TVE do Ceará, criada no processo de implantação das televisões educativas na década de 70, distingue-se das demais por preservar um projeto de educação a distância como elemento central da instituição.
- Universidade de Brasília (UnB) surge em meados dos anos 70 e motivada pelo sucesso da iniciativa Britânica, com a *Open University*, pretendia ser a Universidade Aberta do Brasil.

Um dos aspectos mais favoráveis relacionados ao EaD refere-se à capacidade de expansão das oportunidades de estudo. No Brasil, esta característica torna-se de grande importância, tendo em vista a ampla e economicamente heterogênea área geográfica do país.

Taylor (2002) alerta, no entanto, que existem situações favoráveis e desfavoráveis em relação ao Ensino a Distância, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1. Prós e contras dos cursos de EaD

	Prós	Contras
Eficácia do aprendizado on-line	Ideal para aprendizado cognitivo que exige conceitos e aplicações dos mesmos	Não funciona bem quando se quer mudar atitudes e comportamentos dos alunos
Trabalho em equipe para desenvolvimento do curso	Instrutor e equipe podem personalizar o curso	Falta de experiência e conhecimentos da equipe podem limitar o desenvolvimento do curso
Melhoria em relação à aula presencial	Disponibiliza artigos e outros materiais, assim como fóruns de discussão e <i>e-mails</i> .	Estudante pode não comparecer às aulas se perceber que já tem o material necessário
Programa assíncrono	Estudante tem grande liberdade Ideal para estudantes dispersos em muitos locais	Dificulta ou impede soluções imediatas para as dúvidas dos estudantes
Classes de aula síncronas	Instrutor pode apresentar novos materiais, orientações e conceitos a todos os estudantes	Fusos horários podem impedir que todos os estudantes estejam participando da aula
Curva de aprendizado	Instrutor deve estar muito bem preparado para a melhoria do curso	O instrutor geralmente não é um perito no desenvolvimento de cursos <i>online</i> .
Custo	Os benefícios auferidos pelos alunos justificam qualquer aumento de custo	<i>Upgrade</i> dos sistemas atuais pode exigir pesados investimentos
Uso de multimídia para melhorar as aulas	Facilidade atual de transpor o material para a Internet	Efeitos visuais em excesso podem prejudicar o conteúdo
Alunos em locais distantes	É possível fazê-los participar do curso	Fusos horários podem prejudicar participação
Avaliação de necessidades dos alunos	Facilita o uso de questionários para identificar necessidades	Relacionamento à distância com os alunos pode afastá-los
Acesso ao material do curso	Aluno ganha fácil acesso aos materiais do curso	Curso deve ser desenvolvido para funcionar nos equipamentos mais antigos
Distribuição de informações	É rápida e pode ser feita de muitas maneiras	O uso de CDs pode dificultar o acesso
Retorno ao aluno	<i>E-mail</i> facilita o retorno ao aluno	Resposta pode demorar horas ou dias
Administração da classe	Há vários <i>softwares</i> disponíveis para esta atividade	Os programas disponíveis podem ser falhos ou incompletos
Avaliação do aprendizado	Permite questões interativas e desafios	Questões de múltipla escolha podem não medir o conhecimento do aluno
Atualização do material	É rápida e fácil	Parte do material pode exigir maior esforço (áudio, filmes).

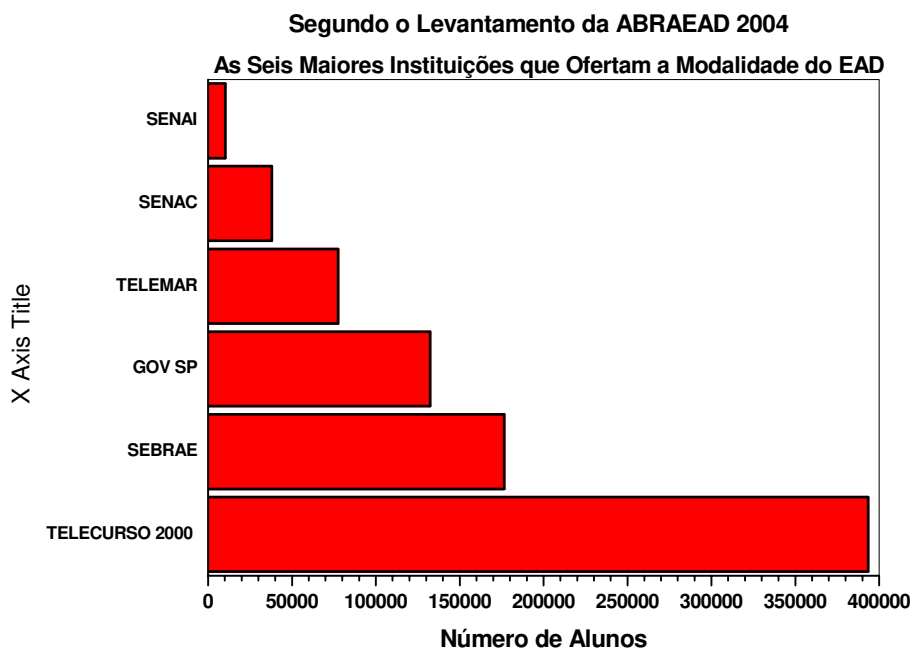
Fonte: Adaptado por Pontes et al. (2006) de Taylor (2002).

1.2 Dados sobre o EaD no Brasil (2004 – 2006).

Em uma análise mais atual do ensino a distância no Brasil, pode-se dizer que segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), publicados no jornal Folha de São Paulo¹⁵, em 2004 o número de alunos no ensino a distância no Brasil ficou em torno de 1,1 milhões. Este número levou em consideração todos os níveis de ensino oficialmente credenciados por conselhos de educação, (federal, estadual e municipal) além de informações das seis maiores entidades que atuam no setor. Tais dados concretos sobre o status da EaD em todo o país estão na primeira edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, elaborado pelo Instituto Monitor e pela ABED. (ABRAEAD, 2005).

Segundo o mesmo levantamento de 2004, destacam-se dentre as seis maiores instituições que ofertam a modalidade, as seguintes: SEBRAE (176.514 alunos), Fundação Roberto Marinho – TELECURSO 2000 (393.442), Senai (10.305), Senac (37.973), Governo do Estado de São Paulo (132.223) e Telemar (77.494). Tal como pode ser verificado no Gráfico 1. abaixo.

¹⁵ Jornal Folha de São Paulo *online*, de 18/04/2005. Disponível em: <http://www.folhaonline.com.br>. Acesso em: 12/08/2005.



Do total de 1,1 milhão, 309.957 alunos em 2005 estiveram matriculados em cursos oferecidos por 166 entidades credenciadas, como universidades públicas e privadas que seguem uma regulamentação específica do poder público. Para o ensino superior exige-se credenciamento pelo governo federal. Estes estudantes distribuem-se pelo ensino fundamental, médio, seqüencial (curso superior de curta duração, normalmente dois anos), técnico, EJA (Educação de jovens e adultos), graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização). (ABRAEAD, 2005).

Na tabela 1, podemos verificar que de 2001 a 2002, há um aumento de 990,73%, no número de alunos, o que é bastante significativo, pois está relacionado à data de publicação da portaria N.º 2.253, de 18/10/2001 do MEC sobre a oferta de cursos a distância¹⁶. No período descrito pela tabela, podemos perceber que este crescimento em cursos superiores credenciados de 2001 a 2005 passou de 5.480 matriculados em 2001 para 309.957 em 2005, representando um aumento expressivo de 5.556,15%.

¹⁶ Dados comentados no capítulo 2 sobre a legislação vigente em EAD no Brasil.

Tabela 1- Número de alunos de cursos superiores em EaD credenciados pelo MEC.

ANO	2001	2002	2003	2004	2005
Matrículas	5.480	59.772	76.769	159.571	309.957

Fonte: ABRAEAD (2005)

Contudo, segundo Sanchez (2005) organizador do anuário, este levantamento está longe de considerar a integralidade da enorme profusão da EaD por ambientes diversos, como o mundo corporativo, ou ainda, os cursos livres, ministrados pelas escolas credenciadas oficialmente pelo sistema formal de ensino.

Entretanto, os dados fornecidos pelo anuário são importantes, pois, até muito recentemente os únicos dados oficiais sobre EaD referiam-se à graduação e a cursos de pós – graduação, coletados oficialmente, a cada ano, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), órgão ligado ao MEC. Os últimos números tornados públicos eram de 20003.

Na tabela 2, verificam-se os dados sobre o número de instituições de EaD por tipo de credenciamento em 2004, o que nos revela que as maiores concentrações de instituições estão nos ensinos de: graduação que corresponde a 40% do total e Pós – graduação, com 39% do total, representando somadas, 79% do total geral de instituições credenciadas.

Tabela 2- Dados gerais para o número de instituições de Educação a distância, por tipo de credenciamento em 2004.

Modalidades e Nível Educacional	Quant.	%
Fundamental – Educação básica	9	15
Média – Educação Básica	12	19
EJA – Educação básica	13	21
Graduação – Educação Superior	25	40
Pós – lato sensu – Ed. Superior	24	39
Pós – stricto sensu – Ed. Superior	0	0
Seqüencial – Ed. Superior	5	8
Complementação pedagógica – Ed. Superior	6	10
Formação técnica – Ed. Superior	16	26

Fonte: ABRAEAD (2005)

A versão de 2006 do anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2006), contou com a participação de 180 instituições em todo o país, das quais foram levantados dados como: formatos dos cursos, métodos de ensino e apoio aos alunos, desenvolvimento das atividades, formas de avaliação e resultados. A região Sul foi a que apresentou maior crescimento, subindo de 14.930 alunos, em 2004, para 109.163, em 2005, registrando 631,2% de acréscimo. O ensino a distância no país aumentou em 30%, subindo de 166 para 217. Nos ensinos fundamental e médio (técnico) a educação a distância cresceu 40%, envolvendo também jovens e adultos.

Na tabela 3, podemos observar o número total de alunos matriculados em EaD oficialmente no Brasil em escolas autorizadas. Podemos perceber que, o maior número concentra-se em cursos de credenciamento para Graduação e Pós – Graduação em nível Federal, totalizando 59,7% do total geral de alunos, enquanto o credenciamento estadual e municipal se concentra nos cursos EJA, Fundamental, Médio e Técnico, com 40,3% do total geral de alunos.

Tabela 3- Número de alunos em escolas autorizadas oficialmente no Brasil, de acordo com nível de credenciamento da escola em que estudam (2005)

Nível de Credenciamento	Tipo de Curso	Número de Alunos	%
Federal	Graduação e Tecnológico	109.391	21,7
	Pós-graduação	104.513	20,7
	Graduação e Pós-graduação	86.922	17,2
<i>Total de Alunos</i>		<i>300.826</i>	<i>59,7</i>
Estadual	EJA, Fundamental, Médio e Técnico.	202.236	40.1
Municipal	Técnico	1.142	0,2
<i>Total de Alunos</i>		<i>203.378</i>	<i>40,3</i>
Total geral		504.204	

Fonte: ABRAEAD (2006)

Na tabela 4, constata-se que as maiores concentrações de alunos e instituições por Regiões no Brasil estão nas Regiões: Sudeste com 54% e Sul, com 22% e as menores concentrações no centro – oeste; 11,4% e Nordeste; 6%. A pesquisa mostra que nos grandes centros do Sudeste a procura por esta modalidade é maior devido à competitividade do mercado, que exige investimentos contínuos em empregabilidade e qualificação.

Tabela 4- Distribuição de alunos e instituições no país (credenciadas oficialmente).

Região	Alunos	%	Instituições	%
Norte	11.644	3,7	11	6,6
Nordeste	57.982	18,7	10	6
Centro-oeste	23.588	7,6	18	11.4
Sudeste	163.887	53	90	54
Sul	52.856	17	37	22
Brasil	309.957	100	166	100

Fonte: ABRAEAD (2006)

Na tabela 5, verifica-se o crescimento no número de instituições autorizadas a praticar EaD nos anos de 2004 e 2005, o que expõe um crescimento de 30,7% no número de instituições e de 62,6% no número de alunos.

Tabela 5- Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a praticar EaD e de seus alunos – 2004/2005

	2004	2005	Crescimento (%)
Número de instituições	166	217	30,7
Número de alunos	309.957	504.304	62,6

Fonte: ABRAEAD (2006)

Segundo o titular da SEED, Ronaldo Mota¹⁷, o crescimento deve-se ao impulso que o MEC deu a esta modalidade de ensino, principalmente nos últimos dois anos. O projeto Universidade Aberta do Brasil¹⁸, por exemplo, surge como uma alternativa de atendimento às demandas existentes por educação superior no país, visto que pretende levar o ensino superior público a todas as cidades brasileiras, por meio de parcerias com prefeituras e estados, “Afiml, no Brasil, apenas 11% dos jovens entre 18 e 24 anos freqüentam esta etapa do ensino”.

¹⁷ MOTA, Ronaldo. Entrevista em 2005. Disponível em: http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=28873. Acesso em: 10/07/2006.

¹⁸ Segundo informações presentes no site: <http://www.uab.mec.gov.br/>, Acessado em: 12/11/2006, O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Para a consecução do Projeto UAB, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED – lançou o Edital N° 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para a UAB.

Mota (2005) destacou ainda, que 77% das instituições credenciadas de educação a distância têm taxa de evasão menor que 30%, a média constatada nos cursos presenciais, nas palavras do autor:

Educação a distância é uma modalidade de educação cada vez mais presente em nosso cotidiano, fortemente impulsionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, cujas potencialidades apontam para o atendimento às demandas inéditas da sociedade contemporânea, em particular no Brasil.

No entanto, para Alves (2006), estes números levantados pelo anuário de 2006 da ABRAEAD ainda representam pouco, pois, existem 60 milhões de estudantes matriculados nas escolas regulares (convencionais). Isto significa que apenas 4% a 5% das universidades utilizam a educação a distância, e isso precisa aumentar. Mas, os cursos a distância encontram na legislação brasileira alguns entraves para sua ampliação: “Mas, para ampliar, temos que mudar a legislação. A educação a distância hoje ainda exige uma avaliação presencial. Isso é difícil, devido à dimensão do Brasil”.¹⁹

Em 10 de janeiro de 2007²⁰ foi feita a publicação de mais uma portaria regulamentadora da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Trata-se da Portaria Normativa Nº 2, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. O seu artigo primeiro disserta sobre como e a quem as instituições de ensino superior devem dirigir-se para obtenção de credenciamento. São citados os decretos 5622, de 2005, e 5773, de 2006, que, respectivamente regulamentam os procedimentos de credenciamento e determina a atribuição de supervisão e de direcionamento da política de EaD no País. O último parágrafo deste artigo determina que a normatização da EaD no nível de mestrado e doutorado continua sob a responsabilidade da CAPES.

O seu artigo segundo regulamenta o âmbito de atuação das operações de EaD das instituições de ensino superior, relacionando esta abrangência de atuação de acordo com o estabelecimento de pólos de apoio presencial que porventura a instituição tenha organizado pelo País. É interessante citar que o parágrafo quinto cita a atuação da operação de EaD fora

¹⁹ ALVES, João Roberto Moreira. Entrevista em 2006. Disponível em: <http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/6786287BE21387A503257171004F60EA?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Entrevista>. Acesso em: 02/10/2006.

²⁰ Disponível em: <http://www.in.gov.br/materias/xml/do/secao1/2520379.xml>. Acesso em: 10/01/2007.

do território nacional, tendência de mercado cada vez mais notada pela oferta de cursos superiores reconhecidos no Brasil principalmente para brasileiros expatriados.

Nota-se, com esta Portaria, que o processo de amadurecimento operacional e legal da EaD no Brasil segue continuamente. A cada publicação de um novo decreto ou portaria, nota-se que ajustes são feitos principalmente no que se refere a quem deverá gerar políticas para estas ações e como deverão ser executadas. Estes ajustes são necessários para que cheguemos a um nível de amadurecimento que venha a propiciar cursos de qualidade em EaD,

1.3. Apresentação de algumas propostas de EaD *online*.

Segundo Cunha et al. (2006), para viabilizar ações em EaD, a *Web* tem a vantagem de disponibilizar um grande número de informações, para muitos usuários de forma livre e gratuita. De acordo com Castanho et al. (1988), existem ainda vários outros aspectos que a tornam mais interessante que os outros meios, que são;

- Independência de formato: os dados podem ser encapsulados segundo padrões específicos e transmitidos via rede. Para a sua visualização correta é necessário que o cliente (*browser*) possua programas (*plug-ins*, *helpers* ou *add-ons*²¹) para realizar a decodificação correta desses dados. Como a transmissão é padronizada por organizações independentes não se corre o risco de dependência de um formato proprietário
- Sistema dinâmico e incremental: é um meio de transmissão onde há uma atualização constante do conteúdo facilitada pela arquitetura cliente/servidor. Essa arquitetura permite que a informação original fique armazenada no servidor e que os clientes utilizem a mesma fonte, logo após a atualização os clientes já têm acesso aos novos dados.
- Independência geográfica: a distância entre cliente e servidor não afeta em nada o acesso aos dados. A única restrição é a ligação deste cliente/estação à Internet e a disponibilidade de um *browser*.

²¹ Termos que se encontram no glossário localizado no final deste documento.

- Independência temporal: o usuário não é obrigado a acessar os dados em determinado horário, ele realiza esta atividade de acordo com a sua necessidade e disponibilidade.
- Integração com o ambiente computacional: como os *browsers* do mercado têm a interface quase que independente da plataforma, existe a possibilidade de execução de diferentes aplicativos a partir do mesmo. Isso auxilia os novos usuários, que não necessitariam aprender a utilizar uma nova interface para cada plataforma.
- Criação: a criação de materiais para a *Web* ainda sofre alguns problemas como o desconhecimento da própria *Web*. A solução virá com o tempo, com mais familiaridade dos professores e também através de ferramentas que podem ser desenvolvidas.
- Comunicação: a utilização da rede como nova tecnologia em educação se deve em grande parte à comunicação possibilitada pela *Web*, que permite diferentes graus de interação entre pessoas. A *Web* permite diversas formas de comunicação e com vantagens sobre a comunicação face-face, tais como:
 - *Comunicação de um para um*: os participantes de uma aula na *Web* podem conversar entre si privativamente através de *e-mail* (forma assíncrona) ou de *chats online* (forma síncrona), a utilização do *e-mail* permite a troca de documentos complexos, já os *chats* limitam esses arquivos, quando muito, a imagens; outra possibilidade é a utilização da vídeoconferência.
 - *Comunicação de um para muitos*: São apresentações *online* ou anúncios, que podem ser colocados em quadros de aviso na *Web*, listas de discussão ou até mesmo em sessões de *chat* com a presença de todos.
 - *Comunicação de muitos para muitos*: Esse tipo de comunicação é facilitado por diversos recursos da *Web*, como por exemplo, *chats online*, listas de discussão e conferências de áudio e vídeo. (CASTANHO et al., 1998).

No contexto internacional, a Educação a Distância baseada na *Web*, intensificou-se a partir da segunda metade da década de 90, quando então se consolidam instituições com

milhares de alunos, em cursos de graduação e mestrado, utilizando várias mídias. A busca de modelos consolidados no cenário internacional, além de possibilitar a adoção de procedimentos já testados, colabora para a credibilidade na EaD no Brasil. A seguir serão apresentados alguns modelos nacionais de ações em EaD *online*, de acordo com o levantamento feito por Ferreira (2001):

- INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO²². O Instituto Universal Brasileiro foi fundado em 1941, sendo uma das primeiras instituições no Brasil a oferecer cursos técnicos de curta e média duração através do Ensino a Distância. Inicialmente seus cursos eram voltados às áreas de eletroeletrônica, mecânica, fotografia e desenho, aumentando gradativamente seu campo de atuação, possuindo atualmente cerca de 30 cursos profissionalizantes nas mais diversas áreas, com duração variando entre 02 a 12 meses, além de cursos oficiais supletivos de ensino fundamental e médio, com duração de 24 meses. Por ser pioneiro na atividade, o Instituto Universal Brasileiro é conhecido em todo território nacional, com cerca de 160.000 alunos matriculados. São elaboradas apostilas com exercícios, para serem resolvidos pelos alunos, contemplando todas as disciplinas. Desde a segunda metade da década de 90, o Instituto conta também com o apoio logístico de um *site* onde podem ser encontradas informações gerais dos cursos oferecidos.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA – UNB²³. A Universidade Federal de Brasília possui uma área denominada Centro de Educação aberta Continuada a Distância (CEAD), criada em 10 de abril de 1989, oferece cursos de extensão universitária e de especialização, totalmente a distância. Os de extensão, com certificação de 60 a 180 horas são destinados à população em geral. Já os cursos de especialização, com no mínimo, 360 horas são dirigidos a pessoas com curso superior completo. Todos os alunos devem possuir um microcomputador conectado à Rede Internet, disponibilidade para os encontros presenciais na UnB em datas determinadas.

²² Disponível em: <http://www.institutouniversal.g12.br/docs/iubfrset.htm>. Acesso em: 20/07/2006

²³ Disponível em: http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=9&Itemid=92. Acesso em: 12/07/2006.

• UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO – UFMT²⁴. O planejamento do Curso iniciou em 1991 e a experiência é inovadora em dois sentidos: quanto à estrutura curricular e quanto à modalidade, pois é o primeiro programa de terceiro grau, no país, dirigido para a formação do professor que atua nas séries iniciais, desenvolvido através da Educação a Distância (RODRIGUES; BARCIA, 1999). Com o apoio da UNESCO e da Tele-Université de Québec/Teluq - Canadá, a Universidade Federal do Mato Grosso iniciou, em 1995, um curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, para séries iniciais da rede pública do estado do Mato Grosso.

• UFSC - LABORATÓRIO DE ENSINO A DISTÂNCIA – LED²⁵. Em 1995, a Universidade Federal de Santa Catarina estruturou o Laboratório de Ensino a Distância no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Os Cursos são personalizados e permitem atender às necessidades de diversas clientelas.

• UNIVERSIDADE ANHEMBI-MORUMBI²⁶ (SÃO PAULO-SP). A Universidade Anhembi Morumbi é uma Instituição de Ensino Superior que possui 15 cursos de graduação, além de cursos de extensão e de Pós-Graduação. Dentre os cursos oferecidos, a Universidade apresenta alguns cursos de ensino a distância, especialmente aqueles de duração reduzida (dois meses) destinado à extensão universitária, nas áreas de; Administração, Moda, Finanças e Turismo; há também nesta Universidade o Curso de Pós-Graduação totalmente a distância, com duração total de um ano e carga horária de 360 horas na área de Moda e Comunicação. Sendo a Universidade ainda recente (1998), seus cursos não são muito conhecidos, estando limitados aos habitantes da capital paulista. Os cursos são via Internet e o aluno deverá disponibilizar três horas semanais para estudo. É exigido também 75% de frequência mínima e participação nos *chats* interativos entre alunos e professores.

• UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO²⁷. O sistema de Educação a Distância na UFRJ, foi criado em 29 de março de 1999, visando coordenar e implantar projetos de educação virtual, estabelecendo políticas de integração e fomento, estimulando e

²⁴ Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/NEAD2006/principal.aspx>. Acesso em: 15/08/2006

²⁵ Disponível em: <http://penta2.ufrgs.br/edu/eadbrasil/sld045.htm>. Acesso em: 10/05/2006

²⁶ Disponível em: <http://www2.anhembi.br/>. Acesso em: 10/05/2006.

²⁷ Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/>. Acesso em: 12/007/2006

viabilizando experiências concretas de cursos a distância. São pouco divulgados em função de sua recente criação e por oferecer poucos cursos, dois em convênio com o Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro (Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior) e três na própria UFRJ (Atualização Pedagógica, Psicopedagogia e Supervisão Escolar). Os cursos são transmitidos via Internet ou pela Televisão. Como apoio, a Universidade dispõe de biblioteca *online*, onde o participante poderá interagir quer com professores e orientadores via e-mail, quer com os colegas através das salas de bate papo. Atualmente, as ações em EaD são oferecidas pelo LATEC. (Laboratório de pesquisa em tecnologias da informação e da Comunicação)

- UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ²⁸. O Grupo de Educação a Distância da UNIVALI (GEAD) está propondo uma metodologia em forma de rede para potencializar os esforços de formação, pesquisa e extensão na área, tanto na construção e testes de ferramentas tecnológicas em EAD, quanto na elaboração de conteúdos específicos. A Internet e a videoconferência têm sido utilizadas para sedimentação deste processo em rede. A Universidade possui equipamento de videoconferência em três campi (Itajaí, Biguaçu e São José) e tem participado do projeto de criação da UniREDE, a primeira Universidade virtual pública do país. O GEAD também tem, desde 1999, com um grupo de discussão na Internet, e tem como projeto, a construção de um portal na WEB que possa servir para sedimentar sua rede de EaD e também como ferramenta de apoio ao ensino, tanto dos alunos presenciais, como dos alunos a distância.

- PROJETO UNIREDE. A UniRede, primeira Universidade Virtual Pública do país, nasceu do interesse comum de se fomentar o Ensino a Distância, e foi lançada em 23 de agosto de 2000. A UniRede é um consórcio que reúne 68 instituições públicas de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e Centros de formação tecnológica (CEFETS). Segundo seus idealizadores, a UniRede foi formada com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade, através da oferta de cursos a distância em níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Conta com o apoio do MEC, do MCT e da Finep. Concebida pelas instituições consorciadas - todas com experiências na oferta de cursos a

²⁸ Disponível em: <http://200.169.62.6/asp/system/empty.asp?P=2432&VID=default&SID=801721649293630&S=2&C=24819>. Acesso em: 20/07/2006

distância - e administrativa por um comitê gestor, a UniRede ocupa um lugar estratégico no desenvolvimento da educação brasileira, entre outras razões, porque se propõe à:

- Investir na produção de materiais educacionais próprios do ensino a distância desobrigando as instituições do pagamento de direitos autorais de softwares, metodologias e conteúdos.

- Fomentar a cooperação em rede entre as universidades, evitando iniciativas fragmentadas e duplicadoras de recursos humanos e materiais para o mesmo fim, que oneram os investimentos educacionais.

A UniRede²⁹ pretende oferecer, ainda nesta década, cursos de licenciatura a distância em âmbito nacional. O objetivo é oferecer instrumentos que permitam ao país cumprir as metas traçadas pela Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, LDB³⁰ (1997). De acordo com esta lei, até 2007, todos os professores de ensino médio e fundamental do país deverão possuir formação superior.

O quadro 2 a seguir, estabelece uma comparação destas experiências apresentadas;

²⁹ Disponível em: UniRede (www.unirede.br/informe - 05/07/2001). Acesso em: 12/08/2006.

³⁰ Descrição da lei 9334/96 art.62: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=73&Artigo_ID=716&IDCategoria=904&refitype=2. Acesso em: 18/12/2006.

Quadro 2. Comparação de algumas experiências pioneiras em EaD no Brasil.

	Instituto Universal Brasileiro	UNB	UFMT	UFSC	Anhembi-Morumbi	UFRJ	UNIVALI	UNIREDE
Período de criação	1941	1979	1991	1995	1998	1999	1999	2000
Plataforma utilizada	Não usa. Tem apenas um Site para informações. Utiliza apostilas distribuídas em todo o território nacional.	LMS Pareceria com a empresa ITSA – para o curso de Introdução à produção de vídeo.	LMS NEAD – laboratório criado em 1992	LED – laboratório LMS	LMS	LATEC – laboratório Sistema Quantum	GEAD – laboratório	IMS
Cursos oferecidos	Cursos técnicos de curta e média duração. (eletrônica, mecânica, fotografia e desenho).	Cursos de extensão e especialização. 360 horas – especialização e 180 horas para extensão	Formação de professor para séries iniciais. 1995 – Licenciatura plena em Educação Básica Pós graduação em Educação	Pós graduação em Engenharia de produção	15 cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. (Moda, Gestão, Segurança e Planejamento	Atualização Pedagógica e especialização em língua portuguesa. Programas de capacitação para várias profissões	Cursos tecnológicos. Curso de Pedagogia com habilitações inovadoras – TIC's e treinamento empresarial.	Graduação, pós, extensão e educação continuada. Cursos de Licenciatura a Distância.
Público - Alvo	diversificado	População em geral	Professores	Várias clientelas. Professores da rede estadual.	Habitantes da capital paulista.	Psicólogos, educadores, professores e público em geral.	Público interessado na construção de ferramentas tecnológicas em EAD.	Público em geral. Previsão de atender 100 mil estudantes.
Características Importantes	Pioneiro, conhecido em todo o território nacional com cerca de 160.000 alunos.	Alunos devem ter disponibilidade para encontros presenciais. Utilização de várias mídias (CD - Room , WEB e material impresso)	Apoio da Unesco e da Tele Université – Canadá.	Cursos personalizados em 4 pólos diferentes. Convênio com 84 prefeituras para o curso de Pedagogia Licenciatura Plena.	Cursos com duração reduzida à extensão comunitária.	Cursos transmitidos via internet e televisão. Parcerias externas e internas	Cursos via internet e videoconferência. Participação na criação da UNIREDE.	Consórcio de 68 instituições públicas, predomínio das federais e participação de estaduais e municipais. Cursos via internet e videoconferência Comitê Gestor nacional como Estratégia para o desenvolvimento

O objetivo deste subitem do capítulo foi apresentar e contextualizar algumas das principais experiências em ensino a distância no Brasil, destacando seus elementos constitutivos, para assim, ressaltar aspectos como pioneirismo e relevância.

1.4 Sistemas de gerenciamento para EaD online.

O ensino a Distância por computador normalmente é feito utilizando-se um sistema gerenciador integrado de processos educacionais³¹. Esta situação já pode ser observada em universidades brasileiras. “Esses *softwares* possuem uma linguagem de hipermídia, uma tecnologia que engloba recursos do hipertexto e da multimídia, permitindo ao usuário a navegação por diversas partes em um aplicativo, na ordem que desejar”. (LÉVY, 1999, p. 63).

Além dos aspectos relativos à tecnologia da hipermídia, empregada para a interação do aluno com o conteúdo, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve possuir recursos de autoria, comunicação *online* e gerenciamento, com interfaces³² (espaço de encontro de duas ou mais “faces” em atitude comunicacional dialógica) aluno-aluno, aluno-professor, aluno-coordenação e professor-coordenação do programa. A ênfase a cada uma destas características e funções dependerá dos objetivos, das necessidades e condições tecnológicas dos projetos de educação, seja de apoio a atividades presenciais ou em cursos a distância.

Aliando-se a esta discussão, Rocha e Baranauskas (2003), afirmam que em meados dos anos 80, surge o termo Interação Humano – Computador (IHC) como forma de descrever um novo campo de estudos entendido como algo muito mais amplo que o designer de interfaces, envolvendo assim muitas áreas do conhecimento ao mesmo tempo, como por exemplo, Psicologia Cognitiva, Psicologia Social e Organizacional, Fatores Humanos (ergonomia), Ciência Humana e Ciência da Computação. Uma definição para IHC seria o estudo de sistemas computacionais que auxiliem as pessoas para que estas possam desempenhar suas atividades de forma produtiva, rápida e segura. Para isso, estes devem ter como requisito básico o desenvolvimento de sistemas flexíveis que possam ser adaptados às características, necessidades e capacidades do público-alvo envolvido. Sendo assim, o termo sistema, não se

³¹ Este termo é encontrado comumente na literatura como *software* educacional, uma descrição utilizada pelas empresas para fins de comercialização.

³² Segundo Rocha (2002), a interface é entendida genericamente como uma superfície de contato que reflete as propriedades físicas daqueles que interagem, por exemplo, uma maçaneta é a interface entre a pessoa e a porta. A interface (maçaneta) será mais adequada dependendo de quão bem for projetada para a pessoa que vai utilizá-la. Quando o conceito surgiu há algumas décadas, ele era entendido como o *hardware* e o *software* através do qual o homem e o computador pudessem se comunicar. Esse conceito evoluiu e foram incluídos aspectos cognitivos e emocionais das experiências do usuário. Assim a interface com o usuário tornou-se um conceito geral para projetistas e pesquisadores, passando a ser definida como algo que se pode mapear, fazer o design, projetar, implementar e juntar à funcionalidade do sistema no desenvolvimento do *software*.

refere somente ao *hardware* ou a *software*, mas a todo o ambiente que usa ou é afetado pelo uso da tecnologia computacional.

Reis e Cordeiro de Paula (2002) também atentam para a necessidade de serem desenvolvidas ferramentas computacionais adequadas para se atingir os objetivos pedagógicos, e mais ainda, tais ferramentas devem ser de fácil manejo, tanto por parte dos alunos, como de professores e coordenação de cursos.

Segundo Victorino e Haguenaue (2004), o ambiente colaborativo de aprendizagem surgiu a partir da prática do que se denomina Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador (COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORK – CSCW) criado por Geif e Cashman, em 1984. Mais recentemente, esta expressão tem sido muito utilizada e designa uma abordagem que procura ampliar a visão do computador como uma ferramenta, conceituando-o como um meio facilitador da aprendizagem. (LUCENA, 1997) O ambiente colaborativo é compreendido então como um espaço de interação que sustenta a construção, inserção e troca de informações pelos participantes visando a construção social do conhecimento.

Para organizar e estruturar estas atividades nos cursos *online*, surgem os sistemas de gerenciamento, que de acordo com Machado (1998), os (SGEADS) Sistemas de Gerenciamento para Ensino a Distância, ou IMS - *Instructional Management System* - são formados por um conjunto de ferramentas para criação de material educacional que não inclui somente aplicativos para criação de material (texto, imagem, por exemplo), mas também, ferramentas para o gerenciamento do desenvolvimento do aluno, testes e avaliações, trabalhos extra-classe, enfim tudo que é necessário em um ambiente de ensino - aprendizagem.

Para a IMS *Project* (1998), um sistema de gerenciamento deve:

- Oferecer material hipermídia para os alunos utilizarem em casa, sala de aula ou laboratório;
- Avaliar o progresso e desenvolvimento dos alunos;
- Administrar avaliações, testes e exercícios mantendo os resultados armazenados;
- Ajudar os professores a administrarem aulas e notas;
- Permitir facilidades de relatório das atividades realizadas;
- Controlar a organização do conteúdo, agregando informações em unidades coerentes;
- Fornecer *links* para *sites* correlatos na *Web*;

- Facilitar a edição/criação das páginas na Web.
- Além dos serviços apresentados anteriormente, os SGEADS podem e devem fornecer ferramentas que melhorem a comunicação (MACHADO, 1998) que são:
- Salas de bate-papo (*chats*) e fóruns de discussão. A exposição do aluno a diferentes pontos de vista é um aspecto muito importante na etapa de construção do conhecimento;
- Quadros de avisos permitem a comunicação de tarefas, e também os trabalhos cooperativos entre professores e alunos;
- Edição colaborativa de documentos;
- Conferência por áudio e vídeo;
- Acesso a páginas pessoais de alunos e professores;
- Correio eletrônico através de "páginas-formulário" da Web rápidas e fáceis de utilizar.

Sendo assim, por um lado verifica-se um grande conjunto disperso de prescrições sobre EaD e, por outro lado, observa-se a acelerada disponibilização de sistemas para criar e aplicar cursos à distância, optou-se por apresentar, neste momento do trabalho, alguns dos sistemas de gerenciamento mais utilizados no Brasil, a fim de ilustrar a sua diversidade. Alguns serão expostos de maneira mais detalhada, devido à grande quantidade de publicações existentes sobre eles³³. Esta descrição será feita a partir das informações sobre a funcionalidade das ferramentas dos ambientes, enfocando, portanto, a entrega de conteúdo e não o processo de aprendizagem dos sujeitos.

• *TOP CLASS*³⁴

O sistema integra ferramentas de aprendizagem colaborativa, de entrega e gerenciamento de conteúdo e de gerenciamento de pessoas. A conectividade entre os participantes é baseada na Web através de um *browser* padrão. O sistema roda sobre a Internet, ou em redes locais corporativas. Há um sistema de mensagem para comunicação entre alunos e entre alunos-professor, a participação em múltiplas listas de discussão e atividades

³³ As funcionalidades e particularidades dos muitos ambientes e foram descritas em tabelas que podem ser acessadas por meio do endereço: <http://www.edutools.info/course/productinfo/>.

³⁴ Disponível em: <http://www.wbsystems.com/>. Acesso em: 22/09/2006.

personalizadas para alunos. Em TopClass, os cursos são construídos pelo professor a partir de Unidades de Material de Aprendizado que podem ser livremente exportadas ou importadas de curso para curso, podendo conter testes de múltipla escolha. Os estudantes e professores são agrupados em "classes" e o acesso ao material do curso, grupos de discussão e avisos são gerenciados automaticamente, de forma que somente os participantes autorizados podem obtê-lo.

- *VIRTUAL- U*³⁵

Virtual-U é um sistema baseado em um servidor que possibilita a criação de cursos em *browser Web*. O sistema possui os seguintes componentes:

- Sistema de Conferência: oferece a possibilidade de configurar grupos cooperativos, definindo tarefas e objetivos e a criação de subconferências.
- Ferramenta de Estruturação do Curso: possibilita a criação de cursos *online* sem conhecimento prévio de programação, através de *templates* que auxiliam o professor em aspectos relevantes, como leituras necessárias e definição de conferência de grupo.
- Livro de Grau: gerencia a base de dados onde estão armazenados os níveis de desempenho dos alunos em um determinado curso. São apresentadas as atividades avaliadas, realizadas em forma gráfica ou de texto.
- Ferramentas de Administração do Sistema: utilizadas pelo administrador do sistema, incluindo criação e manutenção de cursos e definição de privilégios de acesso.

- *WebCT*³⁶

WebCT é um software proprietário provedor de *e-learning* para instituições de ensino, desenvolvido pela British Columbia University no Canadá. Em 1999, foi adquirido pela

³⁵ Disponível em: <http://emediadesign.com/sfu/index.html>. Acesso em: 22/06/2006

³⁶ Disponível em: <http://homebrew1.cs.ubc.ca/webct/>. Acesso em: 12/08/2006. Maiores informações em: <http://www.webct.com>. O WebCT é hoje um dos mais importantes e utilizados ambientes para EaD e sua interface pode ser configurada em vários idiomas (inglês, francês, espanhol, português).

Universal Learning Technology (ULT), uma empresa de plataformas de ensino e aprendizagens baseados na *Web*. (SILVA, 2001b). Trata-se de um sistema para a criação de ambientes educacionais baseados na *Web*, fornecendo uma variedade de ferramentas, tais como: *chat*, trilha do progresso do aluno, organização de projeto em grupo, auto-avaliação, controle de acesso, ferramentas de navegação, investigações auto-marcadas, correio eletrônico, geração de índice automático, calendário de curso, *homepages* dos alunos e pesquisas do conteúdo do curso. Um curso em WebCT (GOLDBERG; SALARI, 1997) está organizado em torno de uma *homepage* principal, (que também é o ponto de entrada do curso) com ligações para componentes de conteúdo do curso, como páginas de conteúdo, ou para outras páginas, além de ferramentas do curso, como correio eletrônico, auto-avaliação e glossário. Outra funcionalidade do WebCT é a área de anotação de conteúdo que oferece aos estudantes uma área de apresentação de trabalhos e que pode ser útil no trabalho cooperativo. (SILVA, 2001b).

O sistema proporciona diferentes visões do curso dependendo da classe do usuário. Há quatro classes de usuários:

- Administrador: há um único administrador, que não pode configurar ou adicionar conteúdo ao curso, mas apenas iniciar um curso ou abrir outro curso vazio para um projetista. O administrador pode cancelar cursos e mudar a senha dos projetistas.
- Projetista: para cada curso, somente um único projetista é considerado pelo sistema e, normalmente, este projetista é o professor do curso. O projetista pode manipular o curso de diversos modos: criando perguntas, checando o progresso dos alunos, definindo grupos de trabalho dos alunos, etc.
- Instrutor ou Assistente: cada curso pode ter um número qualquer de instrutores. O instrutor tem os mesmos privilégios de um estudante, mas também pode corrigir provas.
- Alunos: cada curso pode ter qualquer número de alunos. Os estudantes não podem manipular o conteúdo do curso. O projetista do curso cria as contas dos alunos.

• *AulaNet*³⁷

AulaNet é um software LMS (Learning Management System) que possui uma plataforma³⁸ de ensino. É um ambiente para criação, manutenção e assistência de cursos baseado na *Web*, desenvolvido em 1997 no Laboratório de Engenharia de Software do Departamento de Informática da PUC-Rio. (GEROZA et al., 2001) e distribuído gratuitamente.

O acesso a esse ambiente se dá por meio da Internet. Um curso no AulaNet é um conjunto de aulas voltadas para a apresentação de conteúdos aos alunos. Os conteúdos podem ser apresentados como transparências, textos de aulas, vídeo e imagens. Para enriquecer o processo de aprendizagem, AulaNet prevê a indicação de fontes complementares de informação. A interatividade do curso é garantida por uma série de serviços de comunicação e cooperação, entre alunos e entre alunos-professor, simultâneos ou não simultâneos, tais como; correio eletrônico, listas de discussão, grupos de discussão, sessões de *chat* e videoconferências. O AulaNet apoia-se nas seguintes premissas básicas:

- Os cursos criados devem possuir grande capacidade de interatividade, de forma a atrair a participação intensa do aluno no processo de aprendizagem;
- Os mecanismos para a criação de cursos devem corresponder aos de uma sala de aula convencional, acrescidos de outros normalmente disponíveis no ambiente *Web*;
- Deve ser possível a reutilização de conteúdos já existentes em mídia digital, através da importação de arquivos.

³⁷ Disponível em: <http://aulanet.les.inf.puc-rio.br/aulanet/>. Acesso em: 13/08/2006. Maiores informações em: http://www.eduweb.com.br/portugues/download_aulanet.html. Pode-se navegar pelos cursos disponíveis e verificar seu funcionamento e seu download está disponível para instituições educacionais.

³⁸ Plataformas de Ensino *online* são softwares que atuam como servidores em internet ou intranet disponibilizando um conjunto de ferramentas essenciais para a implementação de ações de formação tais como a gestão de inscrições de alunos e cursos; áreas de conteúdos onde é possível fazer *download*; comunicação, designadamente correio eletrônico, fórum de discussão, chat, áudio e videoconferência; registro da avaliação e performance dos alunos; controle das atividades de estudo. Disponível em: <http://www.ed-rom.com/?id=servicos/elearning/peo>. Acesso em: 12/11/2006.

O AulaNet oferece um conjunto pré-selecionado de recursos como um ponto inicial para o autor estes recursos podem ser acionados de acordo com as suas estratégias de ensino, e possuem três funcionalidades: mecanismos de comunicação, coordenação e cooperação. (SILVA, 2001c) e considera como atores envolvidos no processo de criação/assistência:

- O autor: criador do curso, participando desde a descrição inicial do mesmo até a entrada dos conteúdos. Poderá ser ou não o responsável pela aplicação do curso. Caso positivo, ele assume também a função de Professor, podendo contar ou não com o auxílio de professor co-autor;
 - O aluno: usuários finais, representando o público-alvo para quem o curso destina-se. O professor pode dar ao aluno *status* de co-autor de aulas do curso.
 - O administrador: facilitador da integração professor/curso/aluno, tratando de questões de natureza eminentemente operacional, como inscrição do aluno, divulgação da agenda e das notícias do curso, entre outras.
- **BLACKBOARD**³⁹

A plataforma Blackboard é um software proprietário, desenvolvido pela Blackboard In, um provedor de softwares (produtos) e serviços para educação *online*. O Blackboard é um LSM (Learning Management System) com funcionalidades de instrução e comunicação, sendo utilizado principalmente por instituições privadas de ensino no Brasil. Por volta de 2005, foi anunciado que as plataformas Blackboard e o WEBCT estão com planos de serem mescladas. (BLACKBOARD, 2005; WEBCT, 2005). Por ser um *software* proprietário, sua licença deve ser renovada regularmente pelas instituições que a utilizam.

No ambiente, as ferramentas disponíveis estão divididas em quatro grupos:

1. Ferramentas de conteúdo: Aulas (divididas em unidades de aprendizagem), Lição de casa, Material de apoio, Bibliografia.
2. Ferramentas de comunicação: Fórum, *Chat*, *e-mail* e Avisos.

³⁹ Disponível em: <http://www.techne.com.br/produtos/produtos.asp?id=17>. Acesso em: 21/12/2005.

3. Ferramentas de apoio: conjunto de ferramentas destinadas a apoiar atividades específicas de ensino ou aprendizagem que são; Gestão de informações pessoais, Painel de discussão, Sala de aula virtual.

4. Ferramentas de colaboração: Projetos em grupo, Avaliações e pesquisas, Trabalhos, Boletim de notas, Painel de controle de desempenho e Integração.

• *E- PROINFO*⁴⁰

O e-proinfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a *Web* e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento aos cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância a ao processo de ensino-aprendizagem. É uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância do MEC e é disponibilizado para as instituições de ensino público, por meio de convênios.

• *PII*⁴¹

O ambiente PII – Plataforma interativa para a internet – é um ambiente de ensino aprendizagem presencial e a distância, que faz parte de um programa de pesquisa-ação em desenvolvimento pelo grupo de Informática aplicada a Educação – GINAPE do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (RICCIO, 2005)

• *MOODLE*⁴²

O Moodle é uma plataforma para gerenciamento de cursos para aprendizagem *online Learning Management System* (LSM). A sigla Moodle significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. O sistema foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas e seu projeto baseia-se na pedagogia sócio-construtivista. É desenvolvido sob a filosofia de *software* livre e utilizado por uma grande comunidade em todo o mundo que auxilia constantemente nos seus melhoramentos, avaliações e traduções.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.einfo.mec.gov.br>. Acesso em: 12/12/2005.

⁴¹ Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/pii>. Acesso em: 02/01/2006.

Os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo, seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença GNU GPL . Ele pode ser executado, sem nenhum tipo de alteração, em sistemas operacionais Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware e outros sistemas que suportem a linguagem PHP. Os dados são armazenados em bancos de dados MySQL e PostgreSQL, mas também podem ser usados Oracle, Access, Interbase, ODBC e outros. O sistema conta com traduções para 50 idiomas diferentes, dentre eles, o português (Brasil), o espanhol, o italiano, o japonês, o alemão, o chinês e muitos outros. Estes usuários formam uma comunidade que mantém um portal, o (<http://www.moodle.org>) para troca de informações, discussões e colaborações. (CASTILLO, 2005).

O Moodle não é usado apenas por Universidades, mas em escolas de ensino médio, escolas primárias, organizações, companhias privadas e por professores independentes.

Os participantes ou usuários do sistema são:

- Administrador - responsável pela administração, configurações do sistema, inserção de participantes e criação de cursos;
- Tutor - responsável pela edição e viabilização do curso
- Estudante/Aluno;

Os usuários do Moodle são globais no servidor. Isso significa que eles têm apenas um login para todos os cursos. A função permite, por exemplo, que um usuário seja aluno em um curso e professor/tutor em outro curso.

O Moodle conta com as principais funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem e possui os seguintes grupos de ferramentas: comunicação, avaliação, disponibilização de conteúdos, administração e organização.

As funcionalidades são acessadas pelo tutor de forma separada em dois tipos de entradas na página do curso. De um lado adiciona-se o Material e do outro as Atividades.

As ferramentas de comunicação do ambiente Moodle são; o fórum de discussões e o *Chat*. Elas apresentam um diferencial interessante com relação a outros ambientes, pois não há ferramenta de e-mail interna ao sistema. Ele utiliza o e-mail externo (padrão) do participante. Outro diferencial é que a ferramenta fórum permite ao participante enviar e receber mensagens

⁴² Disponível em: <http://www.moodle.org>. Acesso em: 12/01/2006.

via e-mail externo padrão. O participante tem assim a facilidade de cooperar com uma discussão a partir do seu próprio gerenciador de *e-mails*.

No Brasil, o Moodle é utilizado por várias instituições (públicas e privadas), como exemplo das Faculdades Metodista – SP e da UFBA. (RICCIO, 2005).

• *TELEDUC*⁴³

O TELEDUC é concebido como software livre e utilizado por várias instituições no país. O ambiente TELEDUC foi desenvolvido no Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1997, e sua finalidade é a criação, participação e administração de cursos via *Web*. Este ambiente foi concebido tendo como público-alvo a formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática aplicada à Educação) da UNICAMP. (ROCHA, 2002).

Os serviços oferecidos pela equipe de EaD da Unicamp incluem; apoio na elaboração de projetos em EAD, desenvolvimento e adaptação de material didático para a *Web* e o uso de multimídia na elaboração de material didático, abertura de áreas para cursos na Internet e no ambiente TELEDUC, além do apoio na utilização, hospedagem de *Websites* dedicados à divulgação e serviço para a educação a distância, criação de listas específicas para EAD, suporte para realização de videoconferências. (AMORIN et al., 2005).

O TELEDUC foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para o EaD disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, flexibilidade quanto à sua utilização, e um conjunto enxuto de funcionalidades que podem ser divididas em três grandes grupos; ferramentas de coordenação, ferramentas de comunicação e ferramentas de administração. A adoção das ferramentas em diferentes momentos do curso faz parte da metodologia escolhida pelo formador e estas podem ser

⁴³ Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/>. Acesso em: 10/08/2005.

retiradas e disponibilizadas de acordo com sua intencionalidade e objetivos, que podem ser diferentes ao longo do desenvolvimento do curso. (SILVA, 2001a).

As ferramentas do TELEDUC utilizadas pelo Curso para formação de Gestores (estudo de caso desta pesquisa), bem como a descrição de suas funcionalidades serão mais bem descritas no capítulo 3 deste trabalho.

Isto porque, o funcionamento do ambiente TELEDUC durante o curso Gestores será um elemento investigado pelos instrumentos desta pesquisa, pois, partimos do pressuposto de que; como a relação com o ambiente (interatividade e interação) é essencial para a avaliação da qualidade do curso, é importante verificar como a estrutura e funcionamento do ambiente foram desenvolvidos pelo NIED e pelo Centro de Computação da UNICAMP, por meio da sua equipe de EaD.

Neste capítulo foi apresentada uma contextualização geral do ensino a distância, retratando alguns marcos significativos da sua trajetória, situando-o também com dados mais recentes (2004-2006), destacando as experiências pioneiras no Brasil realizadas na área. Por fim, o objetivo deste último subitem foi expor as principais plataformas para as ações do ensino a distância no país, destacando suas particularidades, semelhanças e diferenças para, assim, compreender um pouco mais da estrutura dos ambientes virtuais de aprendizagem e da sua lógica de funcionamento, elementos indispensáveis para operacionalizar adequadamente um curso oferecido na modalidade a distância.

Capítulo 2. Uma discussão sobre a Qualidade no Ensino a Distância.

Este capítulo está dividido em quatro subitens; O primeiro - Os indicadores de qualidade do MEC - discute de forma mais detalhada os indicadores de qualidade propostos pelo MEC (1998), um dos referenciais que orientam a pesquisa realizada nesta tese. O segundo - As referências de qualidade do IHEP (2000) - analisa os indicadores elaborados pelo NEA em parceria com a Blackboard e faz também uma comparação entre estes dois referenciais utilizados como base deste trabalho. Os terceiro e quarto subitens referem-se à legislação básica sobre o ensino a distância e discutem de forma sistematizada alguns itens legais sobre a viabilização das ações de EaD no Brasil. Isto porque, os referenciais de qualidade do MEC (1998) utilizados como base para esta pesquisa, muito embora não tenham força de lei, prevêm a observância à legislação vigente sobre EaD no país e de certa forma, corroboram com esta regulamentação⁴⁴.

2.1 Indicadores de Qualidade do MEC para Cursos de Graduação a Distância⁴⁵

Alves (1994) aponta que uma das grandes falhas do processo educacional é a falta de controle qualitativo dos sistemas, tanto presencial, como em EaD.

A melhoria da qualidade da educação é uma questão relevante na Constituição Federal, competindo essa atribuição ao Governo. Apesar dessa imposição, não existem mecanismos capazes de aferir os níveis de ensino, exceto na pós-graduação, onde a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) - tem experiência nos cursos de mestrado e doutorado.

No âmbito do EaD nada existe. Aliás, não há nem mesmo um cadastro nacional das entidades que utilizam essa metodologia de ensino o que torna muito difícil controlar a qualidade.

⁴⁴ Ver critério 1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico do MEC nos referenciais de qualidade (1998), comentadas mais adiante neste capítulo, primeiro subitem.

⁴⁵ Disponível no documento: www.guiaead.com.br/guiaead/secao_legislacao_detalhes.asp?LegislacaoID=19. Acesso em: 21/07/2005.

Para amenizar esta situação, foram construídos pelo MEC (1998) alguns indicadores de qualidade. Estes indicadores devem orientar professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior com o objetivo de garantir que a autorização de cursos a distância venha atrelada ao empenho por maior qualidade em seus processos e produtos. (CASTRO NEVES, 1998).

Os dez indicadores encontram-se articulados entre si de forma que a ausência de um é capaz de comprometer o desenvolvimento de todos os demais. Para isso faz-se necessário que uma instituição superior adote-os de forma global na construção de seu projeto, pois estes também irão orientar as Instituições e Comissões de Especialistas na análise dos cursos.

Estes referenciais juntamente com os parâmetros elaborados pelo NEA/Blackboard (2000) foram adaptados e são tomados como base para as entrevistas qualitativas realizadas nesta pesquisa com os coordenadores do curso Gestores da UNICAMP, estudo de caso deste trabalho. Isto ocorreu, pois, trata-se de um curso de especialização e para este tipo de modalidade da educação superior não existem parâmetros específicos.

Neste momento será feito um comentário de cada um dos indicadores, a fim de explicitar mais detalhadamente as informações presentes.

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico.

Um curso de graduação a distância deve oferecer ao aluno, referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

De acordo com tais considerações, uma instituição que deseje ofertar graduação a distância com qualidade deve atender às seguintes exigências:

- Conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem o ensino superior, em especial os das áreas escolhidas;
- Atender às orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos padrões de qualidade traçados pela SESu/MEC para cada curso superior, respeitando objetivos, diretrizes curriculares nacionais, critérios de avaliação, perfil do profissional, dentre outros, além de

explicitar a flexibilização da carga horária e do período previsto para integralização do currículo;

- Somente começar a oferta da graduação com o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE, homologado pelo Ministro da Educação (o projeto deve dar entrada na Secretaria de Educação Superior/ MEC para ser avaliado por uma equipe de especialistas na área e em educação a distância; segue, então, com informe técnico-pedagógico, para o CNE que emite parecer de credenciamento da instituição e autorização do curso. Esse parecer deve ser homologado pelo Ministro da Educação);
- Participar das avaliações nacionais dos cursos superiores de graduação;
- Respeitar as exigências que a Lei 9.394/96 estabelece para ingresso no ensino superior: classificação em processo seletivo e conclusão do ensino médio ou equivalente (artigo 44, inciso II).

2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância.

Reiterando o que foi discutido anteriormente, os programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, o ensino a distância tem sua própria identidade e por isso, a natureza do curso deve aliar-se às características dos alunos.

Programas a distância podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo.

O ambiente escolhido para viabilizar a proposta do curso em sua modalidade a distância, o que se denomina como sendo um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), deve ser de fácil utilização e navegação. Ou seja, a amigabilidade e a ergonomia (ROCHA; BARANAUSKAS, 2003) da interface devem garantir a interatividade, muito embora esta seja diferente da interação (relação com pessoas de forma síncrona ou assíncrona). Ou seja, as ferramentas disponíveis devem convidar e estimular o sujeito a permanecer, ou seja, a relação com a interface (Forma e conteúdo) deve se apresentar como algo estimulante e amigável. (VALENTE, 2002).

Neste sentido, para atender às exigências deste item a instituição deverá:

- Estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu programa à distância;
- Iniciar a oferta somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver contingências, de forma a garantir continuidade e o padrão de qualidade estabelecido para o curso;
- Distribuir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do sistema a distância;
- Identificar características e situação dos alunos potenciais;
- Preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, adquirir hábitos, habilidades e atitudes, de acordo com suas possibilidades;
- Analisar o potencial de cada meio de comunicação e informação, compatibilizando-os com a natureza do curso de graduação a distância que deseja oferecer e as características de seus alunos;
- Pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem usados no programa, oferecendo manuais de orientação aos alunos;
- Providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto, durante todo o desenrolar do curso, de forma a assegurar a qualidade no processo.

3. Equipe profissional multidisciplinar (conteudistas, técnicos, suporte pedagógico e estrutural).

Os programas a distância não podem prescindir do trabalho e da mediação do professor. Nestes cursos, os professores vêm suas funções se expandirem. (MORAN et al., 2003).

A instituição que oferece graduação a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico do curso, deve contar com parcerias de profissionais de diferentes áreas e especialidades, conforme a proposta do curso para que estes possam:

- Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;

- Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares, e elaborar textos para programas a distância;
- Apreciar e avaliar o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- Motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- Auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de graduação a distância;
- Considerar, na carga horária de trabalho dos professores, o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de educação a distância. Além disso, cabe a esta equipe a indicação da melhor forma para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados de acordo com a política já existente na instituição.

4. Comunicação/Interatividade entre professores e aluno.

Neste item é ressaltada a importância do acompanhamento e da capacitação continuada dos educadores. É preciso muito mais interação do que em um curso presencial, pois, o educador deve ser um incentivador do processo de aprendizagem do aluno e não somente fornecer-lhes conteúdo, uma vez que isto é feito pelo meio de comunicação.

Quando se considera este tipo de proposta, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interação entre professores e alunos por meio das TIC's. Nesse sentido, é fundamental contar com profissionais (professores ou tutores) preparados para lidar com as particularidades deste contexto, "(...) dispostos a utilizar os potenciais educacionais da informática e serem capazes de integrar atividades não informatizadas de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador" e que busquem a ruptura dos paradigmas educacionais vigentes no tocante à utilização das TIC's (VALENTE, 2002, p.21). Segundo Lévy (1998), as TIC's potencializam as práticas de inteligência coletiva, ampliando a produção de um novo tipo de cooperação intencional.

Para que ocorra efetivamente, a aprendizagem deve estar relacionada a um desejo interno do sujeito e que encontra espaço no ambiente virtual para se desenvolver. Destacamos assim que outro elemento fundamental para que se consolide o processo de ensino e aprendizagem é a Intencionalidade dos sujeitos envolvidos, sua predisposição e interesse.

Uma vez definida a Internet como meio, alguns elementos devem ser observados, pois percebemos que esta escolha exige alto grau de interação. Deve-se privilegiar a formação de comunidades virtuais de aprendizagem; *locus* onde se concretiza o aprendizado, viabilizado pela troca de experiências e pela interação. Sendo assim, uma estratégia para ampliar o potencial de interação que pode ser desenvolvida pela rede telemática seria a valorização da figura do professor/tutor ou mediador, considerado agente, com a função de manter o aluno realizando o ciclo de aprendizagem. (VALENTE, 2002). O professor propõe e conduz atividades de construção do conhecimento por meio de estratégias significativas. Essas estratégias consistem em atividades facilitadoras da aprendizagem que prevêm o uso do raciocínio indutivo e diante delas, o aluno é orientado a fazer descobertas, a chegar às conclusões e a sistematizá-las, construindo, significativamente, o conhecimento.

Sempre que necessário, os cursos de graduação à distância devem prever momentos presenciais. Sua frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido. O encontro presencial no início do processo é importante para que os alunos conheçam professores, técnicos de apoio e seus colegas, facilitando, assim, contatos futuros a distância.

Temos aqui um diferencial importante do Curso Gestores, estudo de caso deste trabalho, pois de acordo com a estrutura concebida pelo curso, a primeira semana de atividades de cada uma das dez disciplinas que o compõem é realizada a distância, seguida de um primeiro encontro presencial.

Entretanto, esta proposta de começar com a atividade a distância não é vista como adequada, pois, as aulas presenciais, segundo este critério de qualidade do MEC são fundamentais para a abertura e encerramento de um curso, concedendo aos alunos a motivação inicial e as considerações finais necessárias para sua realização.

5. Qualidade dos recursos educacionais.

A experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados aos meios de comunicação e informação diante das

especificidades presentes nesta modalidade de educação que impõem o uso de novas metodologias. (SILVADO, 2006).

É necessário também desenvolver um material educacional guia - impresso e/ou disponível na rede Internet. Neste manual devem ser encontradas todas as informações necessárias ao entendimento da lógica de funcionamento do curso e sua estrutura (cronograma, sistema de acompanhamento, meios de comunicação disponíveis e detalhar nos materiais educacionais que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação) Outra questão importante é associar os materiais entre si e a aos módulos e unidades para que se promova a interdisciplinaridade entre os temas e a proposta do curso.

6. Infra-estrutura de apoio

Um curso de graduação a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição em infra-estrutura, (equipamentos de televisão, videocassetes, fotografias, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou individualmente e outros, *Help Desck*, dependendo da proposta do curso) bem como em núcleos para atendimento e suporte aos alunos e professores e acesso aos recursos bibliográficos.

Sendo assim, na construção de um programa de graduação a distância, a instituição deverá organizar e manter os serviços básicos como: cadastros, acervos atualizados, definir o local das atividades práticas e de laboratórios, serviços de controle e distribuição de material e avaliações, serviço de manutenção dos recursos tecnológicos e orientação e qualificação dos recursos humanos envolvidos.

No curso Gestores, esta infra-estrutura conta com uma equipe de cerca de 300 pessoas envolvidas, entre professores presenciais, monitores do TELEDUC e de turma, coordenadores, equipe de suporte técnico, coordenadores e supervisores. O detalhamento destas diferentes funções e sua hierarquia encontra-se no capítulo 3 deste trabalho.

7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente

Entendemos por avaliação formativa e colaborativa, o processo, no qual, os sujeitos envolvidos participam e existe a preocupação com o acompanhamento e a orientação do aprendiz, exigindo do professor flexibilidade e disponibilidade para a mudança. Tem, portanto, duas funções: uma informativa e outra reguladora. Esta avaliação contínua e abrangente é fundamental para atingir melhorias significativas na qualidade das ações em EaD e para a resolução de problemas. (ROSA; MALTEMPI, 2006).

Cursos de graduação a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente.

Segundo este critério referencial do MEC (1998) duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação: (1) a que diz respeito ao aluno e (2) a que se refere ao curso como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam. No ensino a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos.

Para tanto, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

- a) à aprendizagem dos alunos;
- b) às práticas educacionais dos professores orientadores ou tutores;
- c) ao material didático; (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informações utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação;
- d) ao currículo;
- e) ao sistema de orientação docente ou tutoria;
- f) à infra-estrutura material que dá suportes tecnológicos, científicos e instrumentais ao curso;
- g) à realização de convênios e parcerias com outras instituições;
- i) à meta-avaliação; (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo).

Comentando este item, Castro Neves (1998), afirma que no que se refere ao aluno, a avaliação remete a três linhas principais: a auto-avaliação, a avaliação pelos colegas e a avaliação do professor. Considera-se, portanto, que a avaliação no ensino a distância deve fazer parte de um processo de ensino e aprendizagem no qual todos participam. Portanto, é formativa e colaborativa. Além disso, para uma compreensão geral do andamento dos cursos é necessária uma avaliação final, realizada pelo aluno e uma do programa, realizada por todos os envolvidos.

Assim é importante tornar o processo de avaliação algo mais relacional e democrático e explicitar a metodologia que será adotada pelo professor, potencializando a sua percepção em relação ao desenvolvimento do curso; a frequência, a qualidade e a intensidade da relação dos alunos e professores com o ambiente de ensino e aprendizagem proposto. (ROSA; MALTEMPI, 2006).

8. Convênios e parcerias

Implantar um curso de graduação a distância exige alto investimento em profissionais, conhecimento, material didático, infra-estrutura tecnológica e serviços de apoio e manutenção dos mesmos, inclusive descentralizada, para centros ou núcleos de atendimento.

Assim, podem ser aconselháveis a celebração de convênios e parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao diploma oferecido, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro.

O curso Gestores, por exemplo, é um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizado com a parceria da Faculdade da Educação – UNICAMP. E conta também com uma parceria com o servidor da empresa ISAT⁴⁶ que estruturou o banco de dados do curso, cuidando também da sua manutenção.

⁴⁶ A ISAT é uma empresa atua no mercado corporativo com comunicação digital através da produção de eventos digitais aplicados a processos de comunicação, treinamento e educação a distância; com unidades nas cidades de São Paulo e Campinas. Disponível em: <http://www.isat.com.br/Isat.asp>. Acesso em: 10/11/2006.

9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância

Como nos cursos a distância as taxas de evasão elevadas, muitas vezes estas são decorrentes da falta de informação e são prejudiciais tanto para os alunos como para as instituições que oferecem cursos. De acordo com Maia et al. (2004), o índice de evasão tem como variáveis mais representativas o modelo de ensino e a forma de interação entre professores e alunos. Em relação ao modelo do curso, esta pesquisa concluiu que os cursos semipresenciais apresentam média de evasão de 8% enquanto os cursos totalmente a distância apresentam média de índice de evasão de 30%.

Toda a publicidade e o edital de um curso de graduação a distância têm uma função importante de esclarecimento à população interessada e deve informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso, estabelecer direitos que confere e deveres que serão exigidos, apresentar os pré-requisitos para ingresso, esclarecer as questões de funcionamento do curso; o número de horas para horas de estudo, o tempo limite do curso, as condições de pagamento, informando a necessidade de deslocamentos.

10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

O investimento em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento para o ensino a distância é alto e deve ser cuidadosamente planejado para que não haja prejuízos à instituição ou aos estudantes.

Para que uma graduação a distância possa ser ofertada com elevado grau de qualidade, a instituição deverá:

- Desenvolver uma projeção de custos e de receitas realista, levando em consideração o tempo de duração do programa, todos os processos necessários à implementação do curso e uma estimativa de evasão;
- Considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição e a manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educacionais; prever os gastos e investimentos na sede e nos centros e núcleos fora da localidade e por fim, divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo.

2.2 As referências de qualidade do IHEP.⁴⁷

Em abril de 2000, o IHEP - *Institute for Higher Education Policy* - realizou um estudo onde identifica os padrões de referência considerados essenciais para garantir a excelência da qualidade em cursos superiores a distância mediado pela Internet, usados por instituições de ensino, governos, grupos organizados. Essa pesquisa resultou em um total de 45 itens de qualidade recomendados.

Na fase seguinte, foram identificadas e selecionadas instituições que têm experiência substancial em ensino a distância e que oferecem cursos mediados pela Internet para validar o estudo. A escolha das instituições levou em consideração entre outros aspectos:

- a) O tempo de experiência da instituição em ensino a distância
- b) Seu nível de reconhecimento regional e nacional
- c) Oferecerem mais de um programa de pós-graduação e graduação a distância pela internet.

Na terceira fase, essas instituições foram visitadas para verificar o grau de aderência dessas instituições aos 45 itens de qualidade que foram obtidos na fase inicial. A análise dos dados obtidos levou o instituto a concluir que 13 dos padrões identificados inicialmente não eram considerados importantes e que muitos outros poderiam ser combinados. Além disso, foi necessária a criação de três novos padrões.

Ao final foram identificados 24 padrões de referência considerados essenciais para garantir a excelência em aprendizagem a distância mediada pela Internet. Estes foram agrupados em sete categorias:

1. Suporte Institucional; Os padrões dessa categoria incluem atividades para garantir um ambiente adequado para a qualidade do ensino a distância bem como as políticas que orientam o desenvolvimento do ensino pela Internet.

⁴⁷ THE INSTITUTE for Higher Education Policy é uma ONG norte-americana que tem por objetivo “promover” a qualidade no ensino universitário. www.ihep.com. THE INSTITUTE NEA e BLACKBOARD. Quality On The Line: benchmarks for success in Internet-based distance education. Abril 2000. (disponível para download em: <http://www.ihep.com/PDF/Quality.pdf>)

Esses padrões relacionam aspectos como infra – estrutura técnica, planos de tecnologia e incentivos profissionais.

2. Desenvolvimento de curso; Esta categoria inclui itens relativos ao desenvolvimento do curso pela Internet, incluindo a análise, o planejamento, a implementação, testes, avaliação e manutenção.
3. Processo de Tecnologia e Aprendizado; Relaciona a complexidade de atividades necessárias ao bom funcionamento dos cursos quanto aos critérios de pedagogia e didática.
4. Estrutura do curso; Definem as políticas e procedimentos que fornecem suporte ao processo de tecnologia e aprendizado e incluem definição dos objetivos do curso, disponibilidade de recursos bibliográficos, tipos de materiais disponíveis para estudantes, tempo de resposta aos estudantes e avaliação das expectativas dos estudantes.
5. Suporte ao Estudante. Esta categoria inclui um conjunto de serviços oferecidos em suporte às atividades dos estudantes tais como; treinamento e assistência no uso dos recursos *online*.
6. Suporte ao Corpo Docente. Os itens dessa categoria relacionam algumas atividades de assistência e suporte fornecidos por membros mais experientes ou por terceiros.
7. Avaliação e Auditoria. Os itens nessa categoria são políticas e procedimentos que definem como as instituições devem avaliar a qualidade de seus cursos.

O quadro 3 sistematiza como devem ser atendidos os itens mais representativos das 7 categorias essenciais, selecionadas e descritas anteriormente de forma resumida:

Quadro 3. Padrões essenciais para garantir a qualidade da educação a distância (IHEP 2000)

1. Padrões de Suporte Institucional	Existência de um plano tecnológico documentado e operacional que inclua medidas eletrônicas de segurança, assegurando a qualidade, integridade e validade da informação; Máxima fidelidade possível da infra-estrutura tecnológica; Existência de um sistema centralizado que forneça o apoio necessário ao desenvolvimento e manutenção da infra-estrutura de EaD;
2. Padrões de Desenvolvimento de cursos	São usadas orientações relativas aos requisitos mínimos para o desenvolvimento, desenho e distribuição de cursos, enquanto os resultados da aprendizagem determinam a tecnologia a ser usada na distribuição e disponibilização dos conteúdos. Os materiais de aprendizagem (conteúdos) são revistos periodicamente de modo a assegurar que estão de acordo com os requisitos do programa do curso. Os cursos são desenhados de modo a envolver os alunos em processos de análise, síntese e avaliação, como parte integrante do processo de aprendizagem.
3. Padrões de Processo Ensino/Aprendizagem	A interação dos alunos com os professores e com os outros colegas é uma característica essencial e é facilitada através de diversos meios incluindo chats /ou e-mail. É dado <i>feedback</i> aos trabalhos e questões dos alunos de um modo construtivo e em tempo útil. Os alunos são informados sobre os métodos de pesquisa mais eficazes, incluindo orientações sobre os recursos disponíveis.
4. Padrões de Estrutura dos cursos	Antes de se envolverem em um programa de ensino a distância, os alunos são elucidados acerca do programa de modo a determinar, por um lado, se possuem a motivação e determinação para aprenderem a distância e, por outro, se têm acesso aos recursos tecnológicos mínimos requeridos pelo curso em questão. É fornecida aos alunos informação suplementar onde se destacam os objetivos, conceitos, idéias e resultados esperados para cada curso, de um modo claro e conciso. Os alunos têm acesso a recursos bibliográficos suficientes que podem incluir uma biblioteca virtual acessível a partir da Internet. Professores e alunos concordam acerca das expectativas mútuas relativamente a prazos para a conclusão dos trabalhos atribuídos a estes e tempo de resposta por parte dos professores.

5. Padrões de Suporte ao aluno	Os alunos são informados acerca dos programas, incluindo os requisitos de admissão, taxas, livros e consumíveis, requisitos técnicos e serviços de apoio aos alunos. É fornecida aos alunos a possibilidade de obter formação e informação sobre os processos disponíveis que lhes permitam salvaguardar os seus materiais eletrônicos de estudo, lidar com bases de dados, empréstimos inter-bibliotecas, consulta a arquivos eletrônicos de várias fontes. Durante o decorrer do curso, os alunos têm acesso à assistência técnica, incluindo instruções detalhadas relativas aos meios eletrônicos utilizados, sessões práticas antes do início do curso e acesso conveniente (satisfatório) à equipe técnica. As questões dirigidas aos serviços de apoio ao aluno são respondidas de modo rápido e corretamente, através de um sistema estruturado para responder às reclamações dos alunos (serviço de helpdesk)
6. Padrões de Suporte aos docentes	Os docentes têm à sua disposição assistência técnica adequada para o desenvolvimento de cursos, e são encorajados a usá-la . O corpo docente é apoiado na transição do ensino presencial para o ensino a distância e é avaliado durante o processo. A assistência e formação estão disponível no decorrer do curso. Os docentes têm à sua disposição recursos bibliográficos que os ajudam a lidar com aspectos relacionados com a utilização, por parte dos estudantes, de conteúdos eletrônicos.
7. Padrões de Avaliação	A eficiência pedagógica do programa e o processo de ensino/aprendizagem são avaliados através de processos que recorrem a vários métodos e padrões específicos. São usados dados sobre o envolvimento, custos e utilização bem sucedida e inovadora da tecnologia para avaliar a eficiência do programa. Os objetivos da aprendizagem são revistos regularmente de modo a assegurar a sua clareza, utilidade e aderência.

Fonte: adaptado de GOMES (2005)

Após esta apresentação dos dois referenciais de qualidade que orientam esta pesquisa, podemos perceber que existe muita proximidade entre as categorias e indicadores/padrões que os compõem. Temos, a seguir no quadro 4, a exposição das semelhanças entre os referenciais propostos.

Quadro 4. Comparativo das aproximações entre os referenciais - MEC E IHEP.

MEC	IHEP
Critério 1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o curso superior como um todo e para o curso específico.	2. Padrões de Desenvolvimento de cursos 4. Padrões de estrutura de cursos
Critério 2. Desenho do projeto Critério 3. Equipe multidisciplinar	1. Padrões de Suporte Institucional 2. Padrões de desenvolvimento de cursos
Critério 4. Comunicação/Interatividade entre professores e alunos	3. Padrões de processo ensino e aprendizagem. 4. Padrões de estrutura de cursos
Critério 5. Qualidade dos recursos educacionais.	5. Padrões para desenvolvimento dos cursos.
Critério 6. Infra estrutura de apoio	1. Padrões de Suporte Institucional 4. Padrões de estrutura dos cursos 5. Padrões de Suporte ao aluno 6. Padrões de Suporte ao corpo acadêmico.
Critério 7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente	7. Padrões de avaliação
Critério 9. Edital de informações sobre o curso de graduação a distância	5. Padrões de Suporte ao aluno
Critério 10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.	2. Padrões de desenvolvimento do curso 4. Padrões da estrutura dos cursos.

Porém, como diferença fundamental entre os referenciais, destaca-se que os indicadores de qualidade do IHEP enfatizam a necessidade de existir de um plano de tecnologia documentado que inclui medidas de segurança (senha de proteção, criptografia, sistemas de cópias de segurança, entre outras.) que visem garantir a integridade e a validade das informações e também a manutenção do padrão de qualidade.

Segundo estes indicadores a eficiência do programa educacional deve ser avaliada através de um processo que use vários métodos e aplique padrões específicos, atribuindo relevância ao processo de infra-estrutura que deve ser centralizado e prover suporte para construção e manutenção do projeto de EaD. Enquanto que, os critérios e as recomendações do MEC/SEED (1998) enfatizam o estabelecimento de padrões que busquem integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo,

não somente o ensino a distância, enfatizando de forma mais contundente a necessidade de convênios e parcerias na viabilização dos cursos e principalmente a necessidade de intensa comunicação e interação entre professor e aluno. Também não encontramos aproximação entre o critério 8. Convênios e parcerias com os indicadores IHEP.

O objetivo desta sistematização dos dois critérios de avaliação da qualidade de cursos a distância foi fornecer os elementos teóricos que fundamentarão os instrumentos e as categorias de análise da pesquisa proposta por este trabalho.

Outro aspecto importante para que seja possível discutir efetivamente a qualidade dos cursos ofertados a distância no país é compreender como estes encontram fundamentação e respaldo na legislação brasileira; questões retratadas pelos próximos subitens deste capítulo.

2.3 Legislação básica sobre Ensino a Distância no Brasil.

De acordo com Beloni (2002), no Brasil, foi somente na década de 90, que ocorreram algumas iniciativas governamentais de nível federal ou estadual em relação ao ensino a distância, com as quais, o Ministério da Educação e a Fundação Roquete Pinto (TVE-RJ) lançam programas de educação continuada - o Programa Um Salto Para o Futuro (1991), com o objetivo de qualificar os professores do Ensino Fundamental em exercício, através da modalidade de Teleducção. Mais tarde, em 1996, o Projeto TV-Escola veio substituí-lo. Dentre estas propostas, inclui-se também a primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico que foi realizada a distância no Brasil, a licenciatura de pedagogia desenvolvida no estado de Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau).

Em 1997, o ensino a distância começou a firmar-se no Brasil. Por tratar-se de uma modalidade recente no cenário educacional, grande parte da população desconhece os reais benefícios e até mesmo as especificidades do EaD, e talvez por esta razão as discussões sobre sua legitimidade e reconhecimento sejam incessantes.

2.3.1. Apresentação do discurso oficial

As bases regulamentares da educação a distância no Brasil encontram-se dispersas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394, de 20/12/1996) que prevê implantação gradativa do EaD no Sistema Nacional de Ensino, no Decreto n.º 2.494, de 10/02/1998 (publicado no D.O.U. de 11/02/98), no Decreto n.º 2.561, de 27/04/1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98), na Portaria Ministerial n.º 301, de 07/04/1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98), na Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação, de 03/04/2001 e, mais recentemente, a Portaria n.º 2.253, de 18/10/2001.

O Decreto Nº 2494/98 veio regulamentar Artigo 80 da LDB, definindo a compreensão (oficial) do que é a EaD, da oferta, do credenciamento, da autorização e dos exames. A Portaria N.º/98 normatiza os procedimentos de credenciamento para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

O desenvolvimento da modalidade a distância nos últimos anos serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações: cursos para o ensino de ofícios, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional.

O Documento da UNESCO, coordenado por Delors (1996), menciona uma aprendizagem ao longo da vida, composta por: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender e ser e compreender o outro, extrapolando a mera escolarização e colocando a aprendizagem como uma responsabilidade social.

Para a concretização desse projeto é necessário, ainda, articular as múltiplas linguagens, elaborar programas educativos, veiculados por diversos meios, tendo como base a formação e a utilização da capacidade reflexiva do aluno, o que exigirá uma maior competência quanto ao gerenciamento dos ambientes de aprendizagem, ao monitoramento e à avaliação de programas educativos.

Uma organização qualificada deve reorganizar sua atividade sobre uma comunidade ativa, "em lugar de persistir na acumulação de informações, a educação deve formar para buscar, processar e interpretar a informação..." (KÁPLUN, 1998, p. 242). Da mesma forma

deve haver articulação entre a base legal com as ações realizadas no âmbito do ensino a distância.

Isto posto, a Constituição Federal de 1988 institui a educação como direito social e dever do Estado e da família, podendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento humano, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Dentre os princípios básicos que norteiam o ensino no Brasil, destacam-se, no que se refere ao EaD, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Nesse contexto, promulga-se a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e encontra-se atualmente em vigor.

O art. 80 da LDB determina que o Poder Público incentive “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Estabelece ainda, que:

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas⁴⁸.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

⁴⁸ Regulamento disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 12/09/2006.

Constata-se que a norma contida no art. 80 da LDB é o parâmetro legal primordial para a implantação da EaD, encontrando-se regulamentada pelo Decreto N. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (pesquisa realizada no *site* da Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos), publicado nove anos após a edição da LDB, cujos dispositivos necessitam de regulamentação especial, seja por intermédio de decretos presidenciais, seja por meio de atos administrativos editados pelo Conselho Nacional ou pelos Conselhos Estaduais de Educação.

A princípio, pode-se afirmar que o Curso de Especialização em Gestão Educacional da Unicamp enquadra-se nas exigências legais, prevendo momentos presenciais para avaliação dos estudantes e realização de atividades específicas. Além disso, obteve credenciamento junto ao Ministério da Educação para realização das atividades educacionais à distância.

Ressalta-se, porém, que na legislação faz-se menção ao imperativo de avaliações e aulas laboratoriais presenciais de alunos de cursos a distância. Tal imperativo configura-se como uma importante barreira para oferta de ensino a distância.

Contudo, como a LDB carece de regulamentação e os decretos até agora editados sucessivamente omitiram-se sobre diversos aspectos referentes à implantação dos cursos à distância, recai certa insegurança jurídica sobre as atividades desempenhadas e sua validade legal.

Como exemplo, constata-se que o § 4º do art. 80 da LDB referente ao tratamento diferenciado do EaD nos meios de comunicação deixou de ser objeto de apreciação no Decreto N. 5.622/05. Além disso, a padronização das normas é precária. À União (Sistema Federal), cabe a edição de normas para implementação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; o MEC e os órgãos de educação estaduais deverão estabelecer adequações para credenciamento e reconhecimento dos cursos enquanto os Conselhos Estaduais de Educação.

Outro aspecto relevante é que o Decreto N. 5.622/05 não revogou as disposições em contrário, mas tão-somente os Decretos editados em 1998, podendo gerar conflitos de normas.

Pode-se, ainda, destacar as seguintes falhas legislativas contidas no Decreto regulamentador e na LDB:

a) o §1º do art. 80 da LDB desrespeita a autonomia das universidades na criação de cursos;

b) o art. 20 do Decreto determina que os cursos ou programas somente possam abranger os limites físicos e geográficos de sua atuação, o que afronta o princípio da nacionalização ou internacionalização das atividades.

Apesar da LDB ter sido promulgada há quase 10 anos, sob a análise dos aspectos sociais e jurídicos o tema da EaD pode ser considerado recente na história do ensino brasileiro.

Principalmente no tocante às atividades realizadas pela internet inexistente regulamentação suficiente no Direito Pátrio, considerando que a cada dia surgem novas possibilidades no campo da informática e o Direito não consegue acompanhar o ritmo acelerado de mudanças que surgem nesse campo do conhecimento. Sendo assim, acredita-se que a legislação deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, ela deve ser geral, estabelecer grandes parâmetros e se modificar à medida em que surgem novas condições sociais.

Resta à comunidade pressionar o Poder Legislativo para que regularmente questões de relevante interesse social, como é a educação, resguardando-se sempre o acesso ao judiciário para que se reparem distorções e injustiças causadas por leis editadas em desarmonia com os princípios elencados no texto constitucional, suprimindo, ainda, a omissão do legislador.

2.4 Bases legais e ações em EaD.

Da análise dessas leis, conclui-se que os cursos a distância conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos do ensino médio, da educação profissional e de graduação e podem ser oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim.

Exceto para o nível de graduação, as propostas de cursos deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual, responsável pelo credenciamento de instituições e autorizações de cursos (Conselhos Estaduais de Educação), a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

Para os cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância, o procedimento a ser seguido pelas instituições interessadas deverá ser o mesmo utilizado para os cursos presenciais. A organização deverá credenciar-se junto ao MEC e solicitar

autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior - SESU, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância, que remeterá seu parecer ao Conselho Nacional de Educação.

No caso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância, serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e deverão obedecer às exigências de autorização estabelecidas na referida Resolução.

Como já foi mencionado anteriormente neste documento, uma das mais importantes iniciativas governamentais em direção ao ensino a distância foi a Portaria N.º 2.253, de 18/10/2001. Segundo essa legislação, as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial.

Abre-se, assim, uma grande oportunidade para que uma empresa que se dedique à educação a distância. Uma disciplina desenvolvida para aplicação a distância poderá ser comercializada com várias instituições de ensino que adotem conteúdo e metodologias semelhantes, aumentando a escala e diminuindo sensivelmente os custos do ensino a distância, até então considerados muito altos. Mais uma vez, a formação de redes revela-se importante fator competitivo para as empresas que se lançarem nesse segmento. Vale dizer que as empresas fornecedoras de educação a distância que promoverem redes de colaboração terão grande vantagem competitiva, na medida em que normalizarem programas de disciplinas e adotarem as mesmas metodologias e tecnologias. (PONTES; SILVA; APRILE; MORAN 2006).

Mediante as considerações feitas a este cenário, a investigação acerca da qualidade dos cursos ofertados ganha relevância e assim justifica a proposta deste trabalho sobre a percepção de docentes e coordenadores/supervisores em relação ao curso Gestores.

Considerações finais

O objetivo deste segundo capítulo foi discutir mais atentamente os dois referenciais de qualidade que fundamentam teoricamente a pesquisa proposta por este trabalho e, em um segundo momento, também sintetizar alguns elementos da legislação básica sobre o Ensino a distância no Brasil.

Sendo assim, pode-se verificar que há um grande potencial de crescimento para as ações em EaD no Brasil, principalmente em função de uma base legal que se consolida a partir de 2002. Nesse sentido, a discussão de conceitos e prerrogativas que possam orientar estas ações, no sentido de garantir a sua qualidade, tornou-se uma questão cada vez mais pertinente ao cenário educacional.

Capítulo 3. Metodologia.

Este capítulo encontra-se dividido em três subitens: No primeiro, faremos a caracterização do Curso semi-presencial Gestores, estudo de caso escolhido para esta tese, apresentando sua organização e especificidades nas suas duas modalidades; presencial e a distância. No segundo, serão apresentados; a descrição do método e dos tipos de pesquisa propostos. No terceiro, serão descritos os instrumentos utilizados na coleta de dados para a pesquisa qualitativa e para a pesquisa quantitativa, bem como o plano de trabalho para a análise destes dados.

3.1 A caracterização do curso Gestores.⁴⁹

Utilizando-se da plataforma para EaD - TELEDUC - desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), em parceria com o Instituto de Computação (IC) da UNICAMP, o Curso de Especialização em Gestão Educacional para Gestores do Sistema Público Estadual de Educação do Estado de São Paulo, é um curso na modalidade de pós-graduação *lato sensu*, oferecido pela Faculdade de Educação (FE-UNICAMP) aos responsáveis pela administração escolar da rede de ensino público que atuam efetivamente em funções de gestão escolar.

O curso teve início em novembro de 2005, com previsão de atendimento a aproximadamente 6.000⁵⁰ servidores até novembro de 2006 e duração de 390 horas/aulas, distribuído na forma semi-presencial. Ou seja, 360 horas divididas igualmente entre aulas ministradas presencialmente e a distância através de vídeo-aulas, videoconferências e outros meios, e as demais 30 horas restantes previstas no curso, são dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

⁴⁹ Esta caracterização foi feita de acordo com as informações presentes no ambiente TELEDUC do Curso – Grupo de Trabalho – Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/~teleduc>. Acesso em: 21/10/2006.

⁵⁰ Segundo informações obtidas com as entrevistas dos coordenadores de disciplina do curso gestor, este número oficial de alunos corresponde ao total de vagas ofertadas aos diretores de escola da rede estadual de ensino do Estado.

Por tratar-se de Curso de especialização modalidade *lato sensu*, a forma de avaliação corresponde, na Unicamp à forma da modalidade *stricto sensu*, assim, utilizar-se-á Conceito (A= Excelente; B= Bom; C= Regular; D = Reprovação por conceito; E= reprovação por falta e S= Aprovação por atividades programadas) e Frequência mínima de 85% às atividades. Para a emissão de certificado de conclusão do curso, o interessado não poderá ter coeficiente de rendimento inferior a 2,8.

Os principais objetivos do curso são:

- fazer com que o aluno/gestor tenha ampla visão sobre as múltiplas dimensões das ações que realizam em suas escolas e reconheçam as demandas institucionais e pessoais e a influência destas ações na construção de uma escola singular e das pessoas que no interior dela atuam.
- refletir sobre as possibilidades encontradas por eles ao lidar cotidianamente com suas crenças e valores e demais pessoas que fazem parte das escolas onde atuam.
- analisar os múltiplos aspectos envolvidos no planejamento e gestão como processo de construção coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos na perspectiva de uma formação continuada.
- valorizar a formação escolar, incrementando o intercâmbio de experiências sobre a gestão de projetos sociais, as de âmbito curricular e as relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola.
- viabilizar a formação cidadã na prática profissional concreta da função de gestores de unidades escolares.

Construído de forma didática, todas as disciplinas do programa são identificadas por sigla (e também cores) correspondentes, fazendo com que, tanto professores/tutores, quanto alunos/gestores possam se orientar no decorrer do curso.

A tabela 6 ilustra a distribuição das disciplinas, suas respectivas cargas horárias e siglas:

Tabela 6 - Relação de disciplinas, siglas e carga horária destinadas ao curso de Gestores.

Sigla	Disciplina	CH
M01	Gestão Escolar	30
M02_M03	Planejamento e Avaliação	60
M04	Estado, Políticas Públicas e Educação	30
M05_M06	Gestão, Currículo e Cultura	60
M07	Relações de Trabalho e Profissão Docente	30
M08	Tecnologias de Informação e Comunicação	30
M09	Escola, Gestão e Cultura	30
M10	O Cotidiano da Escola	30
M11	Gestão Escolar: Abordagem Histórica	30
M12	A Escola e a Educação Comunitária	30
M00	Trabalho de Conclusão de Curso	30
	Carga Horária Total	390

Fonte: Adaptada de: (CURSO GESTORES - Grupo de trabalho - TELEDUC⁵¹, 2006) .

O curso prioriza dentro de seu conteúdo pedagógico quatro pontos norteadores;

- ***Construção Coletiva de Projeto Pedagógico*** – A gestão das unidades escolares deverá privilegiar procedimentos que permitam a elaboração, a prática e a avaliação do Projeto da Escola, concebido enquanto projeto coletivo, construído com a participação de todos os sujeitos integrantes dos diversos segmentos envolvidos com a Educação e a escola.
- ***Cidadania e Inclusão*** – Supõe-se que a gestão de unidades escolares, em todas as suas instâncias, deverá considerar a necessidade do pleno exercício de cidadania, compreendida como construção histórica, numa sociedade plural e democrática, que busca superar toda e qualquer forma de discriminação e exclusão social. Com isso, considera-se que as diversas práticas e ações de gestão, no interior de uma unidade escolar, deverão estimular a

⁵¹ Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/~teleduc>. Acesso em: 01/10/2006. Disponível também em: <http://200.196.226.223/>. Acesso em 12/12/2006.

conscientização e a participação de todos nos procedimentos que permitam a inclusão plena dos sujeitos aos quais se destina a educação.

- ***Currículo*** – Entende-se que os procedimentos de gestão de unidades escolares deverão dinamicamente voltar-se para o desenvolvimento do currículo escolar, conforme concebido e praticado. Esses procedimentos também deverão incentivar, de forma permanente, as propostas de discussão sobre as práticas pedagógicas e os elementos constitutivos do currículo vivo, caminhando até para uma possível reorganização do espaço e do tempo na escola visando a sua constante melhoria mediante a incorporação dos diversos elementos da cultura e dos projetos interdisciplinares ou multidisciplinares.
- ***Educação Contínua*** – Considera-se que os procedimentos de gestão de unidades escolares se desenvolvem a partir de um processo de formação contínua. Os aspectos teóricos não são arbitrariamente oferecidos, mas têm o objetivo de facilitar a compreensão dos significados das práticas, inclusive a dos seus obstáculos, ajudando os gestores a encontrar soluções que permitam aperfeiçoá-las. Nessa perspectiva, o gestor de unidade escolar deverá permanentemente buscar, com autonomia, os subsídios teóricos e práticos para iluminar questões decorrentes dos desafios escolares, ao mesmo tempo em que opera novas ações, que exigem novas reflexões, e assim sucessivamente. Trata-se de um processo não-linear, de avanços e retrocessos, cada vez mais amplos, complexos e completos de reflexão sistemática, que se vale de contribuições teóricas que não dispensam as interpretações e soluções baseadas no senso comum ou em conhecimentos habituais.

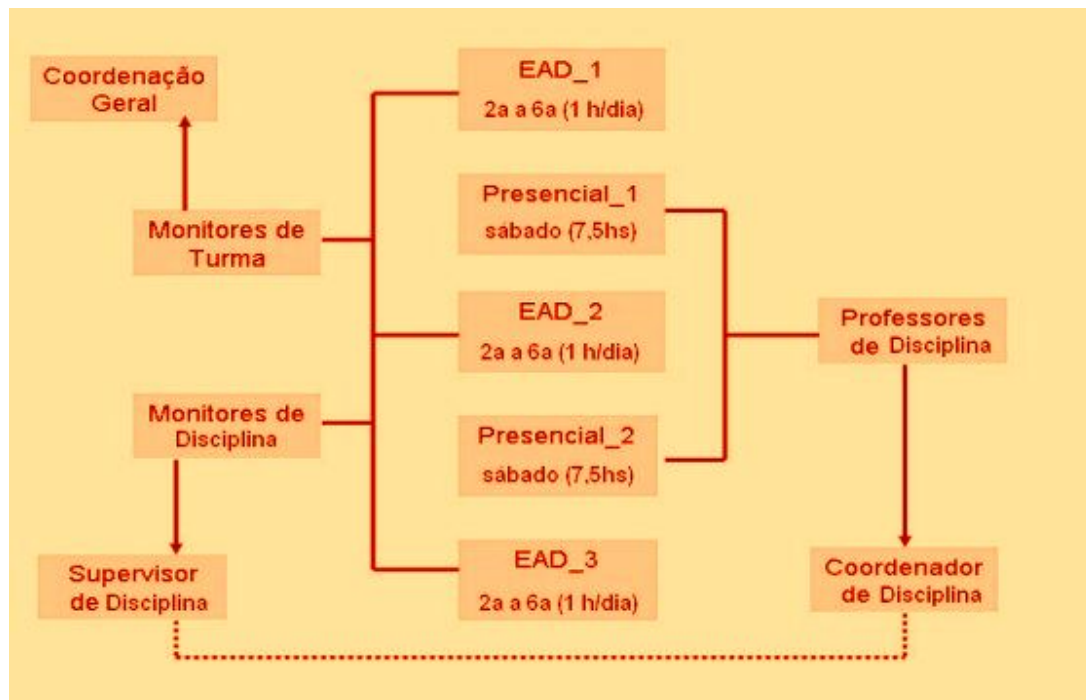
Como o curso se apresenta em caráter semi-presencial, utilizou-se estratégias distintas nas estruturas de aulas presenciais e a distância:

- Modalidade presencial - Com carga horária total de 160 horas, as aulas foram distribuídas em duas aulas por disciplina, com sete horas e trinta minutos cada aula, em dois sábados consecutivos. A responsabilidade pelas aulas teóricas e as atividades complementares foram destinadas a uma Equipe de Coordenação constituída por doutores integrantes do quadro docente da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, com a participação de pesquisadores integrantes dos Grupos de Pesquisa da mesma Faculdade e de estudantes do Programa de Pós-Graduação da FE/ UNICAMP, com titulação mínima de mestre.

São estes coordenadores e supervisores de cada módulo do curso, bem como os professores presenciais, tutores e monitores que formam o conjunto dos sujeitos desta pesquisa de doutorado.

- Modalidade a Distância - Com carga horária dividida em quinze dias úteis, sugeriu-se que cada estudante que se dedicasse pelo menos uma hora por dia para a realização das atividades a distância. Um monitor de turma ficou responsável permanentemente pela turma, onde um supervisor e dois monitores acompanham cada disciplina. A figura 1, a seguir, exemplifica a dinâmica do curso, a atribuição de cada profissional e a hierarquia das funções.

Figura 1. Dinâmica do curso Gestores (TELEDUC, 2006).



Ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem - TELEDUC

Esse ambiente possibilita a troca e o armazenamento de informações, criando um espaço para que o aluno e os professores atuem de forma colaborativa e contextualizada. Isso é feito por intermédio de ferramentas disponíveis, como agenda, atividades, material de apoio, mural, fóruns de discussão, correio, perfil, portfólio e ferramentas de administração do curso como; acessos e suporte, disponíveis ao coordenador. (ROMANI; ROCHA, 2000).

Todas as informações geradas no decorrer do curso são armazenadas e podem ser recuperadas por meio de ferramentas que tem como objetivo facilitar sua consulta por alunos e formadores.

Durante o curso o estudante terá contato com as seguintes ferramentas do TELEDUC:

Dinâmica do curso

Esta ferramenta contém as informações sobre o objetivo do curso, programa, cronograma, metodologia e avaliação.

Agenda

É a ferramenta de entrada do aluno no curso; primeiro contato do aluno com as informações do curso.

Contém a programação detalhada de cada disciplina do curso. Num primeiro momento, a agenda trará boas vindas aos gestores-estudantes, participantes do curso. Em seguida, ela trará informações sobre o plano de curso de cada disciplina corrente, no total de dez disciplinas.

Atividades

Local onde são propostas as atividades a serem realizadas pelos gestores-estudantes. Uma vez realizadas, elas serão colocadas no fórum de discussão ou no portfólio, conforme recomendado no enunciado das atividades propostas.

Material de apoio

Contém textos relacionados à temática do curso para subsidiar o desenvolvimento das atividades propostas. Também contém indicações de leituras complementares para os que desejam se aprofundar no tema.

Fórum de discussão

Espaço utilizado para colocar os trabalhos que serão socializados com os colegas e que poderão desencadear discussão sobre um ou mais temas da disciplina. Além dos fóruns temáticos, cada disciplina terá um fórum para **Dúvidas Gerais**, onde deverão ser postadas as dúvidas relacionadas ao conteúdo e que serão encaminhadas pelo Monitor de Disciplina.

Permanentemente haverá um fórum de **Dúvidas Técnicas/Administrativas**, onde deverão ser postadas as dúvidas sobre operacionalização do ambiente de educação a distância e dúvidas administrativas. As operacionais serão respondidas pelos Monitores de Turma. Já as administrativas serão devidamente encaminhadas.

Também será mantido o **Café Virtual**, espaço aberto para mensagens que não estejam relacionadas com o contexto do curso, mas que os participantes do curso gostariam de socializar com os colegas do curso.

Correio

É um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente para troca de mensagens entre os participantes do curso. Recomendou-se aos alunos nas orientações gerais que seu uso fosse moderado, uma vez que as dúvidas/ respostas devem ser socializadas nos fóruns.

Perfil

É um espaço onde cada participante do curso apresenta-se aos demais colegas. A apresentação deve seguir as recomendações que estão na página de preenchimento do perfil no ambiente TELEDUC.

Portifólio

É um espaço para onde serão encaminhados os trabalhos produzidos a partir das atividades propostas. Cada trabalho deve ser colocado na pasta da respectiva disciplina e seguir a opção de compartilhamento conforme a proposta da atividade. O conjunto das atividades do portfólio contribuirá para a realização do trabalho final do curso.

Nesta ferramenta o aluno disponibiliza suas atividades para a correção pelo professor e/ou monitor e também compartilha com os demais participantes do curso.

3.2 Descrição do método.

Esta pesquisa, do ponto de vista teórico, caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Yin (2001), esse método justifica-se quando as situações analisadas são contemporâneas, abrangentes e complexas; o corpo teórico disponível é insuficiente para estabelecer relações de causa e efeito; o fenômeno não pode ser estudado fora de seu contexto sem perda de utilidade da pesquisa; o foco maior é na compreensão dos fatos e não na sua mensuração; não se possui o controle sobre os eventos/comportamentos dos fatos/pessoas envolvidas na pesquisa.

Em se tratando de um Estudo de caso, pretende-se realizar uma pesquisa inovadora, com elevado grau de profundidade qualitativa e quantitativa. A pesquisa caracteriza-se também por ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento-chave, procurando não esquecer a visão ampla e complexa da realidade social. (SELLTIZ et al., 1972).

Para Lucke e André (1986), os estudos de caso têm uma tônica essencialmente qualitativa e resultam em vantagens porque são apropriados às pequenas escalas e não restringem a possibilidade de novos estudos *a posteriori* de aprofundamento ou de simples retomada.

Ou ainda, de acordo com Tachizawa (2002), o estudo de caso, além de permitir o estudo dos fenômenos em profundidade, dentro do seu contexto, e com base em vários ângulos, é especialmente adequado ao estudo de processos sociais à medida que eles se desenrolam nas organizações.

No estudo de caso escolhido por esta tese de doutorado; curso de formação de gestores da rede de ensino médio estadual do Estado de São Paulo, a natureza da pesquisa realizada será qualitativa e quantitativa. Uma vez que acreditamos haver uma complementaridade na exploração por métodos diferentes, “cada um chega onde o outro não consegue chegar”. O método quantitativo descreve as manifestações exteriores do fenômeno; o “Como” acontece enquanto a análise qualitativa dará sentido e confiança à exploração quantitativa, questionando “Por que” acontece. (CASTRO, 2006).

Sendo assim, buscou-se produzir uma relação de complementaridade entre a pesquisa quantitativa com os docentes e a pesquisa qualitativa com os coordenadores e supervisores com relação à percepção da qualidade do ensino ministrado pelo curso Gestores.

3.3 Descrição dos instrumentos de pesquisa.

Os dois instrumentos de pesquisa para este trabalho foram elaborados com o objetivo de viabilizar os tipos de pesquisa (qualitativa e quantitativa) propostos. A seguir, faremos uma descrição destes instrumentos.

3.3.1 Instrumento da pesquisa qualitativa.

Para compreender quais aspectos foram considerados pelos coordenadores e supervisores no planejamento dos módulos visando garantir o processo de aquisição de conhecimentos e de habilidades solicitadas para a formação do gestor, bem como quais as dificuldades encontradas, será feita uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar a percepção dos coordenadores e supervisores quanto ao processo de constituição e gerenciamento do curso semi - presencial para gestores oferecido pela Unicamp, em parceria com a Secretaria da Educação (Gestores). Esta etapa teve uma tipologia descritiva (SELLTIZ et al., 1972), que é caracterizada pela entrevista de toda a população. As entrevistas foram feitas com coordenadores e supervisores de 9 dos 10 módulos que o compõe o curso⁵². Seu objetivo será o de gerar hipóteses e não verificá-las, visando prover um maior conhecimento sobre o problema de pesquisa em perspectiva. (MATTAR, 1999).

Uma definição adequada desta modalidade metodológica de pesquisa é dada por Denzin e Lincoln (1998, p.3-4), quando apresentam a pesquisa qualitativa como uma investigação que:

⁵² O último módulo do curso: Escola e Educação comunitária não fez parte desta pesquisa por ser um módulo desvinculado da Faculdade de Educação e pertencer a uma ONG. As aulas do módulo ocorrem somente na cidade de São Paulo. Por questões políticas e ideológicas seu desenvolvimento e dinâmica diferem em muito da proposta dos demais módulos. Devido à dificuldade de inserir esta discussão aqui, optamos por não realizar a entrevista com o coordenador e/ou supervisor deste módulo.

[...] focaliza múltiplos métodos, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do tema abordado. Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando dotar de sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão a eles. [...] O produto deste trabalho é Bricolagem, uma espécie de colagem criativa, complexa, densa, reflexiva, que representa as imagens do pesquisador, seus entendimentos e interpretações do mundo ou do fenômeno sob análise. [tradução nossa].⁵³

O roteiro semi-estruturado para as entrevistas foi adaptado de Perazza (2003), pois em seu trabalho, o autor investiga com professores, justamente a aderência dos cursos a distância aos referenciais de qualidade NEA/BLACKBOARD (2000), aproximando-se também dos referenciais de qualidade do MEC (1998).

Nesta pesquisa, o instrumento foi adaptado e algumas questões foram modificadas, pois, como o curso Gestores é modular, optamos por investigar a percepção sobre a qualidade de cada coordenador/supervisor em relação ao curso Gestores como um todo, incluindo as questões, relacionadas aos temas institucionais. O roteiro de entrevistas tem uma apresentação inicial da disciplina, sua origem e estrutura, para em seguida, investigar os referenciais de qualidade.

As categorias utilizadas para a construção do roteiro de entrevistas e análise de dados são apresentadas a seguir:

- Ensino/aprendizagem
- Estrutura de cursos
- Suporte ao aluno
- Suporte ao corpo acadêmico
- Indicadores de avaliação
- Suporte institucional
- Desenvolvimento de cursos

O roteiro de entrevistas desenvolvido a partir das categorias anteriormente citadas encontra-se no Apêndice I deste documento.

⁵³ No original: “Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring them. [...] The product of this labor is a bricolage, a complex, dense, reflexive, collagelike creation that represents the researcher’s images, understandings and interpretations of the world or phenomenon under analysis”.

As entrevistas com os coordenadores e supervisores foram gravadas em arquivos digitais no formato *wave* e posteriormente transcritas e digitadas em formato de documento com utilização do software Microsoft Word, gerando uma base de dados que será analisada.

Para a análise dos dados, utilizou-se uma abordagem qualitativa por meio da técnica de gravador (PEREIRA DE QUEIROZ, 1991) e análise de conteúdo, segundo referenciado por Bardin (2004), além dos procedimentos de categorização, síntese, procura de padrões e identificação de aspectos significativos para o entendimento das categorias que compõem o tema, de acordo com Yin (2001). Segundo este autor, é recomendado que seja utilizada uma combinação de diversas táticas analíticas, tais como a criação de uma matriz de categorias ou ainda classificar em tabelas a frequência de eventos diferentes; “a análise dos dados consiste em examinar, categorizar e classificar em tabelas” (YIN, 2001, p.131).

3.3.2 Instrumento da pesquisa quantitativa.

Para compreender qual a percepção dos docentes e monitores quanto à qualidade do processo ensino-aprendizagem realizado pelo seu módulo (ou disciplina) e mediado pelo ambiente TELEDUC, realizou-se uma pesquisa quantitativa por meio de uma escala de atitude com 45 questões do tipo Likert e mais nove questões que investigam o perfil dos professores. Este instrumento e sua escala foram desenvolvidos e validados por Silva e Silva (2006), e sofreu modificações, pois a referida escala foi desenvolvida para a avaliação de alunos, e neste caso, foi aplicada aos professores do curso Gestores. As modificações foram sugeridas por dois especialistas em EaD e com longa experiência na área. O instrumento de pesquisa encontra-se no Apêndice II deste documento.

Além das assertivas (vide apêndice II) foram coletados dados relativos às características dos respondentes: (sexo, faixa etária, nível de formação, tempo de experiência docente, possuir computador em casa e o tipo de conexão, além de duas questões abertas; a primeira pede uma comparação com cursos presenciais e a segunda abre espaço para críticas e sugestões).

Assim, a escala modificada foi aplicada em 120 professores das várias disciplinas e terão seus dados tratados segundo os métodos:

1. Análise Fatorial Exploratória. Método estatístico multivariado (HAIR et al., 2005) que permite a redução das 54 variáveis ou assertivas da escala a poucos fatores ou constructos, na perspectiva de ajuste de um modelo fatorial ótimo aos dados, (MAROCO, 2005) além de servir para validar estatisticamente a nova escala (CRONBACH, 1996).

Tal modelo deverá ser produzido para a geração de retas de regressão categóricas, que sintetizam os fatores.

2. A partir das retas de regressão categóricas, a análise de discriminação ocorreu através do teste de Mann-Whitney e do teste de Kruskal-Wallis (BISQUERRA, SARIERRA; MARTINEZ, 2004) que permite a discriminação e exploração dos constructos em relação às variáveis categóricas e discriminadoras.

3. O método utilizado foi a aglutinação das respostas com notas de 1 a 4 em um escore de não concordância, as notas 5 e 6 como sendo indiferente e as notas de 8 a 10 com sendo concordes com as assertivas, já que a escala permite a atribuição de notas de 1 a 10 pelos respondentes.

Após essa aglutinação, foram realizados testes de comparação dos valores de contingência para a certificação das diferenças. Tal teste é o qui-quadrado para tabelas LxC (SIEGEL; CATELLAN, 2006).

Por fim, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS) base 10 para o tratamento dos dados.

Este capítulo apresentou o curso Gestores, estudo de caso deste trabalho, bem como, os métodos de pesquisa utilizados com a descrição de seus respectivos instrumentos.

Capítulo 4. Análise da percepção de coordenadores e supervisores.

Neste capítulo, será feita uma análise geral das principais colocações dos 9 entrevistados em seus depoimentos, para cada categoria de análise escolhidas pela pesquisa qualitativa.

Após a transcrição das entrevistas, (originalmente gravadas e depois digitadas em arquivo de texto), as respostas foram inicialmente agrupadas de acordo com as questões do roteiro (Apêndice I) e, em seguida, as respostas foram novamente agrupadas conforme subcategorias identificadas no primeiro item do roteiro; descrição do Histórico e da Estrutura da disciplina e nas seguintes categorias de análise:

1. Ensino e Aprendizagem
2. Estrutura de cursos
3. Suporte ao aluno
4. Suporte ao corpo Acadêmico
5. Indicadores de Avaliação
6. Suporte Institucional
7. Desenvolvimento de Cursos

Para ilustrar o conjunto dos depoimentos dos 9 entrevistados (coordenadores e supervisores) foram elaborados quadros que apresentam os trechos mais representativos de seus depoimentos nas subcategorias que compõem as categorias de análise. (Apêndice III)

Após a análise geral dos depoimentos para cada categoria, foi apresentado, como item final do capítulo, uma discussão final da percepção de coordenadores e supervisores.

É importante ressaltar que, as informações, dados e os comentários gerais fornecidos pelos entrevistados foram apresentados na íntegra com o objetivo de retratar, da forma mais fiel possível, a sua percepção acerca da qualidade do curso Gestores, viabilizando assim a discussão das questões propostas por esta pesquisa.

4.1 Descrição e análise geral das categorias de análise

Os subitens deste capítulo estão divididos em duas partes, na primeira parte será descrita a categoria de análise, com suas questões e subcategorias. Em seguida a esta descrição, será feito um comentário geral com os aspectos principais dos depoimentos dos entrevistados, ressaltando as suas semelhanças e diferenças mais significativas.

A seguir, temos no quadro 5, a correspondência entre as disciplinas e os entrevistados:

Quadro 5. Correspondência entre as disciplinas e entrevistados

M01	Gestão Escolar - 30	Entrevistado 1- supervisor
M02_M03	Planejamento e Avaliação - 60	Entrevistado 2 - supervisor
M04	Estado, Políticas Públicas e Educação – 30	Entrevistado 3 - supervisor
M05_M06	Gestão, Currículo e Cultura -60	Entrevistado 4 - coordenador
M07	Relações de Trabalho e Profissão Docente – 30	Entrevistado 5 - supervisor
M08	Tecnologias de Informação e Comunicação – 30	Entrevistado 6 - coordenador
M09	Escola, Gestão e Cultura -30	Entrevistado 7 - supervisor
M10	O Cotidiano da Escola -30	Entrevistado 8 - coordenador e supervisor
M11	Gestão Escolar: Abordagem Histórica – 30	Entrevistado 9 - coordenador

Histórico e Estrutura das Disciplinas

As questões introdutórias das entrevistas com os coordenadores e supervisores foram agrupadas nas seguintes subcategorias: origem, organização, objetivos, particularidades, relação entre atividades a distância e presenciais e o perfil esperado de aluno (gestor) para o início do curso.

Análise geral do Histórico e estrutura das disciplinas:

Verificou-se por meio das entrevistas que a maioria das disciplinas surgiu a partir dos grupos de pesquisa existentes na Faculdade de Educação da UNICAMP e sendo assim, a equipe selecionada para planejar e depois atuar no desenvolvimento dos módulos constituiu-se; pelos professores titulares, alguns membros convidados, doutorandos e mestrands dos grupos de pesquisa já existentes no presencial. As reuniões começaram no primeiro semestre de 2005, tendo em vista o oferecimento do curso gestores com data de início prevista para o segundo semestre de 2005 (agosto).

Somente a disciplina Gestão Currículo e Cultura (entrevistado 4) foi estruturada a partir de um curso oferecido ao PROESF⁵⁴ e contou com a colaboração de outros sete coordenadores. A disciplina de Avaliação e Planejamento (entrevistado 2) já tinha uma experiência anterior com os gestores através de um curso a distância oferecido à 90 diretores de escola pertencentes do Centro Paula Souza - SP.

Os objetivos de cada disciplina são específicos à temática e ao conteúdo abordado por cada uma delas. A organização das disciplinas resultou de um trabalho coletivo que envolveu várias pessoas articuladas aos grupos de pesquisa em muitas reuniões antes e durante a realização do curso. A importância do trabalho coletivo na estruturação da disciplina foi citada por todos os entrevistados.

As disciplinas funcionam com autonomia para decidir sobre o seu funcionamento interno, o que foi organizado na subcategoria “Particularidades”. No entanto, existe uma coordenação geral executiva que passa as orientações e regras que são gerais para todos. Dentro das particularidades que caracterizam o funcionamento de cada disciplina, tem-se que na disciplina de Gestão Escolar (entrevistado 1), a figura do monitor teve uma função bastante específica relacionada às questões administrativas e não lidou com conteúdo, havendo portanto uma centralidade das discussões de conteúdo nas aulas presenciais pelo professor: *“(...) o monitor da disciplina ele trabalhou de uma maneira bastante específica na nossa concepção. O nosso monitor de disciplina não trabalhou com conteúdo”*.

Na disciplina de Gestão, Currículo e Cultura (entrevistado 4) a abertura das discussões da disciplina ocorreu por meio de uma pergunta central colocada na ferramenta fórum do TELEDUC; *“o pensamento inteiro, ele ficava pelo fórum... abria com uma questão sobre currículo”* Segundo o entrevistado 3, na disciplina de Estado, Políticas Públicas e Educação, apesar de terem um professor só para as 2 aulas presenciais, os monitores não eram os professores

⁵⁴ PROESF - **PROGRAMA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS**. Este curso é o resultado das preocupações político-sócio-educacionais da Faculdade de Educação e da Universidade Estadual de Campinas como um todo. Ele representa a concretização de uma das lutas que a Faculdade empreende em prol da melhoria da qualidade da educação pública e da formação dos professores. Por outro lado, o curso resulta também da sensibilidade dos municípios que integram a região metropolitana de Campinas, em favorecer que seus professores possam adquirir uma melhor formação docente. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>. Acesso em: 10/10/2006.

presenciais; “(...) o que aconteceu no nosso módulo foi que os monitores a distância não eram os professores presenciais(...) isso acho que criou um problema de interação entre professor e aluno” O monitor apenas fazia o encaminhamento das atividades ao professor, mas isto, segundo ele, gerou um problema de interação e “mais trabalho dentro da disciplina”. O entrevistado 5 considera que a situação ideal de trabalho é ter o mesmo professor presencial também como monitor de turma:

“(...) a gente fez uma experiência, de um monitor que ele fez a monitoria e dava aula presencial durante todo o curso (...) a percepção da gente é que essa é a estrutura ideal (...) por que ele vai acompanhando a turma, vai dialogando”.

Isto foi praticado integralmente a partir de 2006, (terceira turma do curso) pela disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação (entrevistado 6): “ (...) é um professor único(...) então ele t(aluno)em toda da disciplina com um professor só”.

Segundo os entrevistados houve uma preocupação comum à maioria das disciplinas de manter uma articulação entre as EAD’S (forma como chamam as atividades a distância) e as aulas e atividades presenciais. Somente para o entrevistado 7 não havia a obrigatoriedade da articulação com o presencial, embora isto tenha acontecido durante o curso;

“(...) assim, do ponto de vista de organização, não existe nenhuma obrigatoriedade de elo entre as aulas a distância e presenciais (...) mas os professores sempre acabam fazendo um link”.

A percepção dos entrevistados quanto ao perfil esperado dos alunos é bastante diversa. Os entrevistados 2, 3 e 6 reconhecem que apesar dos alunos terem acesso ao computador (pré-requisito para fazer o curso), isto não era uma garantia de que eles o utilizassem para aprender, pois, muitas vezes seu uso restringia-se ao cumprimento das atividades burocráticas exigidas para o desempenho de suas funções na escola;

“(...) o aluno não tem a cultura do virtual, isto é, ainda não é hábito para ele, fica muito distante da realidade dele fazer as atividades a distância.” (entrev.2).

“(...) por um lado, você sabia que os gestores teriam acesso ao computador, mas por outro lado, não era nenhuma garantia que esse acesso o computador para poder estudar”. (entrev. 3).

“(...) temos que levar em consideração que estes professores nunca fizeram estes cursos a distância, grande parte tem acesso a computador, mas pouco ou nada utilizam isso como atividade educacional.”(entrev. 6).

Todos reconheceram que o aluno (gestor) teria pouco tempo para se dedicar à realização do curso. Para o entrevistado 4, houve alguns problemas no sentido de que a

expectativa era encontrar alunos com alguma familiaridade com a linguagem acadêmica, o que, na realidade, eles não tinham;

“(...) nós imaginamos uma cultura acadêmica dos alunos da UNICAMP, mas para estes alunos, a idéia de citação, de publicar no texto alguma coisa e conversar com ela não era familiar para estes alunos... nós pressupomos um tipo de cultura (...) que era diferente da que tinham realmente”.

4.1.1 Ensino/aprendizagem

Nesta categoria, as questões dizem respeito principalmente à interação que ocorreu em cada disciplina entre aluno e professor no ambiente TELEDUC, os possíveis padrões e tempo de resposta às questões enviadas pelos alunos, e de forma mais abrangente, verificar como e de que forma, na percepção deles, o ambiente contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, foram perguntadas questões sobre a utilização do ambiente para interação entre a equipe de professores, coordenadores e supervisão, sobre a importância das aulas presenciais e o incentivo à pesquisa pelos alunos, bem como de que forma isto era feito e documentado.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Interação no TELEDUC, Padrões de resposta aos alunos, Importância do TELEDUC, Interação entre os professores e Incentivo à pesquisa.

4.1.1.1 Análise geral da categoria Ensino e Aprendizagem

Sobre a interação no ambiente TELEDUC e sua importância, os entrevistados concordam que esta teve aspectos positivos, mas que podia ter sido mais explorada. Segundo o entrevistado 6, seria preciso que os alunos estivessem mais bem preparados para interagir no ambiente; *“(...) os alunos, eles não estão acostumados, não foram capacitados a esse processo de ensino e aprendizagem nesse novo ambiente”*

Na maioria das disciplinas, os monitores conseguiram interagir com os alunos dentro das suas dinâmicas específicas, por exemplo, para o entrevistado 1, o uso do TELEDUC se restringiu à questões de comunicação e não de conteúdo, sendo esta uma limitação imposta pela dinâmica interna da disciplina e para o entrevistado 2, o ambiente poderia ter sido pensado “de forma mais amigável” visando estreitar as relações entre professores e alunos;

“O ambiente teve coisas interessantes como o fórum, mas acho que ele deveria ser pensado de forma mais simples..., mais amigável, tendo em vista nosso aluno e o fato de não terem uma cultura para usar o computador. Algumas coisas do jeito que foram colocadas ficaram difíceis para os alunos”.

O Fórum foi uma ferramenta importante de interação e comunicação para os entrevistados 2, 3, 4, 5 e 8. O café virtual foi comentado positivamente como um local de bate-papo pelos entrevistados 5 e 8. Nesse sentido não houve, na maioria das disciplinas, padrões de resposta estabelecidos pelos monitores com relação ao conteúdo das atividades, mas sim, orientações detalhadas para que os alunos pudessem se orientar na realização das atividades propostas a distância, segundo os entrevistados 4, 8 e 9. Os prazos muito curtos de entrega (postagem) das atividades a distância e a falta de tempo dos alunos para incluir o curso em sua rotina, foram aspectos comentados pelo entrevistado 3 como um dos problemas para que a interação no ambiente pudesse ser maior;

“O tempo não ajudava e eram muitos alunos, não dava para comentar as atividades com profundidade, aproveitar o fórum, entrar nas discussões, os professores e os monitores entravam no fórum e só acompanhavam o debate”.

O entrevistado 6 retoma a importância de se ter um acompanhamento adequado do professor no ambiente. Para o entrevistado 5, a qualidade dos monitores em discutir conteúdo e não apenas serem “animadores de torcida” fez com que não existissem respostas padronizadas na disciplina;

“Uma coisa que nós discutimos muito na equipe é que o papel do monitor não é animador de torcida, dizer vamos lá (...) a gente queria discutir conceito, chamar a atenção para algumas coisas”.

Outro aspecto importante ressaltado pelo entrevistado 5, foi uma diferença significativa de gênero significativa que se manifestou nas interações dos monitores no ambiente; as mulheres “iam mais fundo nas questões” e os homens eram “mais pragmáticos”;

“A equipe dos monitores foi excelente, sempre muito presentes, é lógico, que tem alteração de perfil, eu diria até de gênero, essa coisa de gênero aparece até na atuação, como a dedicação é diferente, como os homens são mais pragmáticos e a mulher vai mais fundo nas questões”.

A visão positiva do papel desempenhado pelo monitor na disciplina do entrevistado 5 foi bastante diferente daquela que ocorreu na disciplina do entrevistado 1, na qual o monitor

(em função da dinâmica particular estabelecida pela disciplina) não lidava com conteúdo. O entrevistado 4 destaca que nas interações com o ambiente identificou-se uma “potencialidade nas repetições” das respostas dadas aos alunos, criando assim, novas formas de lhes dar retorno, algo que foi visto positivamente.

“A gente foi encontrando eu diria, potencialidade na repetição, parece uma coisa esquisita, mas a repetição trouxe a possibilidade da gente ir criando outras formas de dar o retorno a eles”.

Este mesmo entrevistado, no entanto, além de reconhecer a falta de habilidade dos professores em lidar com o ambiente virtual, ressalta para que houvesse maior aproveitamento das discussões no fórum era preciso que as pessoas (monitores) fossem as mais qualificadas do grupo para que assim pudessem conduzi-las adequadamente;

“Acho que a interação no TELEDUC revela uma parte da nossa inabilidade em lidar com o virtual (...) o fórum tinha que ter as pessoas mais qualificadas com mais tempo para fazer a discussão”. (entrev. 4).

De maneira geral, os entrevistados não utilizaram as ferramentas de comunicação do ambiente TELEDUC para interagir com os colegas professores. Isto foi feito nas reuniões presenciais e por e-mail. Sendo que, o e-mail funcionou para o entrevistado 1, apenas como meio de informar o local da reunião e para o entrevistado 4 foi, além das reuniões presenciais, um outro importante canal de comunicação para debater questões relacionadas à disciplina com os demais sub-coordenadores e com a supervisão.

Os alunos foram incentivados a fazer pesquisa, dentro das orientações e especificidades do conteúdo trabalhado por cada disciplina. Foram disponibilizados em todas elas, links para outras fontes de pesquisa na internet, como material complementar.

Foi uma preocupação comum dos entrevistados 2 e 5 que os alunos deveriam ter a disciplina de Metodologia Científica como introdutória no curso.

“A gente tem que considerar que estes alunos não tem formação de pesquisador (...) Talvez se o curso tivesse dado uma orientação sobre isto, talvez uma primeira disciplina de metodologia, ficasse mais fácil para as turmas” (entrev. 2).

“A discussão que a gente faz é de abandono do senso comum (...) e isto fica difícil, acho que uma disciplina que deveria ter inicial deveria ser metodologia científica, porque eles não têm muita familiaridade com os textos acadêmicos” (entrev.5).

Para o entrevistado 4, a dificuldade dos alunos em produzir textos acadêmicos também foi um problema para o desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina (questão comentada na categoria anterior) . O entrevistado 6 afirma que a disciplina se preocupou com

esta questão e orientou os alunos para que eles tivessem os “subsídios” necessários para a realização de pesquisas inclusive para realizar as atividades propostas pelas demais disciplinas do curso;

“A gente trabalhava nesta perspectiva da tecnologia e ao mesmo tempo da ciência da informação, dava a eles elementos para fazer buscas na internet (...) nós dávamos subsídios para também outros módulos, ensinávamos como fazer as referências na normatização da ABNT”.

Para o entrevistado 7, a pesquisa fez parte da “metodologia de trabalho” utilizada pela disciplina e portanto foi estimulada;

“a pesquisa faz parte da nossa metodologia de trabalho (...) no presencial a gente sempre indicava uma outra pesquisa, uma outra leitura, além daquela já indicada, isto foi bastante explorado”.

O entrevistado 9 afirma que utilizou como fontes de pesquisa, os textos disponíveis no ambiente TELEDUC, além de um conjunto de textos distribuído aos alunos nos 3 livros que todos os alunos participantes receberam no início do curso.

4.1.2 Estrutura de cursos

Para investigar esta categoria, procurou-se verificar de que maneira procedeu-se a certificação da motivação e do comprometimento por parte dos alunos para realizar um curso oferecido na categoria semi-presencial, como os alunos foram instruídos para ingressar no curso, quais tipos de informações eles tiveram, como foi acordado o tempo para o desenvolvimento das atividades propostas. Além disso, foram feitas questões sobre as particularidades das turmas que freqüentaram o curso, atentando inclusive para as diferenças entre as turmas do interior e da capital do Estado.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Preparação e comprometimento dos alunos no início do curso, Diferenças entre as turmas de São Paulo e Campinas e comentários gerais sobre a estrutura do curso.

4.1.2.1 Análise geral da categoria Estrutura de cursos

Com relação à preparação e comprometimento dos alunos, a maioria dos entrevistados acredita que o tutorial para o TELEDUC realizado no início do curso (2005) não foi suficiente para que estes recebessem todas as orientações e informações necessárias para que pudessem ingressar adequadamente no curso. Na opinião dos entrevistados, os alunos foram aprendendo com o dia a dia, com o processo, destacando que no começo tiveram muitas dificuldades, na opinião dos entrevistados 5, 6, 8 e 9.

“(...) foi uma experiência frustrante, mas ele acabaram se adaptando, fazendo um esforço e vencendo suas dificuldades” (entrev.6).

“Olha no começo, foi muito difícil, os alunos tinham muita dificuldade” (entrev. 8).

“(...) tiveram o tutorial no começo, não foi suficiente, só fazendo que você aprende” (entrev.9).

Estas dificuldades dos alunos no início do curso também aparecem nos depoimentos dos coordenadores e supervisores quando estes comentam outras categorias, como por exemplo, a estrutura e o desenvolvimento do curso.

A organização interna da maioria das disciplinas e do curso de forma geral sofreu uma reestruturação no início de 2006. Esta mudança envolveu inclusive ajustes com o servidor terceirizado ISAT, pois todos afirmaram que as primeiras turmas tiveram, dentre outros

problemas, dificuldades para postar suas atividades no prazo estipulado pela coordenação geral.

A variação de perfil entre as turmas que faziam o curso em Campinas - que abrangia também o interior do estado - e as que se localizavam em São Paulo foi algo citado pela maioria dos entrevistados. Foi enfatizado que as turmas de São Paulo foram menos receptivas e dedicadas ao curso, até mesmo com uma diferença expressiva no nível de qualidade dos trabalhos apresentados, segundo o entrevistado 5. Outros três entrevistados, 2, 7 e 9, consideram as turmas diferentes de maneira geral e não foi destacada a diferença entre capital - São Paulo - e interior – Campinas.

Sobre os comentários feitos à estrutura do curso, o entrevistado 1 destaca as diferenças de “tempos” entre os sujeitos do curso e sua falta de agilidade como grandes limitadores;

“(...) a organização da lista de presença da DAC é diferente da outra da organização do TELEDUC, então isso parece que não é um problema, mas eu vejo como um grande problema, os tempos (...) os tempos das disciplinas, enfim, os tempos da DAC, o tempo do gestor, esses tempos todos desencontrados... o que não ocorreu neste curso foi agilidade, pelo menos no fim não consegui ver”.

A falta de tempo, o grande número de alunos e a pouca duração do curso (1 ano) foram enfatizados pelo entrevistado 3, segundo ele, esta condição colocou a todos em uma “camisa de força temporal”;

“Para mim o curso foi legal, eu acho que se não tivesse sido feito tão rapidamente o planejamento para começar o programa, se o curso fosse feito em dois anos, ele seria na verdade um projeto exemplar, porque a ferramenta funcionou, as presenciais funcionaram sem grandes problemas. O problema é da própria estrutura do projeto que colocou todo mundo numa camisa de força temporal, simplesmente não podia fazer mais do que estava previsto fazer dentro do pouco tempo”.

Outro comentário recorrente nos depoimentos dos entrevistados 5 e 6 é que o curso e as disciplinas deveriam começar com uma aula presencial para que se estabelecesse um primeiro contato com os alunos, o que seria muito importante, pois, segundo o entrevistado 6, isto “reduziria o impacto” do aluno ao entrar em contato diretamente no conteúdo da disciplina.

“Foi até uma sugestão nossa, que a proposta inicial do curso gestores fosse um encontro presencial”.
(entrev. 5).

“Propusemos em diferentes momentos a idéia de que a entrada fosse presencial e a saída também e não fazer aquele primeiro impacto, que o pessoal já tem que entrar primeiro no a distância, sem ter conhecimento do ambiente, sem ter conhecimento da situação. A gente tem que levar em consideração isso na hora da estruturação do curso, por isso tem que ser personalizado e não generalizar” (entrev.6).

Para o entrevistado 9, a estrutura do curso deveria contemplar mais aulas presenciais, inclusive para que o trabalho final da disciplina pudesse ser comentado pelo professor em um último encontro.

“Acho que seria importante um último encontro presencial onde o professor pudesse dar o retorno, porque uma coisa é o professor desenvolver a avaliação e o aluno ver face a face com o professor o desenvolvimento que ele teve, outra coisa é ele receber depois de um tempo um conceito que ele acha que não é aquilo que ele merecia”.

4.1.3 Suporte ao aluno

Nesta categoria, investigou-se a qualidade e funcionamento do suporte técnico oferecido aos alunos, a garantia de assistência e instruções detalhadas sobre o ambiente TELEDUC, contemplando um treinamento adequado com sessões práticas e informações suficientes. Verificaram-se também quais foram as principais dúvidas e queixas dos alunos e como estas eram resolvidas e, por fim, de que forma o suporte técnico contribuiu para facilitar a participação dos integrantes no curso.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Funcionamento do suporte ao aluno, Problemas e queixas mais frequentes e comentários gerais.

4.1.3.1 Análise geral da categoria Suporte ao aluno

No curso Gestores, especificamente, o “suporte” ao curso foi feito por uma equipe do Instituto de computação da UNICAMP, sob a coordenação de uma pessoa chamada Edilene. Ela foi a responsável pelo suporte em todos os níveis pesquisados por este trabalho (aluno, corpo acadêmico e institucional) e seu nome foi explicitamente citado por todos os entrevistados quando as questões se referiam ao tema.

A maioria dos entrevistados considerou que o suporte ao aluno funcionou bem, exceto pelo entrevistado 2, que afirma: *“faltou à equipe uma administração mais humanizada”,* mais liberdade para uma maior negociação dos prazos entre alunos e professores;

“(...) o suporte podia ser melhor, a equipe tinha uma postura que ordenava as coisas de forma muito duras, as respostas eram dadas de forma muito ruim, assim; se você não postou a atividade não vai dar mais para postar... não havia negociação, os alunos reclamavam muito (...) na minha opinião faltou ter uma administração mais humanizada”

O entrevistado 3 coloca que a “falta de tempo” foi um limitante para que as atividades a distância pudessem ser mais bem aproveitadas. *“(...) eu acho que o suporte técnico, a EaD por exemplo funcionou, na verdade o tempo não permitiu aproveitar bem o EAD”*

Na opinião do entrevistado 1, a preocupação do suporte não foi a de facilitar a participação dos alunos do curso, mas sim de “atender a demanda”; *“eu acho que não estava tão preocupado em facilitar a participação do aluno, era atender a demanda”.*

Para o entrevistado 4, a quantidade de dúvidas que chegavam ao suporte impediu que pudesse haver um retorno mais individualizado, algo que também foi reforçado pelo entrevistado 8 e segundo o entrevistado 7, isto gerou “muita angústia” nos alunos, sobretudo no início do curso (2005). *“no começo os alunos gestores estavam muito angustiados porque o suporte técnico dava um retorno massivo, foi uma coisa de começo”*

O entrevistado 5 enfatiza que os alunos provenientes da escola rural sofreram muito por não possuírem as condições técnicas necessárias para participar de um curso com parte a distância (semi-presencial), mas destaca novamente a participação dos monitores que agiram de forma “excelente”.

“(...) por exemplo, o pessoal de escola rural, às vezes a escola rural nem tem computador, então para eles era uma dificuldade maior... essas pessoas eu acho que sofreram muito, mas a equipe dos monitores foi excelente, sempre presente”.

Esta preocupação com os recursos tecnológicos dos alunos também aparece nos depoimentos dos entrevistados na categoria 1. Ensino e aprendizagem, quando comentam o perfil esperado dos alunos e também nas categorias 2. Estrutura e 7. Desenvolvimento, quando fica evidente a preocupação de alguns em relação à adequação do curso às reais condições dos alunos, suas particularidades e suas expectativas.

Para o entrevistado 6, o atendimento ao aluno foi “mediano no bom sentido” se considerado que está é a primeira experiência da instituição com um curso oferecido a distância nestas dimensões, destaca que o número de monitores disponibilizados pelo suporte geral (monitores de disciplina) para cada disciplina foi satisfatório, uma vez que sua disciplina possui como particularidade o fato de todos os professores presenciais serem também os monitores da disciplina, fazendo o total acompanhamento dos alunos durante as suas 30 horas de duração.

“Acho que foi bastante satisfatório porque as pessoas responsáveis pela EAD, a pessoa que coordenava colocaram uma estrutura para cada dois professores um monitor, quer dizer você (professor) tem um atendimento personalizado”

Para o entrevistado 9, os alunos e os professores tiveram dificuldades, sobretudo no início em entender o funcionamento do curso, foi “complicado” até mesmo no que se refere ao fornecimento de informações iniciais.

As queixas mais frequentes dos alunos, segundo a maioria dos entrevistados foram de nota (conceito), além disso, o curto prazo para a realização e entrega (postagem) das

atividades foi apontado pelo entrevistado 2. Para os entrevistados 2 e 3, a ferramenta não foi montada por pessoas que tivessem formação adequada para que pudessem compreender as dificuldades dos alunos, segundo o entrevistado 2: *“quem cuidava do ambiente não eram os pedagogos”* e segundo o entrevistado 3: *“quem calculou o fluxo de informações no curso não era claramente um professor”*.

Este distanciamento do suporte em relação à realidade dos alunos do curso também foi apontado pelo entrevistado 6: *“seria interessante que quem desse as respostas não fosse um tecnólogo, mas sim o próprio professor”*. Esta opinião encontra um contraponto interessante na percepção do entrevistado 5, para o qual a formação da pessoa responsável na área da educação fez com que ela tivesse o perfil ideal para conduzir o suporte técnico do curso;

“Acho que a formação dela em educação, porque ela fez mestrado aqui, auxiliou muito, porque ela não tem a visão da informática, mas ela tem a visão da educação, acho que ela foi uma pessoa com o perfil muito favorável para conduzir um curso como este em relação ao suporte técnico”.

Para os entrevistados 8 e 9, as maiores dificuldades dos alunos ocorreram com mais frequência no início do curso e eram sobretudo operacionais e não propriamente relacionadas ao conteúdo solicitado pela atividade.

Outros comentários foram feitos principalmente sobre os limites do TELEDUC pelo entrevistado 1, *“o TELEDUC tem um limite então nós fomos nos enquadrando neste limite, isto com o tempo”* quanto às orientações gerais de prazo – entrevistado 2, *“seria melhor se a gente pudesse negociar mais os prazos, mas a estrutura foi imposta e a gente teve que se adequar e eles (alunos) também”*.

No caso do entrevistado 8, foi feita uma recomendação para que os alunos tivessem um tutorial maior para lidar com o ambiente, *“com a ferramenta”*, questão comentada pelo entrevistado 6 na categoria 2. analisada anteriormente;

“(...) a parte de mexer com a máquina e de aprender a linguagem e de lidar com o TELEDUC, que foi precária lá no começo. A gente está falando que deveria ter tido um tutorial maior, essa reclamação apareceu em todas as disciplinas”

Outras considerações feitas sobre os problemas com o servidor terceirizado no início do curso foram feitas pelo entrevistado 4, quando questionado sobre a qualidade do suporte ao aluno.

“As três primeiras turmas sofreram bastante (...) no início do curso ele (servidor) não conseguia receber todos os trabalhos ao mesmo tempo e a gente não sabia se era o TELEDUC ou a empresa que dava a conexão, quer dizer teve muita conversa (...) mas teve uma reformulação em fevereiro.”

4.1.4 Suporte ao corpo acadêmico

As questões desta categoria tinham o objetivo de identificar como e de forma se deu o apoio ao corpo docente no planejamento e desenvolvimento de cada disciplina, uma vez que o curso Gestores é semi-presencial. Por exemplo, verificar se os docentes tiveram orientações para uma adequada elaboração de material a ser disponibilizado pelo ambiente TELEDUC, além de quais foram as principais solicitações de equipamentos feitas pelos docentes e se estas foram devidamente atendidas e satisfatórias.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Papel do suporte com os professores e comentários gerais sobre o suporte.

4.1.4.1 Análise geral da categoria Suporte ao corpo acadêmico

A maioria das disciplinas resolveu internamente as questões referentes à elaboração do material que seria utilizado no curso, inclusive os textos de referência que seriam disponibilizados no ambiente TELEDUC para a realização das atividades a distância e têm de maneira geral, uma avaliação positiva do suporte recebido pelos professores para este fim.

No caso da disciplina do entrevistado 8, foi preciso que a coordenação e a supervisão fizessem uma “bula explicativa” com as informações necessárias para que os professores soubessem como proceder adequadamente ao iniciar suas atividades no curso, “a gente já preparou os professores antes”, mas afirma que contaram com o apoio da equipe técnica geral do curso, além de que tais orientações ocorreram em uma sala de informática da Faculdade de Educação, o que permitia aos professores da disciplina terem acesso e utilizarem o ambiente TELEDUC, antes do início do curso.

“Uma bula com orientações foi passada para os professores da nossa disciplina pela gente tentando explicando tudo tim tim por tim tim do que eles tinham que fazer (...) até levei alguns dias para deixar ela bem didática (...) todas as reuniões

ocorreram na sala de informática, os professores trabalhavam no TELEDUC, a gente já preparou os professores antes”.

Para a maioria dos entrevistados, as solicitações de equipamentos e materiais diversos para as aulas presenciais foram atendidas. Cabe ressaltar também que este tipo de apoio foi terceirizado pela instituição.

Como comentários gerais, o entrevistado 1 alegou que as atividades a distância funcionaram de forma “muito fechada”, sem o devido diálogo com a equipe de professores.

“(...) a EAD, ela funciona de uma maneira muito fechada, enclausurada eu diria, a supervisão é assim, é essa a visão que eu tenho e as pessoas que estão nesta prisão chamada EAD, o universo é a EAD, então eu acho isso um problema”.

Segundo o entrevistado 3, os problemas de suporte estão relacionados ao servidor, sobretudo no início do curso (2005), e os problemas com o material de apoio para as aulas presenciais ocorreram com mais frequência quando havia necessidade de substituir um professor nas aulas presenciais, pois a solicitação de equipamento não tinha sido agendada anteriormente. Segundo o entrevistado 2, os professores receberam um tutorial sobre EaD que foi feito inicialmente para os coordenadores e estes se responsabilizaram em transmitir estas orientações aos professores.

Questões relativas ao funcionamento administrativo do curso, como a lista das aulas presenciais que deveriam ficar diretamente com o professor presencial, foram levantadas pelo entrevistado 9 como dificuldades que, caso fossem resolvidas, poderiam “desburocratizar a vida do professor”.

Segundo este mesmo entrevistado, faltaram algumas informações importantes aos professores no início do curso, informações sobre “quanto comportava o TELEDUC” e que tipo de atividades poderiam ser solicitadas aos alunos. “mas o começo foi difícil... Nós não tínhamos a informação de quanto comportava o TELEDUC, por exemplo, nós fomos nos adaptando...”.

Para o entrevistado 6, os professores deveriam ter um tempo maior para se familiarizarem com o TELEDUC, e na disciplina do entrevistado 4, houve uma certa resistência dos professores em aceitar as orientações do suporte para dar um retorno individual aos alunos;

“No começo do curso ela (suporte) por exemplo tinha dito que era fundamental o retorno individual e a gente bateu o pé que não ia fazer retorno individual, porque a idéia de conhecimento que a gente está lidando não é essa, portanto não é uma questão de hábito dos alunos de cursos a distância que vai fazer com que a gente altere isso”.

4.1.5 Indicadores de avaliação

Para investigar a avaliação realizada de forma independente e particular pelas disciplinas que compõem o curso, foram feitas questões sobre qual seu tipo, periodicidade e instrumentos, sobre a percepção em relação à efetividade do processo de ensino e aprendizagem, e sobre quais aspectos poderiam ser melhorados, e por fim, se foram feitas revisões dos objetivos de aprendizagem iniciais pretendidos pela disciplina durante o curso e de que forma isto ocorreu.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Procedimentos de avaliação na disciplina, resultados da aprendizagem e modificações e revisão de objetivos.

4.1.5.1 Análise geral da categoria Indicadores de Avaliação

A orientação geral recebida por todas as disciplinas que compõem o curso Gestores foi a de que, para as disciplinas de 30 horas, a avaliação deveria ter três atividades para serem realizadas nas três semanas a distância, sendo que na última semana, a maioria delas solicitaria um trabalho final, com peso maior, que representaria uma reflexão acerca do conteúdo geral trabalhado pela disciplina. Nas disciplinas de 60 horas, a orientação foi a de que fossem feitas 5 atividades a distância distribuídas em seis blocos. Em geral, as disciplinas cobravam textos curtos, mas com rigor acadêmico, o que dificultou um pouco para os alunos, principalmente no início do curso. As disciplinas dos entrevistados 2, 4 e 5 tiveram vários casos de plágio nos primeiros trabalhos encaminhados pelos alunos.

Todas as informações relativas à avaliação dos alunos eram registradas em planilhas pelos professores que continham as notas (conceitos) das atividades propostas e as faltas. Estas planilhas ficavam, depois do término da disciplina, com a coordenação e supervisão do módulo para lançamento na Diretoria Acadêmica (DAC).

Além desta orientação comum, as disciplinas estabeleciam alguns procedimentos específicos de avaliação tais como; Participação dos alunos no fórum (entrevistado 4), Participação dos gestores nas aulas presenciais (entrevistado 3), avaliação da disciplina feita na última aula presencial (entrevistados 1 e 8), nos dois casos com retorno positivo.;

“(...)todos os professores no final da última aula presencial passavam uma folha em branco e aí eles colocavam a opinião (...) e a opinião voltava sempre de forma bastante positivo (...). Aí começou a vir muito repetitivo que eu acho que estava chegando muito mais a um senso comum do que a um dado”. (entrev.1).

“nós tivemos um retorno muito grande durante todo o ano. Uma das atividades das atividades da EaD era ele fazer no final uma avaliação da disciplina (...) uma avaliação que vinha sempre com um retorno positivo, então acabamos não mudando a disciplina”. (entrev.8).

O entrevistado 6, ressalta que todo o controle da avaliação era feito pelo professor/monitor da turma;

“No módulo toda a avaliação era feita pelo próprio professor (...) qualquer julgamento com relação à nota, ao conceito é do professor que também fez o acompanhamento da turma no TELEDUC”.

Quanto aos resultados da aprendizagem, a percepção da maioria dos coordenadores é positiva. Segundo o entrevistado 9, os objetivos iniciais da disciplina foram atingidos. Para os entrevistados 4, 6, 7 e 8 houve uma melhora significativa nos textos produzidos pelos alunos. Para o entrevistado 5, a participação dos alunos na disciplina surpreendeu positivamente:

“Eu sempre falo na aula presencial que eu tiro o chapéu para eles, eles vem de longe, conseguem fazer atividades, participam dos fóruns... eu esperava uma resposta mais mecanizada e realmente não foi, foi um espaço de interação entre eles”.

Para o entrevistado 2, os alunos fizeram “o que foi possível a eles fazer” diante das condições de falta de tempo. Para o entrevistado 6, a avaliação também é positiva: “as pessoas conseguiram superar essas dificuldades, hoje eu digo com tranqüilidade que esse professor de hoje mudou muito em relação ao professor de ontem”.

Quanto à revisão dos objetivos da disciplina e sua estrutura, alguns dos entrevistados afirmam que não fizeram modificações significativas, (entrevistados 1, 2 e 3), mas sim pequenos ajustes e alterações nas atividades a distância, quando foram identificadas algumas dificuldades dos alunos (entrevistados 7, 8 e 9).

“A gente já sabia qual era o nosso contexto, qual era a nossa situação, então a gente foi fazendo tudo para caber dentro daquilo, mas é claro que se não fosse este contexto a gente utilizasse outros materiais”.(entrev. 7).

“A estrutura da disciplina continua. Houve apenas uma mudança, a gente retirou uma leitura que a gente considerou que estava grande demais e também o trabalho final, porque eles não estavam dando conta e nem nós estávamos dando conta”. (entrev.8).

“Eu acho que a dificuldade maior que os alunos devem ter sentido é pelo tamanho deste curso, você pega a vida de um gestor... é impossível que não aconteça alguma coisa durante o ano e ele não tenha que faltar um sábado”. (entrev.9).

Somente o entrevistado 4 afirmou que os objetivos iniciais da disciplina foram se modificando ao longo do curso, diante da constatação do real perfil dos alunos e de suas particularidades.

“Os objetivos iniciais foram também alterados em função dessa aproximação que nós tivemos em relação à cultura que eles dispõem e a gente entendeu que este curso era também uma aproximação com o universo acadêmico da escrita (...) os objetivos iniciais foram sempre mudando”.

O entrevistado 5 destacou que modificações de conteúdo foram feitas devido à reprovação em massa na disciplina (que ocorreu no início do curso), segundo o mesmo entrevistado, no final de 2005, também foi possível um conhecimento maior sobre o perfil do aluno gestor;

“No início ficou uma fama de que a gente reprovava em massa (...) acho que o grande ganho de 2005 para 2006 foi esse balanço que nós fizemos, e aí deixamos mais clara a questão da pesquisa nas EAD's, então isso foi um período de experiência para nós. Não sei se as pessoas não tinham o perfil para a educação a distância não no sentido da operacionalização (...) o que a gente fez foi uma revisão de conteúdo, de estruturação da disciplina, isso precisou fazer de 2005 para 2006”.

Para o entrevistado 6, a modificação mais significativa foi a de aproximar mais os alunos e o professor por meio do ambiente TELEDUC realizada também no início do ano de 2006 mediante muitas reclamações recebidas dos alunos questionando esta situação; *“recebemos muitas reclamações e nós fomos sensíveis em modificar o funcionamento das coisas”.*

4.1.6 Suporte institucional

Com relação ao suporte institucional, as questões referiram-se à qualidade da equipe de EaD, quais os principais problemas encontrados, se houve garantia de segurança e integridade do sistema oferecido, além de questionar sobre as parcerias realizadas para o desenvolvimento do curso semi-presencial Gestores.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Infra-estrutura oferecida e equipe técnica, Parcerias e convênios e comentários gerais sobre o suporte institucional.

4.1.6.1 Análise Geral da categoria Suporte Institucional

Os problemas referentes ao suporte técnico concentraram-se no início do curso (final de 2005) e estes foram resolvidos no início de 2006. Os entrevistados 4, 5, 8 e 9 avaliam positivamente a participação e a qualidade do trabalho realizado pela coordenação do suporte técnico. Na percepção do entrevistado 1, a centralização do suporte técnico foi avaliada negativamente; *“a EaD funciona de forma fechada e isto gera problemas”*. Para o entrevistado 7, o curso funcionou melhor a partir de uma mudança de “fluxo”, a reestruturação ocorrida em 2006 também citada pelo entrevistado 4 na sua avaliação da categoria suporte ao aluno e que fez com que o curso funcionasse melhor tanto para os alunos quanto para os professores;

“As pessoas que lidam com o servidor, a equipe, ajudaram a redimensionar, a pensar o TELEDUC internamente e pensar no recebimento das atividades para que nunca mais acontecesse a sobrecarga e foi, a partir de fevereiro, nunca mais teve”.
(entrev. 4).

“Houve uma mudança do ponto de vista de fluxo. Hoje o curso flui muito melhor, tanto para nós quanto para os gestores, porque foi um processo de adaptação tanto para nós quanto para eles” (entrev. 7).

Quanto às parcerias e convênios, os entrevistados 1, 3 e 6, avaliam de forma negativa a terceirização do servidor por impedir que a instituição (universidade) se aproprie do conhecimento adquirido com o desenvolvimento do curso. Para o entrevistado 1, a terceirização gera uma “dependência tecnológica”, também comentada pelo entrevistado 6.

“A universidade não se apropriou de tudo aquilo, a gente se apropriou, mas no meu ponto de vista, nessa parte tecnológica foi a terceirizada, o que você percebe? que eles estavam treinando pessoas, estavam comprando equipamentos. Enfim, a universidade vai eternamente depender, aspas. Porque daqui a pouco essa empresa

vai montar seu curso com certeza, ela se junta com qualquer outra universidade e aqui você fica sempre nessa dependência nesse ponto de vista”. (entrev.1).

“Na verdade, desde o começo eu sempre alertei que teria este problema, o servidor, a base de dados não fica aqui dentro, a base de dados é uma empresa que prestou serviço para isso e ela poderia a qualquer momento em pane e perder tudo, eu digo sempre, nunca confie na máquina”. (entrev.6).

Para o entrevistado 3, o maior problema técnico do curso acontecia quando havia queda no servidor (ISAT), segundo ele, o curso representou uma “terceirização de serviço” que não trouxe nenhum benefício acadêmico para a instituição. (Esta questão da terceirização será retomada na próxima categoria: Desenvolvimento de cursos).

“Na verdade o curso nada mais é do que terceirização, prestação de serviço, ele não trouxe nenhum benefício acadêmico para a instituição, com algumas exceções, a universidade não utilizou este curso para pesquisar mais sobre a rede, por exemplo, fazer pesquisa...” (entrev. 3).

Para os entrevistados 2 e 8, a parceria com o ISAT (empresa terceirizada para ser o servidor do curso Gestores) funcionou bem. Para o entrevistado 4, o aluguel do ISAT (servidor) foi visto de forma positiva, pois ajustes foram feitos no sentido de redimensionar a demanda inicial do TELEDUC. Para o entrevistado 5, o servidor teve apenas alguns problemas pontuais, tais como “a lentidão do sistema” em alguns momentos.

Os entrevistados 7, 8 e 9 tem poucas informações sobre o funcionamento do servidor terceirizado, mas na percepção do entrevistado 9, a terceirização representou algum tipo de problema para a coordenação do suporte técnico.;

“Isto (o aluguel do servidor) para ela (responsável) representou algum tipo de problema em algum grau, mas no interior da disciplina isto não interferiu no desenvolvimento”.

Os entrevistados 6 e 7 enfatizaram a autonomia das disciplinas e o fato de que algumas decisões eram tomadas internamente. *“São diferentes os módulos, tem dinâmicas, proposta, objetivos, tudo diferente, tudo. O jeito de trabalhar também é diferente, até os gestores sentiram isso”.(entrev. 7).*

O entrevistado 6 enfatizou também sua preocupação com as “relações humanas” e a conscientização acerca das dificuldades dos alunos.

“Eu quero demonstrar que tenho autonomia e queria atuar e isto foi dado a mim, e eles fizeram assim, fechado porque tinha que ser regra para todos, na verdade não é a tecnologia é o sujeito que está por trás é que faz a regra, nós tínhamos uma dinâmica de aproximação, relações humanas, levamos em consideração as

difficultades dos alunos, coisa que a tecnologia não tratava. O TELEDUC não sabe nada disso”

Os entrevistados 1 e 9 questionaram o número de monitores para cada disciplina. Para o entrevistado 1, o número de 4 monitores por disciplina (2 para cada professor) seria adequado para a “instrução a distância” realizada nas empresas, mas não para “Educação a distância”: *“para Educação a distância, o número não é esse – 1 monitor para 150 alunos”*.

“É inviável falar que um monitor vai trabalhar com que inicialmente 250 alunos ou 150 alunos. Pra quem já trabalhou com educação á distancia isso aí é bobagem Isso pode servir para instrução a distancia, então como infelizmente pelo que eu percebo, e é uma percepção, o que está se falando em educação a distancia surge nas empresas à instrução a distancia então a pessoa quer dar uma nova instrução. aí nessa perspectiva, um monitor só pode tirar dúvida, mesma coisa. Agora quando se fala em educação á distancia o número não é esse...”

Para o entrevistado 9, o ideal é que os recursos disponíveis fossem canalizados de forma que o curso tivesse mais professores presenciais para que estes também pudessem fazer a monitoria a distância;

“Eu discordo desde o início, eu achava que deveríamos ter mais professores, para que eles ao mesmo tempo fizessem a monitoria e a aula presencial, eu pensei em termos de qualidade de ensino mesmo. De qualquer maneira, nos adaptamos e funcionou em grande parte com sucesso”.

O entrevistado 3 ressaltou que, em função da limitação do tempo, o *feedback* dado aos alunos pelos monitores não foi feito com a profundidade que poderia ter.

“Um comentário mais constante dos gestores é de que o feedback deixou a desejar, e eu concordo. O problema era o seguinte: o prazo era muito difícil, o feedback não ajudava para o que vinha depois, é que nesse sentido ele não era tão aprofundado, tecnicamente a ferramenta (TELEDUC) funciona bem, mas ela não dá mais tempo”.

4.1.7 Desenvolvimento de cursos

Para investigar esta categoria as questões dizem respeito à estrutura oferecida pela Instituição na oferta de um curso de especialização semi-presencial, tendo em vista as especificidades do material e suas revisões, o engajamento dos alunos e a interferência da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, bem como a qualidade dos recursos educacionais adotados e, por fim, se a Instituição exigiu algum tipo de análise, síntese ou avaliação geral para cada disciplina que compõem o curso.

As questões foram agrupadas nas seguintes subcategorias: Desenvolvimento do curso, limitações técnicas e objetivos de aprendizagem, qualidade dos recursos educacionais, avaliação geral (da disciplina e do curso) e comentários finais, que incluíram um resumo dos principais aspectos positivos e negativos.

4.1.7.1 Análise geral da Categoria Desenvolvimento de Cursos

Sobre a categoria desenvolvimento, e mais especificamente sobre desenvolvimento geral do curso, os depoimentos dos coordenadores enfatizaram aspectos diferentes. Para o entrevistado 2, a equipe e os professores aprenderam fazendo o curso e isto foi positivo por tratar-se da primeira experiência em EaD da instituição.

“Acho que por ser a primeira experiência da UNICAMP, ela nunca tinha feito um curso a distância e se a gente tiver que fazer outro curso, a coisa será melhor, já temos mais experiência... e a instituição aprendeu a fazer, a equipe, os professores”.

Na opinião do entrevistado 1, o curso foi desenvolvido sem um projeto pedagógico, “sem alma” e por ser compartimentado, os interesses das disciplinas envolvidas muitas vezes não convergiam; “cada um atirando para um lado”.

“É um curso que não tem projeto pedagógico. Um curso que não tem alma, Sem projeto pedagógico é um curso sem alma e isso acho que é um dos pontos mais complicados. Agora ele venha mudando, pode ser que ele tenha, mais eu não consigo enxergá-la.(...) Não tem um projeto, então qual o projeto do curso? existe? Eu creio que existe, né? Nas lideranças, nas lideranças, isso com certeza seria uma bobagem falar que não tem projeto pedagógico, porque tem uma dinâmica própria Que eu não consigo enxergar um projeto pedagógico. Eu vejo uma grande

desorganização, cada um atirando pra um lado, né, ao mesmo tempo todo mundo apagando incêndio de diferentes formas.”

Segundo o entrevistado 3, o curso foi condensado pelos prazos curtos e isto gerou muitos problemas no seu desenvolvimento, além disso, segundo ele, o curso deveria ater-se mais às necessidades do receptor (alunos).

“Eu acho que seria interessante, por exemplo, com essa experiência, com esse público, virar o curso para professores verem exatamente como podia-se adequar a EaD para as condições técnicas que eles tem na escola ou em casa. Eu acho que é um belo momento pra fazer esse tipo de avaliação. Porque ele foi montado pensando na verdade o que um aluno da UNICAMP tem em termos de ferramenta”.

A autonomia de cada disciplina foi novamente um aspecto avaliado positivamente pelos entrevistados 6 e 7. Para o sujeito 7, o ponto principal e de mais destaque no desenvolvimento do curso foi a utilização do ambiente TELEDUC e o reconhecimento do seu potencial interativo para os sujeitos do curso, para este mesmo entrevistado, a educação a distância e mais especificamente a utilização do o ambiente foi uma novidade que trouxe resultados positivos.

“O que ficou de principal foi o TELEDUC, que para mim é uma super novidade na minha vida, eu nunca tinha trabalhado com educação a distância, não conhecia o ambiente do TELEDUC, então isso foi uma experiência que eu gostei muito, estou gostando bastante, eu tinha meio um pé atrás com a educação a distância, até mesmo porque eu não conhecia, hoje eu vejo a educação a distância com um potencial interessante, para complementar as aulas presenciais, para complementar alguns cursos e até para estimular algumas discussões”.

Para o entrevistado 8, o curso foi na verdade “muitos cursos dentro de um curso”, mas esta diversidade que no início trouxe alguns problemas de adaptação por parte dos alunos fez com que estes melhorassem ao longo do processo: “o fato dos alunos passarem por muitas disciplinas contribuiu para o aprendizado”.

Na opinião dos entrevistados 1 e 9, houve muita expectativa com relação ao fato do curso ter sido ofertado pela UNICAMP, segundo o entrevistado 1; “a gente vê muita gente vestindo a camisa da instituição, gestores, especialização, UNICAMP”, mas, para o entrevistado 9, além desta expectativa inicial positiva, o curso teve muitas reclamações em seu desenvolvimento, o que gera muita apreensão em relação à avaliação geral do curso com os alunos e é preciso também que isto ocorra de forma crítica para ser ofertado em outros momentos para outros públicos.

“O que a gente vê, é que houve uma expectativa muito grande no início, porque era um curso de pós-graduação oferecido pela UNICAMP e isso seduz, mas houve também muita decepção com esse curso. Acho que terá um momento em que teremos que sentar e fazer uma avaliação do curso e uma auto-crítica se a gente pretende continuar oferecendo este tipo de curso”.

Para o entrevistado 4, o desenvolvimento do curso mostrou que as expectativas iniciais em relação ao perfil do aluno não coincidiram com a realidade. (Questão recorrente em outras categorias).

Quanto à articulação entre limitações técnicas e objetivos de aprendizagem o entrevistado 2 afirma que a ferramenta deveria ser pensada de forma mais “amigável” e o entrevistado 3, afirma que houve um sub-aproveitamento da ferramenta fórum na disciplina, em função do pouco tempo de duração das discussões: *“o fórum morria depois da segunda aula presencial, ficava restrito à informações e reclamações”*

O entrevistado 4 fala sobre a impossibilidade do ambiente em reunir três turmas (que estariam discutindo o mesmo componente curricular) em um único fórum de discussão, segundo ele: *“as paredes da sala virtual são muito mais materiais que as da sala de aula presencial”*. O entrevistado não concorda que a limitação técnica deva ser um parâmetro para o desenvolvimento do curso ou para atingir os objetivos pretendidos com o conteúdo proposto pela disciplina.

“Eu queria estar com três turmas conversando sobre o mesmo componente curricular e não só uma, eu queria uma sala virtual que não tivesse paredes, aliás, as paredes de uma sala de aula virtual é muito mais material que as da sala de aula presencial, porque aqui se eu quiser juntar duas turmas eu coloco no salão nobre e dou aula para as duas porque eu acredito que a conversa que eles podem ter entre eles pode ser muito boa. Eu estou apostando na diferença como produtora de conhecimento, eu queria juntar as três e não tinha jeito. Porque nós aqui em nenhum momento pensamos que a limitação técnica deve ser enfim um parâmetro para aquilo que a gente está imaginando”

Para o entrevistado 5, o ambiente estimulou a aprendizagem colaborativa por meio do fórum de discussão. Para o entrevistado 9, a disciplina teve que rever uma de suas atividades a distância em função de uma limitação da ferramenta, mas acredita que esta limitação não é só do ambiente e sim da própria estrutura na qual o curso foi montado.

Para os entrevistados 1 e 6, a qualidade dos recursos educacionais da instituição foi boa, “*houve uma preocupação em manter o padrão UNICAMP*” (segundo fala do entrevistado 1 na categoria suporte ao corpo acadêmico), e na fala do entrevistado 6; o curso foi realizado “*preservando a qualidade do conteúdo*”, mas, segundo o entrevistado 3 era preciso ter uma avaliação mais adequada do perfil do aluno, de suas reais condições técnicas de estudo e das suas expectativas antes do oferecimento do curso, no entanto, segundo ele, o curso foi importante para que os professores pudessem aprender com a experiência e assim adequassem as EAD’s de acordo com as condições dos alunos.

Para o entrevistado 9, os recursos educacionais também eram bons e houve um funcionamento adequado da estrutura de comunicação interna do curso. Afirma também ter inicialmente um “certo preconceito” com relação à educação a distância, mas que neste curso as pessoas envolvidas fizeram o trabalho de forma correta. Esta resistência em relação à educação a distância também apareceu nos entrevistados 3,4,5 e 7 em seus depoimentos para outras categorias pesquisadas (histórico das disciplinas, desenvolvimento e estrutura de cursos).

“Talvez esta minha preocupação (com a estrutura do curso) derive um pouco da minha inexperiência com a educação a distância (...) no começo eu tinha até um pouco de preconceito pra falar a verdade”. (entrev. 9).

Sobre o item Avaliação é importante considerar que, para a avaliação geral do curso, de acordo com as orientações gerais, foi aplicado a todos os alunos, no dia 11/11/2006, um instrumento de pesquisa (questionário) elaborado por uma equipe de pessoas sobre a coordenação do professor Sérgio Leite da Faculdade de Educação, cujos resultados ainda não foram analisados. Existe uma grande expectativa com relação aos resultados desta avaliação geral do curso nos depoimentos dos entrevistados 1 e 9.

Na opinião do entrevistado 2, ainda não existem os instrumentos necessários para avaliar adequadamente o curso, pois isto deveria envolver muitas esferas (professor, gestor, coordenação, supervisão, monitoria). Para o entrevistado 3, a discussão sobre avaliação geral do curso começou tarde e também deveriam ser feitos vários tipos de avaliação. Segundo o entrevistado 5, realizou-se internamente uma avaliação da disciplina, sendo que esta avaliação é considerada uma importante fonte de pesquisa.

O entrevistado 6, comenta que, em sua disciplina, foi feita como primeira atividade a distância, uma apresentação do perfil do aluno (na forma de questionário) que era ao mesmo tempo uma avaliação que possibilitaria ao aluno desenvolver um importante vínculo com a disciplina, sabendo que também poderia se manifestar sobre questões que não concordava e discuti-las.

O entrevistado 7 afirma que em sua disciplina foram feitas com as turmas algumas avaliações periódicas e uma de encerramento. O entrevistado 8 também faz uma avaliação final disponibilizada para os alunos em forma de debate na ferramenta fórum de discussão do ambiente TELEDUC. Para os entrevistados 7 e 8, estas avaliações internas tiveram resultados positivos.

Como comentários finais sobre o desenvolvimento do curso, o entrevistado 1 diz que se sente incomodado com a terceirização e com o que ele chamou de: *“mercantilização das atividades acadêmicas”*.

“Terceirização é ruim (...) eu fico muito incomodado, na universidade esse processo aí de mercantilização, enfim de atividades acadêmicas e que eu considero atividades acadêmicas.”

Para o entrevistado 2, ficou clara a necessidade de adequar o curso às expectativas dos alunos. Para o entrevistado 3, a estrutura de rodízio das disciplinas (não obedecendo uma sequência pré-estabelecida) foi um aspecto negativo, porém, de maneira geral, o curso funcionou. Segundo o mesmo entrevistado, o curto o tempo e o volume de alunos, inviabilizou um retorno mais adequado dos monitores.

“Eu acho que o problema de tentar fazer um curso que normalmente você faz em dois anos e num ano, a idéia era isso. E parte dos problemas vai ser isso. Na verdade não há tempo para dar bastante resposta, isso foi feito de uma forma de rodízio e com isso o que poderia ter sido pensado como o primeiro modulo que o grupo faria, as vezes vão fazê-lo no final (...) eu acho uma experiência que demonstra que a proposta funciona.. Monitores funcionam, podem interagir presenciais funcionam, gestores conseguem escrever coisas. Eu acho que a experiência funciona. Eu acho que o grande problema que fez com que ela funcionasse mesmo do que ela que desejasse, foi que um curso de especialização lato sensu, não se da em um ano para 6000 pessoas(...) Não posso dizer que os monitores não funcionaram, conseguiram dar retorno, só que tinham que dar retorno em uma semana.”

O entrevistado 8 solicita que todo o material produzido ao longo do curso (ou pelo menos de cada disciplina) seja disponibilizado aos coordenadores, por reconhecer que se trata de uma “rica” fonte de pesquisas e trabalhos futuros.

“Eu acho que se tem uma coisa que você tem escrever aí no seu trabalho, eu acho que se a universidade não arrumar um jeito desse material chegue na mão das coordenações, o conjunto... assim, por exemplo, que a disciplina cotidiano tenha em um CD ou DVD, si lá no que, tudo o que se passou no cotidiano. Tudo com as 120 turmas. Olha eu to pedindo pra disciplina, o ideal seria... você ter de todos.”

O entrevistado 6 enfatiza a importância da experiência adquirida com o curso para que a instituição, e mais especificamente a Faculdade de Educação, possa ofertar um curso a distância respeitando alguns critérios básicos, pois existe uma demanda para o desenvolvimento destes cursos; “o mercado empurra para isso” e existe também uma base legal consolidada.

“Tem muita coisa para ser feita, porque tem os pontos que eu considero primários, essa questão, por exemplo, da monitoria é fundamental ser revisto este ponto, essas entradas precisam ser revistas, a dinâmica do processo de trabalho, de atividades também, e função de ser um curso não somente presencial.... nós precisamos a começar a preparar para isso, e a escola vai ter isso sim, o governo já sinalizou, então a base legal já está constituída, o mercado empurra, vai acontecer... o que precisa é que nós educadores devemos procurar, criar uma estrutura para fazer as alterações necessárias.”

Para o entrevistado 2, não só as EAD's precisam ser repensadas, mas sim toda a estrutura e o planejamento do curso. Na opinião do entrevistado 9, é preciso destinar os recursos adequadamente com o objetivo de priorizar os aspectos pedagógicos do curso; “mais monitores, mais professores”, para garantir a qualidade e ofertá-lo em outros momentos. No entanto, o mesmo entrevistado avalia positivamente a iniciativa da instituição em ofertar um curso para a rede pública quando afirma; “a gente cumpre uma missão social importante”.

4.2 Discussão final da percepção de coordenadores e supervisores

Os entrevistados desta pesquisa foram coordenadores e supervisores das disciplinas do curso Gestores. É pertinente lembrar que a disciplina M10 – Educação Comunitária, não fez parte desta pesquisa, por questões explicitadas no capítulo 3 deste documento. Existe uma diferença entre as funções desempenhadas pelos coordenadores e supervisores.

A característica básica do supervisor é ser atuante no ambiente TELEDUC, interar-se da participação dos professores, monitores e alunos nas atividades a distância, enfim, cuidar da interação. Cabe ao coordenador, além das questões relativas à estrutura e conteúdo da disciplina, o relacionamento com a Diretoria Acadêmica (DAC) e com a coordenação executiva do curso. No entanto, foi possível perceber que neste universo investigado, estas funções se misturaram, alguns coordenadores foram mais atuantes, inclusive no ambiente e outros supervisores encarregaram-se também das questões de ordem burocrática e operacional da disciplina.

Com relação ao Histórico e à estrutura das disciplinas que compõem o curso Gestores é importante ressaltar que, a maioria dessas disciplinas, tem como origem comum os grupos de pesquisa da Faculdade de Educação – UNICAMP, o funcionamento interno das disciplinas ocorreu com autonomia, mas havia uma coordenação executiva que orientava o desenvolvimento do curso como um todo e transmitia as regras gerais. Houve também uma preocupação das disciplinas em articular o conteúdo das atividades a distância (EAD's) com as aulas presenciais e de maneira geral, o perfil dos alunos encontrado foi diferente da expectativa inicial.

A interação no ambiente TELEDUC (categoria *Ensino-Aprendizagem*) foi avaliada positivamente pela maioria dos entrevistados. O papel desempenhado pelos monitores foi, de maneira geral, satisfatório, porém para alguns, poderia ter sido melhor se os professores pudessem acompanhar as turmas tanto nas EaD's quanto nas aulas presenciais. Cabe ressaltar, porém que o papel desempenhado pelo monitor e pelo professor dependia muito da dinâmica de funcionamento interno estabelecida por cada disciplina. Diferente dos docentes do curso, (dados obtidos com a pesquisa quantitativa) a maioria dos coordenadores não utilizou o ambiente para interagir com os outros professores, pois isto foi feito, através de reuniões presenciais e/ou por e-mail.

De maneira geral, as coordenações das disciplinas preocuparam-se com a falta de conhecimentos prévios dos alunos em relação às atividades acadêmicas, por envolverem o conhecimento de uma linguagem específica e a prática da pesquisa científica. Sendo assim, isto foi estimulado nas atividades a distância obrigatórias bem como nas complementares.

No que se refere à categoria *Estrutura de cursos*, alguns dos aspectos mais destacados pelos entrevistados foram; a necessidade da reestruturação que o curso sofreu no início de 2006 e que também reorganizou internamente algumas disciplinas, as diferenças consideráveis nos perfis das turmas de São Paulo e Campinas – interior e as dificuldades encontradas por começar um curso semi-presencial sem uma aula presencial introdutória ou uma de encerramento. A curta duração do curso, o número de alunos (um ano/6000 alunos) e os curtos prazos para o cumprimento das atividades a distância pelos alunos estipulados pela coordenação geral foram, para a maioria dos entrevistados, os principais problemas recorrentes e fatores limitantes do curso.

A categoria *Suporte aos alunos* foi avaliada positivamente pelos coordenadores e supervisores, com algumas ressalvas que se relacionam mais à estrutura e funcionamento do curso de maneira geral (prazo e falta de tempo, principalmente). Novamente ressaltam que as maiores dificuldades dos alunos concentraram-se no início do curso e foram aos poucos sendo resolvidas. As queixas mais freqüentes dos alunos, segundo os entrevistados, referiam-se aos conceitos (notas), seguidas pelas reclamações de tempo para realizar as atividades solicitadas e outros problemas operacionais (de postagem no ambiente, por exemplo). Houve também algumas queixas em relação ao conteúdo, mas estas se relacionavam muito mais à falta de familiaridade com a linguagem acadêmica do que com a dificuldade do assunto tratado pela disciplina.

A percepção dos coordenadores e supervisores em relação ao suporte ao corpo acadêmico assemelha-se bastante com as categorias suporte ao aluno e suporte institucional devido ao fato de que estas funções terem sido desempenhadas pela mesma equipe, com ações centralizadas por uma única pessoa responsável. De maneira geral, os coordenadores mostraram-se satisfeitos com o apoio e com os equipamentos solicitados. Além disso, a maioria das disciplinas resolveu internamente como seria feita a produção dos materiais (textos) para o curso, inclusive as adaptações propostas para as atividades a distância. Para alguns entrevistados, os professores deveriam ter mais orientações sobre como utilizar

adequadamente o ambiente TELEDUC, sobre seu funcionamento e também mais informações sobre suas limitações tecnológicas.

Com relação à categoria *Indicadores de Avaliação*, uma consideração importante a ser feita é que o formato da avaliação das disciplinas seguia uma orientação geral da coordenação executiva do curso, inclusive no que se refere aos prazos estipulados para postagem (entrega) dos trabalhos pelos alunos. No entanto, devido à sua considerável autonomia, algumas disciplinas incorporavam outros métodos de avaliação. De maneira geral, os entrevistados reconheceram que houve uma melhora significativa nos trabalhos dos alunos ao longo do curso e acreditam ter atingido os objetivos de aprendizagem propostos. Sendo assim, foram feitas poucas modificações nas disciplinas. A maior parte dessas modificações resultou principalmente da reestruturação que o curso sofreu no início de 2006 e também do reconhecimento do perfil do aluno, de suas reais condições e dificuldades durante o curso, algo que só pôde ser identificado com o processo.

As questões mais relevantes apresentadas pelos coordenadores em relação à sua percepção acerca do suporte institucional foram as seguintes; em primeiro lugar ficou muito clara uma crítica à terceirização. Para alguns, esta dependência de um servidor terceirizado e mesmo a terceirização do serviço (o próprio curso gestores) foi algo muito prejudicial à instituição. Segundo alguns entrevistados, a instituição poderia se beneficiar do aprendizado obtido com a experiência do curso gestores e aprimorar-se, cada vez mais neste sentido, para ofertar à comunidade outros cursos semi-presenciais com qualidade. Sendo assim, embora a parceria com o servidor (ISAT) tivesse sido interpretada de forma positiva ou indiferente para alguns, mas para outros foi bastante negativa. Outra questão recorrente neste sentido foi que, segundo os entrevistados, os recursos tecnológicos disponíveis para a realização do curso deveriam adequar-se mais aos objetivos pedagógicos propostos pelas disciplinas e não se tornarem fatores limitantes.

Em segundo lugar, o tempo de realização do curso, foi considerado curto pela maioria dos entrevistados, limitando também muitas ações, inclusive as de interação entre alunos e monitores/professores.

Sobre a categoria *Desenvolvimento de cursos*, um dos aspectos mais relevantes dos depoimentos dos entrevistados (que também aparece em outras categorias) foi o reconhecimento, por parte de alguns, da sua resistência em relação a cursos a distância. Outros

também criticaram a estrutura compartimentada do curso e sua curta duração diante do volume de alunos e de disciplinas envolvidas. De maneira geral, os entrevistados consideram que a instituição procurou manter um padrão alto de qualidade nos recursos educacionais que foram mobilizados para o curso, mas há a necessidade de vários ajustes, se houver pretensão de ofertá-lo novamente.

Por fim, retomando os objetivos propostos por esta pesquisa qualitativa, ou seja, a investigação sobre a percepção dos coordenadores com relação ao processo de constituição e gerenciamento do curso gestores, constatou-se que estes coordenadores e supervisores consideraram positiva a experiência de fazer o curso. Disseram ter aprendido muito com as dificuldades encontradas e procuraram adaptar-se às limitações dos alunos e dos professores, aos prazos e ao curto tempo em que foi realizado.

De maneira geral, todos tiveram suas ressalvas com relação à forma como o curso foi estruturado, enfatizando que dentro das suas disciplinas e devido a uma significativa autonomia, procuraram resolver os problemas que surgiram durante o desenvolvimento do curso.

É fundamental, segundo os entrevistados, que a instituição faça uma avaliação crítica deste curso e principalmente repense a forma de desenvolvê-lo, principalmente para que haja adequação às reais condições do público - alvo, sendo esta uma questão recorrente em várias categorias pesquisadas.

Capítulo 5. Análise da percepção dos docentes.

Neste capítulo será feita a descrição dos resultados obtidos através da pesquisa quantitativa com os docentes do curso Gestores. Este capítulo está subdividido em: descrição da população, análise fatorial e discussão dos resultados. Para alguns fatores encontrados, quando possível, realizou-se também uma análise de discriminação.

5.1 Descrição da população.

O instrumento de pesquisa – questionário (Apêndice II) – foi apresentado a 120 professores do curso Gestores, mas como o mesmo não tinha o caráter obrigatório, 78 professores responderam ao questionário, totalizando 65% do corpo docente. Os outros 35% não se disponibilizaram a respondê-lo.

Os dados quantitativos obtidos através das respostas aos questionários foram tabulados em planilha Excel, posteriormente utilizados como entrada para o *software Statistical Package for the Social Science* – SPSS, versão 10.0 para Windows.

A seguir serão apresentadas algumas variáveis dos professores respondentes de acordo com as suas respostas ao questionário. Os dados foram organizados em forma de tabelas, que serão comentadas logo após sua apresentação.

A tabela 7 mostra as porcentagens das categorias do perfil dos respondentes.

Os docentes foram divididos em duas categorias; a categoria *Professor* mostra os professores que fazem parte do corpo docente que ministram as aulas presenciais e também monitoraram os alunos nas atividades a distância, através do ambiente TELEDUC.

A categoria *Professor Presencial* mostra somente os professores que fazem parte do corpo docente que ministraram aulas presenciais e não monitoraram os alunos nas atividades a distância.

Tabela 7 – Categorias

CATEGORIA	Frequência	Porcentagem
Professor	58	74,40%
Professor Presencial	20	25,60%
Total	78	100

A tabela acima mostra que dos 78 respondentes ao questionário, aproximadamente 74,4% ministraram aulas presenciais e também monitoraram os alunos a distância e 25,6% somente ministram aulas presenciais.

A seguir, na tabela 8, está apresentado a porcentagem de respondentes de acordo com o sexo.

Tabela 8 – Sexo

SEXO	Frequência	Porcentagem
Feminino	44	56,40%
Masculino	34	43,60%
Total	78	100%

Dos respondentes, 44 são mulheres e 34 são homens, representando 56,4% e 43,6% respectivamente.

Posteriormente, na tabela 9, temos a informação com relação a faixa etária dos respondentes.

Tabela 9 – Faixa etária

FAIXA ETÁRIA	Frequência	Porcentagem
20 a 30 anos	8	10,30%
31 a 40 anos	21	26,90%
41 a 50 anos	34	43,60%
51 a 60 anos	9	11,50%
Maior que 60 anos	6	7,70%
Total	78	100%

De acordo com a tabela 9, podemos notar que a grande maioria dos respondentes está entre 31 e 50 anos, compondo aproximadamente 70,5% da população. Este intervalo de idade compreende duas classes apresentadas no questionário, que são: de 31 a 40 anos com 26,9% dos respondentes e a de 41 a 50 anos com 43,6% dos respondentes. Os outros 29,5% estão distribuídos nas classes: de 20 a 30 anos, de 51 a 60 anos e maiores que 60 anos.

A tabela 10 caracteriza os respondentes de acordo a formação acadêmica.

Tabela 10 – Formação acadêmica

FORMAÇÃO ACADÊMICA	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Graduação	4	5,10%	5,30%
Mestre	26	33,30%	34,20%
Doutor	46	59%	60,50%
Total	76	97,40%	100%
Não responderam	2	2,60%	
Total	78	100%	

Tal como foi mostrado na tabela anterior, dentre os 78 respondentes, dois responderam o questionário parcialmente, não informando qual é a sua formação acadêmica. Assim, foram adotadas para análise somente as porcentagens dos professores que responderam a questão, essas porcentagens são chamadas de *porcentagem válida*. Sendo assim, a porcentagem válida foi de 5,3% de graduados, 34,2% de mestres e 60,5% de doutores.

Dentro das categorias de formação acadêmica, a tabela 11 mostra o tempo de experiência docente dos respondentes.

Também na questão “tempo de experiência docente” alguns professores não forneceram a informação solicitada; 3 professores no total. Portanto, para critério de análise foram consideradas somente as porcentagens referentes ao número de professores que responderam a questão, 75 no total. Esta porcentagem também é chamada de *porcentagem válida*, e essa mesma notação será mantida em todo o texto, quando houver questões não respondidas.

Tabela 11 – Tempo de experiência docente

	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	Frequência	Porcentagem total	Porcentagem válida
Graduação	Até 5 anos	1	1,30%	1,30%
	5 a 10 anos	1	1,30%	1,30%
	11 a 20 anos	1	1,30%	1,30%
	21 a 30 anos	1	1,30%	1,30%
	Mais de 30 anos	0	0%	0%
Mestre	Até 5 anos	12	15,40%	16%
	5 a 10 anos	5	6,40%	6,70%
	11 a 20 anos	5	6,40%	6,70%
	21 a 30 anos	3	3,80%	4%
	Mais de 30 anos	1	1,30%	1,30%
Doutor	Até 5 anos	5	6,40%	6,70%
	5 a 10 anos	9	11,50%	12%
	11 a 20 anos	16	20,50%	21,30%
	21 a 30 anos	7	9%	9,30%
	Mais de 30 anos	8	10,30%	10,70%
	Total	75	96,20%	100%
Não responderam		3	3,80%	
Total		78	100%	

O tempo de experiência, dentro da categoria de graduados, mantém-se distribuído entre todas as faixas, até mesmo porque, somente 4 professores respondentes fazem parte dessa categoria. Na categoria de mestres ocorreu um empate entre as faixas de 11 a 20 anos e de 21 a 30 anos com 6,70% dos respondentes em cada classe. Na categoria de doutores, a faixa que mais se destaca é a de 11 a 20 anos, com 21,30% dos respondentes e sequencialmente a faixa de mais de 30 anos com 10,70% dos respondentes.

Para uma melhor análise do acompanhamento dos alunos a distância, por se tratar de um curso semi-presencial, foi perguntando aos mesmos se possuíam computador em casa e as respostas estão representadas na tabela 12.

Tabela 12 – Possuir computador em casa

POSSUI COMPUTADOR	Frequência	Porcentagem
Sim	77	98,7%
Não	1	1,3%
Total	78	100,0%

Do total de 78 respondentes, 98,70% responderam que possuem computador em casa.

Para finalizar a caracterização dos profissionais e também a estrutura técnica para uma melhor comunicação a distância com os alunos do curso Gestores, foi também perguntado o tipo de conexão de dados que os mesmos possuem. As respostas são apresentadas pela tabela 13.

Tabela 13 – Tipo de conexão de internet

TIPO DE CONEXÃO	Frequência	Porcentagem total	Porcentagem válida
Discada	23	29,50%	30,30%
Banda larga	53	67,90%	69,70%
Total	76	97,40%	100%
Não responderam	2	2,60%	
Total	78	100%	

Como mostrado na tabela anterior, 69,70% dos professores possuem conexão de dados via banda larga, o que significa que 53 profissionais possuem um tipo de conexão mais estável e também com uma maior velocidade comparando com a conexão de dados discada.

As respostas obtidas para as assertivas

Foi atribuído um valor numérico para cada resposta, variando de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente) - Escala Likert. Foram calculados, com o programa SPSS, os percentuais de respostas para cada uma destas alternativas, além dos valores da média e desvio padrão. Os valores das respostas foram agrupados em 3 categorias, que são: Discordo (respostas 1, 2, 3 e 4), Indiferente (respostas 5 e 6) e Concordo (respostas 7, 8, 9 e 10).

5.2 Análise Fatorial

Os dados quantitativos obtidos através das respostas dos questionários foram avaliados segundo o método de análise fatorial, buscando verificar a possibilidade de novos agrupamentos para as assertivas que investigam a percepção dos docentes quanto ao processo de ensino e aprendizagem do curso ministrado por meio de interações no ambiente TELEDUC. O método de análise fatorial é uma técnica de análise utilizada quando se pretende reduzir os dados a um número menor de fatores. (PESTANA; GAGUEIRO, 2003).

Inicialmente foi verificada a pertinência do tratamento da amostra pelo método de análise fatorial, através dos testes Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) e Bartlett, com a utilização do software SPSS. O índice KMO obtido foi de 0,788, revelando um bom nível de adequação para tratamento pelo método de análise fatorial, segundo Pestana e Gagueiro (2003), pois o valor mínimo citado por estes autores é de 0,5.

O teste de esfericidade de Bartlett, que testa a hipótese da matriz das correlações ser a matriz identidade com determinante igual a 1, apresentou a significância de menor que 0,0001, o que é adequado, segundo Pestana e Gagueiro (2003). Estes autores sugerem que valores de significância inferiores a 0,05 levam a rejeição da hipótese da matriz das correlações da população ser a identidade, indicando que existe correlação entre as variáveis. A tabela 14 apresenta os resultados obtidos nos testes, executados pelo SPSS.

Tabela 14 – Resultados dos testes de KMO e Bartlett		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,788
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1225,402
	df	465
	Sig.	,000

Nota: ,000 significa que o valor de $p < 0,0001$

Para a verificação de quais valores deveriam ser retidos foi utilizado o cálculo da variância total, apresentado na tabela 15, no qual os valores próprios (*eigenvalues*) estão ordenados de forma decrescente. Segundo o critério de Kaiser, todos os fatores com

eigenvalues maiores que 1 deverão ser retidos (PESTANA; GAGUEIRO, 2003). O resultado apresentou cinco fatores com eigenvalue maior que 1, conforme pode ser verificado na tabela 15.

Tabela 15 – Variância Total

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,308	33,250	33,250
2	2,510	8,098	41,348
3	1,821	5,875	47,223
4	1,673	5,397	52,620
5	1,566	5,052	57,672

Extraction Method: Principal Component Analysis.

O resultado apresentado na tabela 15 mostra que a variância explicada pelos 5 fatores comuns é de aproximadamente 58%, valor muito próximo de 60%, que é recomendado por Hair et al. (2005).

A tabela 16 traz a matriz dos componentes após a rotação ortogonal, que tem como objetivo extremar os valores dos *loadings*, de modo que cada variável se associe apenas a um fator. Foram utilizados também, três critérios diferentes para a análise fatorial: Variamax, Equamax e Quartimax. O critério Equamax foi aquele que melhor se ajustou um modelo fatorial coerente e possível de explicação.

Para a composição dos fatores, algumas assertivas do questionário original (Apêndice II) foram desconsideradas devido à sua baixa representatividade na análise fatorial. No entanto, a numeração das questões apresentadas na tabela 16 continua com a numeração original.

Tabela 16 – Matrix dos componentes após a rotação ortogonal

	Fatores				
	1	2	3	4	5
39 - O suporte técnico do curso não oferecia segurança e confiança aos participantes em relação à possibilidade de ocorrência de falhas técnicas.	,650				
38 - Os participantes tinham um objetivo comum em relação a participação no curso.	,629				
23 - As perguntas dirigidas por mim ao suporte técnico eram respondidas rapidamente.	,611				
34 - Fui incentivado a avaliar o curso periodicamente.	,598				
35 - Os Fóruns de Discussão eram a melhor forma de interação entre os participantes.	,591				
30 - Os recursos tecnológicos utilizados facilitavam a interação entre alunos e professores.	,542				
36 - Fui incentivado a participar das atividades previstas no curso <i>online</i> .	,532				
26 - Procurei contribuir com o desempenho do grupo por meio da ajuda mútua e práticas solidárias com os demais participantes.		,719			
18 - O suporte técnico é condição indispensável para o desenvolvimento do curso.		,706			
11 - Houve facilidade de troca de informações entre os alunos no TELEDUC.		,609			
28 - Os comentários que recebi de alunos sobre minhas atividades contribuíram para a melhoria de meu trabalho.		,609			
17 - As ferramentas do TELEDUC disponíveis para meu uso eram suficientes para o desenvolvimento dos trabalhos.		,531			
33 - Eu colaborei com o trabalho de meus colegas professores.			,880		
32 - Meus colegas professores colaboraram com meus trabalhos.			,856		
27 - Senti-me encorajado a compartilhar experiências com os outros docentes do curso.			,578		
5 - A organização e apresentação dos conteúdos facilitaram a minha apresentação do assunto abordado.				,799	
21 - A possibilidade de acesso às discussões que ficaram armazenadas no Fórum do TELEDUC foi um fator importante para o desenvolvimento de meu trabalho.				,670	
29 - A participação individual nos fóruns e nas demais atividades do curso facilitou o intercâmbio de idéias e a troca de experiências entre alunos e professores.				,518	
13 - O curso tinha regras claras e definidas para seu funcionamento.					,715
10 - Os materiais do curso eram de fácil acesso.					,660
15 - Os recursos tecnológicos utilizados favoreciam a interação com aluno/professor.					,503

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Equamax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 16 iterations.

Foram obtidos 5 fatores que neste momento serão analisados, com base nas frequências de respostas obtidas nas rodadas iniciais do SPSS.

Fator 1. Interação

O primeiro fator, que engloba as assertivas 39, 38, 23, 34, 35, 30 e 36 está relacionado com a interação entre professores, alunos e suporte técnico.

A tabela 17 apresenta as frequências das respostas para as assertivas desse fator. Os números identificam a numeração original das assertivas nos questionários preenchidos.

Tabela 17 – Frequência das respostas para assertivas do fator interação.

Assertivas	Discordo	Indiferente	Concordo	Média	Desv. Padrão
39	17,90%	35,90%	42,30%	2,25	0,755
38	21,10%	48,70%	30,30%	2,09	0,715
23	20,80%	34,70%	44,40%	2,24	0,778
34	30,70%	20,00%	49,30%	2,19	0,881
35	15,50%	28,20%	56,30%	2,41	0,748
30	15,30%	26,40%	58,30%	2,43	0,747
36	28,40%	24,30%	47,30%	2,19	0,855

A média e do desvio padrão foram calculados utilizando o padrão de agrupamento das respostas em categorias, tal como descrito anteriormente, portanto as respostas de um até quatro, são representadas pelo valor um, as respostas cinco e seis são representadas pelo valor dois e as respostas de sete a dez são representadas pelo valor três. Assim, a média está sendo calculada somente entre os valores 1, 2 e 3.

Outra consideração importante a ser feita é: como as respostas seguiram o padrão verificado na tabela, realmente os valores de média para cada questão deveriam ser maiores que 2 e isto é mostrado nos valores da tabela acima.

A assertiva 39 questiona se o suporte técnico do curso oferecia segurança e confiança aos participantes em relação à possibilidade de ocorrência de falhas técnicas, obtendo 42,3% de concordância e 35,9% de indiferença, os respondentes mostram-se concordantes com relação a assertiva, mas o grau de indiferença também é relativamente alto.

A assertiva 38 verifica se os participantes tinham um objetivo comum em relação a participação no curso, a maioria dos respondentes, 48,7%, se mostram indiferentes com relação a esse posicionamento dos participantes, e 30,3% concordam que os participantes tinham um objetivo comum.

A assertiva 23 interroga se as perguntas dirigidas pelo professor ao suporte técnico eram respondidas rapidamente, e 44,4% dos respondentes disseram que concordavam com a rapidez de resposta do suporte técnico.

A assertiva 34 pergunta se o professor foi incentivado a avaliar o curso periodicamente e aproximadamente 50% dos respondentes concorda que houve incentivo a avaliações periódicas durante o curso.

A assertiva 35 questiona se os Fóruns de Discussão eram a melhor forma de interação entre os participantes, e com 56,3% de respostas concordantes, pode-se notar que essa ferramenta de interação no ambiente TELEDUC foi bem avaliada pelos professores.

A assertiva 30 verifica se os recursos tecnológicos utilizados facilitavam a interação entre alunos e professores, a concordância com relação a esta afirmação é de 58,3%, mostrando que combinada aos resultados da assertiva anterior, a percepção dos docentes com relação a interação no ambiente TELEDUC foi consideravelmente positiva.

A assertiva 36 investiga se os professores foram incentivados a participar das atividades previstas no curso *online*. O percentual favorável de 47,3% indica que grande parte dos professores foi incentivada a participar das atividades *online* propostas pelo curso.

5.2.1 Análise de discriminação

A análise de discriminação permite investigar se existem subconjuntos da amostra que apresentam diferenciações significativas. Segundo Pestana e Gagueiro (2003) os subconjuntos ou grupos são variáveis dependentes conhecidas, enquanto as variáveis independentes são as variáveis do estudo em questão. Esta análise tem o intuito de verificar se as variáveis que caracterizam o perfil da população discriminam as variáveis independentes, que são os fatores.

Para análise de discriminação do fator 1 (interação), foi utilizado o teste de Mann-Whitney, que segundo Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004, p.176) “serve para provar se dois grupos independentes procedem da mesma população”, sendo “uma das principais provas para comparar grupos com dados independentes” e também o teste de Kruskal-Wallis, que segundo Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004, p.192) “pode ser usado para decidir se k amostras independentes procedem de diferentes populações, ou seja, comprovar se existem diferenças entre suas médias”.

De acordo com o teste de Mann - Whitney, para que uma determinada variável do perfil dos respondentes apresente discriminação no fator, é preciso que o valor de significância por esta apresentado seja menor que 0,05, tal como mostra a tabela abaixo para a variável sexo.

Tabela 18 – Resultado de significância da variável sexo

Fator 1	SEXO
Significância	0,03

Sendo assim, o Sexo dos respondentes discrimina dentro do fator 1 de acordo com o teste de Mann-Whitney, como mostra a tabela 19.

Tabela 19 – Resultado da análise de Mann-Whitney para a discriminação no fator 1.

sexo	N⁵⁵	Mean⁵⁶ Rank
Feminino	44	44,41
Masculino	34	33,15
Total	78	

De acordo com os resultados do teste, nota-se que as mulheres responderam com maior concordância para as assertivas que compõem o fator 1. Interação.

Também para o teste de Kruskal - Wallis, para que uma variável do perfil discrimine no fator, seu valor de significância deverá ser menor que 0,05, portanto a faixa etária também é uma variável que discrimina no fator 1, tal como mostrado pela tabela 20.

Tabela 20 – Resultado de significância da variável faixa etária

Fator 1	Faixa etária
Significância	0,028

⁵⁵ N- número de ocorrências dentro do grupo. Por exemplo, foram 44 mulheres respondentes dentro do fator 1.

⁵⁶ Mean Rank – Segundo Pestana e Gagueiro (2003, p.438): “ A ordenação média (Mean Rank) obtém-se dividindo a ordenação total pelo número total de observações.” Este dado foi gerado pelo SPSS durante a execução dos testes de Mann- Whitney ou Kruskal – Wallis. O mesmo se aplica às demais tabelas citadas neste trabalho e que contém este tipo de dado.

A tabela 21 apresenta o resultado da análise da variável faixa etária no fator 1. Interação:

Tabela 21 – Resultado da análise de Kruskal-Wallis para a discriminação no fator 1.

Faixa etária	N	Mean Rank
20 a 30 anos	8	31,38
31 a 40 anos	21	28,67
41 a 50 anos	34	48,09
51 a 60 anos	9	37,44
Maior que 60 anos	6	42,67
Total	78	

De acordo com a tabela anterior, nota-se que a faixa etária de respondentes com 41 a 50 anos apresentou maior concordância com as assertivas que compõem o fator 1 (interação). Os respondentes que estão nas três classes seguintes de idade (mais velhos) seguem com uma boa concordância para o fator 1, diferentemente das duas primeiras classes de faixa etária (mais jovens) que tem menor concordância para o fator 1.

Para o fator 1, podemos dizer que de acordo com a tabela 22, as demais variáveis não apresentaram discriminação, pois seus valores de significância foram maiores que 0,05.

Tabela 22 – Resultado de significância das demais variáveis do perfil

Fator 1	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência docente	Possui Computador em casa	Tipo de Conexão
Significância	0,236	0,216	0,5	0,73

Fator 2. Compartilhamento

O segundo fator, que engloba as assertivas 26, 18, 11, 28 e 17 está relacionado com o compartilhamento e troca de informações e materiais no ambiente TELEDUC entre professores, alunos, destacando também a contribuição do suporte técnico.

A tabela 23 apresenta as porcentagens das frequências das respostas para as assertivas desse fator. Os números identificam a numeração original das assertivas nos questionários preenchidos.

Tabela 23 – Frequência das respostas para assertivas do fator compartilhamento de informações.

Assertivas	Discordo	Indiferente	Concordo	Média	Desv. Padrão
26	1,30%	16,00%	82,70%	2,81	0,425
18	10,40%	10,40%	79,20%	2,69	0,654
11	9,30%	24,00%	66,70%	2,57	0,661
28	2,70%	14,90%	82,40%	2,80	0,468
17	15,80%	22,40%	61,80%	2,46	0,756

Novamente para este fator, como as respostas seguiram o padrão descrito na tabela, realmente os valores de média para cada questão deveriam ser maiores que 2 e isto pode ser verificado.

A assertiva 26 questiona se o professor procurou contribuir com o desempenho do grupo por meio da ajuda mútua e práticas colaborativas com os demais participantes. Os professores responderam com um percentual de concordância de 82,7% sobre a contribuição ao desempenho do grupo com práticas colaborativas e somente 1,3% dos respondentes se manifestaram como discordantes.

A assertiva 18 verifica se o suporte técnico é condição indispensável para o desenvolvimento do curso. 79,2% dos professores respondentes avaliam o suporte técnico como fundamental para o bom desenvolvimento do curso.

A assertiva 11 revela se houve facilidade de troca de informações entre os alunos no TELEDUC. Os professores respondentes tiveram uma percepção positiva sobre o compartilhamento de informações entre os alunos no ambiente TELEDUC, pois 66,7% concordam com a assertiva.

A assertiva 28 pergunta se os comentários que o professor recebeu de alunos sobre as atividades contribuíram para a melhoria do seu trabalho. 82,4% dos professores concordaram que os comentários dos alunos contribuíram positivamente para a melhoria do seu trabalho.

A assertiva 17 verifica se as ferramentas do TELEDUC disponíveis para uso do professor eram suficientes para o desenvolvimento dos trabalhos. Dos professores respondentes, 61,8% concordam que as ferramentas disponíveis eram suficientes para o desenvolvimento de seus trabalhos. Mas 22,4% se posicionaram como indiferentes em relação a assertiva.

De acordo com os testes de Mann - Whitney e Kruskal – Wallis não houve discriminação das variáveis do perfil dos respondentes no fator 2.Compartilhamento, pois, os seus valores de significância mostraram-se maiores que 0,05, como pode ser verificado na tabela 24.

Tabela 24 – Resultado de significância de todas as variáveis do perfil

Fator 2	Sexo	Faixa etária	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência docente	Possui Computador em casa	Tipo de Conexão
Significância	0,462	0,456	0,49	0,445	0,261	0,932

Fator 3. Colaboração entre docentes

O terceiro fator, que engloba as assertivas 33, 32 e 27 está relacionado com a forma de colaboração entre os colegas docentes do curso com relação a realização de trabalhos e troca de experiências.

A tabela 25 apresenta as porcentagens sobre as frequências das respostas para as assertivas desse fator. Os números identificam a numeração original das assertivas nos questionários preenchidos.

Tabela 25 – Frequência das respostas para assertivas do fator estrutura do curso.

Assertivas	Discordo	Indiferente	Concordo	Média	Desv. Padrão
33	25,30%	17,30%	57,30%	2,32	0,857
32	21,60%	20,30%	58,10%	2,36	0,821
27	9,30%	21,30%	69,30%	2,60	0,658

A assertiva 33 questiona se houve colaboração entre os professores com relação aos seus trabalhos no curso. 57,3% dos professores concordam que colaboraram. Mas, 25,3% discordaram quanto à colaboração com os seus colegas.

A assertiva 32 pergunta aos professores o quanto seus outros colegas colaboraram para a realização de seus trabalhos. Dentre os professores respondentes, 58,1% concordaram que houve colaboração dos outros docentes.

A assertiva 27 investiga se os professores foram encorajados a compartilhar experiências com os outros docentes do curso. 69,3% dos professores concordam que houve incentivo ao compartilhamento de experiências com seus colegas professores e apenas 9,3% não se sentiram encorajados a compartilhar suas experiências com os colegas.

5.2.2 Análise de discriminação

Segundo o teste Kruskal-Wallis, a variável faixa etária discrimina no fator 3, pois, o valor de sua significância foi de 0,005, de acordo com a tabela 26.

Tabela 26 – Resultado de significância da variável faixa etária

Fator 3	Faixa etária
Significância	0,005

A tabela 27 apresenta o resultado da análise de discriminação no fator 3. Colaboração entre docentes.

Tabela 27 – Resultado da análise de Kruskal-Wallis para a discriminação no fator 3.

Faixa etária	N	Mean Rank
20 a 30 anos	8	46,63
31 a 40 anos	21	28,57
41 a 50 anos	34	37,29
51 a 60 anos	9	60,44
Maior que 60 anos	6	49,33
Total	78	

De acordo com a tabela anterior, nota-se que a faixa etária de respondentes com 51 a 60 anos apresentou maior concordância com as assertivas que compõem o fator 3 (colaboração

entre docentes), seguidos pelos respondentes com mais de 60 anos. Os indivíduos com idade entre 20 e 30 anos, também apresentaram uma boa concordância com relação ao fator 2.

Segundo os testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, as demais variáveis mostraram-se sem discriminação no fator 3, pois, de acordo com a tabela 28, os valores de suas significâncias foram maiores que 0,05.

Tabela 28 – Resultado das significâncias das demais variáveis do perfil

Fator 3	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência docente	Possui Computador em casa	Tipo de Conexão
Significância	0,089	0,071	0,365	0,964	0,473

Fator 4. Formação de comunidade virtual

O quarto fator, que engloba as assertivas 5, 21, 29 está relacionado com a formação de comunidades virtuais mediante às participações de professores e alunos em fóruns de discussão, intercâmbio de idéias, troca de experiências e organização e apresentação dos conteúdos no ambiente TELEDUC.

A tabela 29 apresenta as porcentagens das frequências das respostas para as assertivas desse fator. Os números identificam a numeração original das assertivas nos questionários preenchidos.

Tabela 29 – Frequência das respostas para assertivas do fator formação de comunidade virtual.

Assertivas	Discordo	Indiferente	Concordo	Média	Desv. Padrão
5	5,30%	10,50%	84,20%	2,79	0,524
21	13,50%	31,10%	55,40%	2,42	0,722
29	12,30%	27,40%	60,30%	2,48	0,709

A assertiva 5 questiona se a organização e a forma de apresentação dos conteúdos no ambiente facilitaram a apresentação do professor em relação ao assunto abordado na sua disciplina. Dentre os professores respondentes, 84,2% concordam que tiveram boa organização e apresentação dos conteúdos, facilitando assim sua apresentação do assunto abordado. E apenas 5,3% discordaram da assertiva.

A assertiva 21 verifica se a possibilidade de acesso às discussões que ficaram armazenadas no Fórum do TELEDUC foi um fator importante para o desenvolvimento do trabalho do professor. 55,4% dos professores concordam que a possibilidade de acesso das discussões armazenadas foi importante. 31,1% manifestaram-se indiferentes à importância do armazenamento das discussões.

A assertiva 29 investiga se a participação individual nos fóruns (e nas demais atividades do curso) facilitou o intercâmbio de idéias e a troca de experiências entre alunos e professores. 60,3% dos professores concordam que a participação no ambiente facilitou o intercâmbio de idéias e a troca de experiências entre alunos e professores.

No fator 4, os resultados dos Testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis mostraram que as variáveis do perfil dos respondentes não se mostraram significantes, pois os valores de suas significâncias foram maiores que 0,05, como pode ser verificado na tabela 30. Não houve, portanto, discriminação dentro do fator 4. Formação de comunidade virtual.

Tabela 30 – Resultados das significâncias para todas as variáveis do perfil

Fator 4	Sexo	Faixa etária	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência docente	Possui Computador em casa	Tipo de Conexão
Significância	0,164	0,259	0,295	0,492	0,393	0,73

Fator 5. Suporte técnico institucional

O quinto fator, que engloba as assertivas 13,10 e 15 está relacionado com o apoio recebido do suporte técnico institucional pelos professores no curso, tais como; regras de funcionamento e satisfação com os recursos tecnológicos disponibilizados.

A tabela 31 apresenta as porcentagens das frequências das respostas para as assertivas desse fator. Os números identificam a numeração original das assertivas nos questionários preenchidos.

Tabela 31 – Frequência das respostas para assertivas do fator formação de comunidade virtual.

Assertivas	Discordo	Indiferente	Concordo	Média	Desv. Padrão
13	20,50%	24,40%	55,10%	2,35	0,803
10	9,10%	9,10%	81,80%	2,73	0,621
15	25,00%	19,70%	55,30%	2,30	0,849

A assertiva 13 verifica se a percepção do professor quanto à clareza e definição de regras para o funcionamento do curso. Dentre os professores respondentes, 55,1% concordam que o curso possuía regras claras e definidas. No entanto, 20,5% discordam desta assertiva e 24,4% manifestaram-se indiferentes.

A assertiva 10 questiona sobre a facilidade de acesso dos materiais do curso. Dentre os professores respondentes, 81,8% concordam que os materiais do curso eram acessíveis. E apenas 9,1% discordam desta afirmação.

A assertiva 15 investiga se os recursos tecnológicos utilizados no curso favoreciam a interação entre aluno e professor. 55,3% dos professores concordam que os recursos tecnológicos disponíveis favoreciam a interação. Mas, 25% discordaram da assertiva.

5.2.3 Análise de discriminação

A tabela 32 abaixo mostra que, segundo o teste Kruskal-Wallis, a variável faixa etária apresenta significância menor que 0,05 e, portanto discrimina no fator 5.

Tabela 32 – Resultado de significância da variável faixa etária

Fator 5	Faixa etária
Significância	0,018

A tabela 33 ilustra o resultado da análise de discriminação para a variável faixa etária no fator 5. Suporte técnico institucional.

Tabela 33 – Resultado da análise de Kruskal-Wallis para a discriminação no fator 5.

Faixa etária	N	Mean Rank
20 a 30 anos	8	30,75
31 a 40 anos	21	30,67
41 a 50 anos	34	44,76
51 a 60 anos	9	55,22
Maior que 60 anos	6	28,67
Total	78	

Conforme a tabela anterior nota-se que a faixa etária de respondentes com 51 a 60 anos apresentou maior concordância com as assertivas que compõem o fator 5 (suporte técnico institucional), seguidos pelos respondentes de 41 a 50 anos.

As demais variáveis do perfil dos respondentes mostraram-se sem discriminação no fator 5, de acordo com a tabela 34, pois os valores de significância apresentados nos testes de Mann - Whitney e Kruskal- Wallis foram maiores que 0,05.

Tabela 34 – Resultado das significâncias das demais variáveis do perfil

Fator 5	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência docente	Possui Computador em casa	Tipo de Conexão
Significância	0,68	0,208	0,085	0,787	0,188

5.3 Discussão dos resultados obtidos

Apesar de haver uma divisão clara entre as funções desempenhadas pelos monitores e professores do curso gestores, (tal como foi descrito no capítulo 3 deste documento), os docentes que se propuseram responder ao questionário, além das aulas presenciais, tiveram a experiência de acompanhar os alunos no ambiente TELEDUC. É importante ressaltar que a maioria dos docentes que responderam ao questionário tem idade entre 31 e 50 anos.

Segundo os dados da descrição do perfil dos respondentes podemos dizer que os professores que mais concordaram com as assertivas do questionário referentes ao fator 1. *Interação*, fator 3. *Colaboração entre docentes* e ao fator 5. *Suporte técnico institucional*, foram aqueles com idade entre 41 a 50 anos. Também podemos dizer que consideraram satisfatória a qualidade da interação com os alunos e com os colegas no ambiente TELEDUC.

Após o agrupamento fatorial pode-se dizer que os fatores encontrados se referem à investigação da qualidade da interação realizada pelos participantes do curso e qual a contribuição do ambiente TELEDUC neste processo.

No que se refere ao fator 1. *Interação* é importante ressaltar que este fator caracteriza principalmente as interações que ocorreram no TELEDUC entre professores e alunos. Esta interação envolve não apenas a possibilidade de troca de informações e a comunicação, mas também a existência de um objetivo comum entre os participantes do curso, incentivo às

avaliações periódicas e à importância do fórum de discussão para o relacionamento entre os participantes.

A maioria dos docentes concordou com as assertivas que constituem o fator 1. e apenas quanto à assertiva 38 (os participantes tinham um objetivo comum em relação à participação no curso) mostraram-se indiferentes. Temos como hipótese o fato de que, por ser um curso com um número muito grande de alunos - 6000 - foi difícil para os professores reconhecerem se o objetivo de todos os participantes (alunos) era comum, mesmo porque, tal como foi demonstrado na pesquisa qualitativa, as turmas de alunos do curso gestores eram bastante heterogêneas.

A Análise de discriminação foi feita comparando-se algumas características do corpo docente com as respostas das assertivas já agrupadas em fatores.

No fator 1, duas categorias do perfil dos docentes discriminaram de forma significativa. A primeira categoria foi o sexo, as mulheres tiveram maior concordância dentro desse fator. Outra categoria foi a faixa etária, a maior concordância com as assertivas do fator esteve entre a faixa dos 41 a 50 anos. A hipótese para este fato é de que para as pessoas mais velhas, o fator interação pode ter sido avaliado positivamente, até mesmo porque estas desconhecem o que realmente significa o termo, e entendem que o tempo de resposta às dúvidas no ambiente pode ser maior, sendo assim mais tolerantes do que os mais jovens. Isto ocorreria de forma diferente para as pessoas mais jovens que por terem mais familiaridade com a cultura virtual, consideram fundamental a agilidade do sistema, ou seja, mais velocidade na comunicação e nas respostas.

O fator 2 denominado *Compartilhamento*, refere-se sobretudo à facilidade de troca de informações pelos participantes do curso, mas questiona também a contribuição do suporte técnico para a viabilização deste processo. A investigação feita pelas assertivas deste fator complementam o questionamento feito pelo fator 1 e, assim como no fator anterior, a maioria das respostas dos docentes foi de concordância.

Os fatores *Interação e Compartilhamento*, bem como os demais fatores que foram apresentados pela análise fatorial são fundamentais para verificar a qualidade da interação do curso por meio de ações no ambiente TELEDUC, uma vez que o curso ocorreu na modalidade semi-presencial. Na percepção dos docentes, estes fatores foram avaliados positivamente.

As variáveis do perfil (sexo, faixa etária, formação acadêmica, tempo de experiência docente, possuir computador em casa, tipo de conexão) dos respondentes mostraram-se sem discriminação no fator 2, revelando que não houve interferência significativa destas características dos docentes nas respostas às assertivas do fator.

O fator 3, denominado *Colaboração entre docentes*, questiona a forma como os professores do curso interagiram, como ocorreu a troca de materiais e experiências e se esta troca foi encorajada durante o desenvolvimento do curso. Este fator também está relacionado com os fatores anteriores, apesar de tratar especificamente da interação entre professores e seus colegas de trabalho. A maioria das respostas dos docentes foi de concordância às assertivas do fator, apenas a assertiva 33 que investiga se houve colaboração entre os professores com relação aos seus trabalhos no curso obteve uma discordância significativa de 25,3% .

Uma hipótese para este resultado é que como as disciplinas que compõem o curso possuem dinâmicas específicas de funcionamento, e como os respondentes não foram separados por disciplina, em algumas delas pode ter havido maior colaboração entre os professores na elaboração e troca de materiais para o curso do que em outras.

A assertiva 27, que investiga se os docentes foram encorajados a compartilhar com os colegas, foi a que teve menor discordância que as demais dentro do fator; 9,3%. Relacionando o resultado desta assertiva com o resultado da assertiva anterior pode-se pensar que apesar de todos os professores terem recebido a colaboração com os colegas como orientação geral, isto ocorreu mais efetivamente em algumas disciplinas do que em outras.

A categoria faixa etária discrimina dentro do terceiro fator, pois, foram os mais velhos (41 a 50 anos) e os com mais que 60 anos, os mais concordantes com o fator *Colaboração entre docentes*. Entretanto, como a maioria que respondeu era de pessoas mais velhas, ficou difícil conhecer a opinião dos mais jovens. Uma hipótese para este resultado é que os docentes mais velhos tiveram interesse em colaborar, trocando informações com os colegas, pois, a experiência de participar de um curso na modalidade semi-presencial era inovadora e todos estavam aprendendo juntos.

O fator 4 – *Formação de comunidade virtual* – refere-se à participação efetiva de professores e alunos na ferramenta Fórum de discussão do ambiente TELEDUC, bem como a troca de idéias e experiências para a organização e apresentação dos conteúdos no ambiente.

Neste fator, a maioria das respostas dos docentes foi de concordância. A menor discordância, 5,3% ocorreu na assertiva 5, justamente a que verifica se a apresentação e organização dos conteúdos no ambiente facilitaram a exposição do professor. Como hipótese para este resultado, pode-se dizer que, de maneira geral, os docentes ficaram satisfeitos com a estrutura do ambiente e com as possibilidades de atuação fornecidas pelas ferramentas do ambiente.

Juntamente com os demais fatores que investigaram a interação entre os participantes do curso, a formação de comunidades virtuais⁵⁷ é muito importante em um curso semi-presencial e representa uma das grandes contribuições do ensino a distância, e tal fato na percepção dos docentes, ocorreu.

Também no fator 4, todas as variáveis do perfil dos respondentes mostraram-se sem discriminação, ou seja, as características dos docentes não interferiram de forma significativa nas respostas às assertivas do fator.

O fator 5. *Suporte Institucional* questiona o papel do suporte técnico institucional com os professores e qual sua percepção quanto ao funcionamento e organização geral do curso. Para este fator, a maioria das respostas dos docentes também foi concordante. Para a assertiva 10 que investiga se os materiais do curso eram de fácil acesso houve uma minoria de 9,1% de discordantes. Isto revela que, de maneira geral, os docentes estavam satisfeitos com a forma como os conteúdos do curso estavam organizados (em articulação com o fator 4).

Para a assertiva 15, que verifica se os recursos tecnológicos favoreciam a interação entre professor e aluno, 25% discordaram e 19,7% mostraram-se indiferentes. Isto revela que, para uma parcela significativa dos professores (44,7%), as soluções disponibilizadas pelo suporte institucional poderiam melhorar, no entanto 55,3% concordaram que os recursos utilizados facilitaram a interação.

Também em articulação com os fatores apresentados anteriormente, o papel do suporte institucional é investigado com os docentes a fim de verificar de que forma as ferramentas

⁵⁷ Sobre esta questão, tem-se a definição de Wenger (2001), segundo a qual comunidades de prática são formadas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado. São grupos de pessoas que compartilham um objetivo e aprendem como fazer alguma coisa de forma cada vez mais aprimorada por meio da interação constante com os membros da comunidade. Para o autor três fatores são importantes para que uma comunidade virtual seja chamada de comunidade de prática; o domínio (compartilhado de interesses, assuntos, temáticas ou conhecimentos), a comunidade (os membros se envolvem em atividades conjuntas e discussões, procurando interesses comuns, compartilham informações e constroem relacionamentos) e a prática (Os membros desenvolvem um repertório de pesquisas compartilhadas e experiências).

disponíveis e a organização dos materiais (conteúdos) no ambiente colaboraram para a interação entre professores e alunos.

No fator 5, a análise de discriminação mostrou que foram novamente os mais velhos (51 a 60 anos) seguidos pelos docentes com faixa etária de 41 a 50 anos quem mais concordaram com as assertivas que compõem o fator.

Pode-se interpretar que para estas pessoas, o nível de interação possibilitado pelo ambiente e pelo suporte institucional era satisfatório, inclusive por terem uma exigência menor com relação a esta questão.

Como análise final para os resultados obtidos através da pesquisa quantitativa com os docentes do curso Gestores, podemos dizer que a percepção geral em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas ações no ambiente TELEDUC foi positiva, e principalmente os docentes com idade a partir de 41 anos mostraram-se satisfeitos com a estrutura e com o funcionamento do ambiente, acreditando que este tenha propiciado adequadamente a interação e a colaboração entre os seus participantes.

CONCLUSÃO

Com esta pesquisa investigou-se a percepção de docentes e coordenadores com relação à qualidade do curso para gestores, oferecido em 2006 pela Faculdade de Educação – UNICAMP, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Como consideração final, será feita a revisão dos principais resultados obtidos, contrapondo-os à discussão teórica inicial apresentada por este trabalho.

A análise qualitativa da percepção dos coordenadores e supervisores com relação ao processo de constituição e gerenciamento do curso Gestores constatou que estes consideraram a experiência bastante significativa e de maneira geral positiva, pois, aprenderam com as dificuldades concentradas, sobretudo no início do curso, (segundo semestre de 2005) e procuram se adaptar aos prazos curtos e ao grande número de alunos (6000 alunos no período de um ano), reconhecendo como principais problemas estruturais, além da terceirização do servidor, a falta de adequação do curso ao perfil e às características e limitações do público-alvo. Segundo os coordenadores, é fundamental que seja feita uma avaliação crítica desta primeira experiência da Instituição, para que não sejam cometidos os mesmos erros em cursos futuros ofertados na modalidade semi-presencial.

De acordo com a análise quantitativa, a percepção dos docentes em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem no curso, mediado pelas ações no ambiente TELEDUC, foi positiva, e, principalmente os docentes com idade a partir de 41 anos (a maioria dos que responderam encontram-se nesta faixa etária), mostraram-se satisfeitos com relação ao funcionamento do ambiente, acreditando que este tenha propiciado adequadamente; a interação e a colaboração entre os participantes do curso.

Como conclusão para este trabalho, podemos fazer uma comparação entre as proposições dos indicadores de Qualidade NEA/Blackboard e MEC e as considerações feitas pelos coordenadores em seus depoimentos, quando investigados sobre as seguintes categorias de análise: *Ensino - aprendizagem, Estrutura de curso, Suporte ao aluno, Suporte acadêmico, Indicadores de Avaliação, Suporte Institucional e Desenvolvimento de Cursos*. Será comentada também, a investigação com os docentes acerca da qualidade do ensino ministrado

no curso por meio de interações no ambiente TELEDUC, em articulação com as recomendações feitas para a categoria: *Ensino – Aprendizagem*.

Ensino – Aprendizagem

Para este referencial é ressaltada a importância do acompanhamento e da capacitação continuada dos educadores. Nos cursos a distância, é preciso muito mais interação do que em um curso presencial, pois o educador deve ser um incentivador do processo de aprendizagem do aluno. Sendo assim, é fundamental para garantir a qualidade de um curso a distância que haja interação entre professores e alunos por meio das TIC's, e a valorização da figura do professor/tutor.

A investigação da percepção dos coordenadores e supervisores para este referencial revelou nos depoimentos aspectos diferentes. Para alguns entrevistados, o papel dos monitores foi fundamental para garantir a aprendizagem dos alunos na disciplina, incentivando-os não apenas como um “animador”, mas por meio de interferências diretas nas discussões de conteúdo. Para outros, o monitor não teve a função de discutir conteúdo, mas apenas verificar a entrega de atividades na data determinada, uma vez que as discussões eram concentradas nas aulas presenciais. Em outras disciplinas, o professor presencial também monitorava os alunos a distância, o que, segundo os entrevistados facilitava a qualidade da interação. Verifica-se, portanto, que a interação no ambiente a distância - TELEDUC - no curso Gestores, dependeu da dinâmica determinada em cada disciplina, (o mesmo ocorreu com o incentivo à pesquisa), mas de maneira geral, os coordenadores avaliaram-na positivamente, inclusive reconhecendo as potencialidades de suas ferramentas (com destaque para fórum de discussão e café virtual).

Esta categoria também foi investigada na percepção dos docentes e os resultados da pesquisa quantitativa mostraram que os docentes que responderam ficaram satisfeitos com a interação desenvolvida por meio do TELEDUC, pois, de acordo com a análise de suas respostas às assertivas, foram identificados fatores como; compartilhamento de informações e troca de experiências, formação de comunidade virtual e colaboração (inclusive entre os colegas professores) e que tiveram grande porcentagem de concordância. Em três dos fatores reconhecidos pela análise fatorial dos dados; *interação, colaboração entre docentes e suporte institucional*, a maior concordância foi dos docentes com idade a partir de 41 anos.

Outra orientação importante neste referencial foi: sempre que necessário os cursos devem promover momentos presenciais; o encontro presencial no início do processo é

importante para que os alunos conheçam a equipe e sintam-se mais seguros para estabelecer contatos futuros.

Este aspecto foi criticado por alguns entrevistados, porque, segundo a maioria deles, o curso deveria começar com uma aula presencial para apresentar o funcionamento e a proposta das disciplinas e não com uma semana de atividades a distância. Além disso, foi apontada também a necessidade de um último encontro presencial como encerramento da disciplina para que a avaliação final pudesse ser entregue pelo professor ao aluno.

Estrutura de cursos

A principal orientação para este indicador de qualidade é destacar que o ensino a distância tem sua própria identidade e por isso, a natureza do curso deve aliar-se às características dos alunos. É preciso identificar características e situação dos alunos, analisando o potencial de cada meio de comunicação, compatibilizando-os com a natureza do curso e com as características dos alunos, além de providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico a todos os participantes, de forma a assegurar a qualidade no processo.

Sendo assim, as principais críticas dos coordenadores recaem justamente neste aspecto da estrutura do curso, a não adequação do curso ao perfil dos alunos e até mesmo um desconhecimento deste público e de suas reais condições (diretores de escola), uma vez que este público era tão numeroso e heterogêneo.

Uma consideração importante dentro desta categoria é que, na opinião de alguns coordenadores, não houve uma preocupação adequada com a modalidade semi-presencial, faltaram informações e esclarecimentos iniciais para que o desenho do curso fosse adequado, os materiais didáticos das disciplinas foram preparados tendo em vista a experiência do presencial, foram textos elaborados coletivamente por uma equipe e que, na maioria das vezes, receberam alguns ajustes de formato para o ambiente TELEDUC.

Nesse sentido, uma dificuldade apontada pelos coordenadores foi que o curso apresentou uma estrutura fechada para as atividades a distância, com prazos curtos e número muito grande de alunos. Por isso, foi necessário um período para acertos tanto por parte dos professores e coordenação quanto por parte dos alunos, o que resultou em uma reestruturação geral do curso e também de algumas disciplinas, para o início das atividades em 2006.

Suporte ao aluno

As orientações deste referencial enfatizam que o aluno deve receber por meio de um edital, uma série de informações a respeito do funcionamento do curso, do ambiente virtual em que ele será realizado na modalidade a distância, sobre a equipe, os professores, senhas, sobre os pré-requisitos para ingresso, número de horas para estudo, condições de avaliação e orientações de deslocamento para atividades presenciais. Ressaltando que suas dúvidas devem ser respondidas rapidamente.

Pode-se dizer que nos depoimentos dos coordenadores sobre este referencial algumas questões foram recorrentes. Eles reconhecem que os alunos não tiveram de maneira adequada as informações necessárias para o ingresso no curso, e o tutorial de uma semana para utilização do TELEDUC deveria ter tido maior duração. Os alunos enfrentaram dificuldades de postagem das atividades; primeiro porque muitos desconheciam as ferramentas do ambiente e segundo porque no início do curso, o fluxo de atividades que seriam postadas foi mal calculado pelo servidor, havendo vários problemas de queda nas datas limite para entrega. Outro agravante foi que os alunos matriculados no curso gestores o estavam fazendo por obrigatoriedade da Secretaria e, por isso, muitos se revelaram desestimulados devido ao excesso de atividades que já realizavam em sua rotina diária de diretores de escola. Na opinião da maioria dos entrevistados, o suporte aos alunos o curso deveria considerar mais atentamente estas condições dos alunos.

Os entrevistados destacaram também que a dificuldade em responder prontamente às dúvidas dos alunos ocorreu muito mais pelo volume do que pelo despreparo da equipe técnica de suporte, mas, de maneira geral isto foi feito satisfatoriamente.

Suporte ao corpo acadêmico

Este referencial destaca a importância de a instituição ter uma equipe de profissionais de diferentes áreas e especialidades para que o trabalho coletivo possa selecionar e preparar todo o conteúdo curricular, articulando-o a procedimentos e atividades pedagógicas. A instituição também deve considerar na carga horária de trabalho dos professores, o planejamento e o acompanhamento das atividades específicas de um programa de educação a distância. Além disso, cabe a esta equipe multidisciplinar capacitar e atualizar, permanentemente, os professores.

A percepção dos coordenadores acerca deste referencial é de que o suporte acadêmico funcionou de maneira satisfatória e as solicitações de equipamentos para as aulas presenciais foram atendidas. A existência de uma atuante equipe multidisciplinar de EaD foi reconhecida pelos entrevistados, pois, esta fornecia às disciplinas, (juntamente com a coordenação executiva) as orientações e regras gerais de como proceder no ambiente TELEDUC. O suporte do curso (alunos, corpo acadêmico e institucional) foi centralizado por uma pessoa responsável. Houve, no final de 2005, um tutorial do ambiente TELEDUC para os coordenadores que deveriam repassar aos professores, mas isto não ocorreu em todas as disciplinas.

Alguns coordenadores reconhecem que estas orientações não foram muito claras e até insuficientes no início do curso, destacando que todos (alunos, professores e técnicos) aprenderam com o processo. Como cada disciplina do curso elaborou seu material, com certa autonomia, sem recorrer às orientações específicas da equipe de EAD, a maioria dos docentes acabou recebendo diretamente da coordenação da disciplina, a informação de como proceder inclusive nas atividades programadas a distância.

Indicadores de avaliação

As orientações para este referencial enfatizam que os cursos a distância, devido ao seu caráter diferenciado, devem ser avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente. Sendo assim, no ensino a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo, possibilitando-o alcançar os objetivos propostos.

A percepção dos coordenadores e supervisores sobre este indicador revelou que a estrutura e os prazos para a realização das atividades a distância foram fatores que limitaram algumas ações dos professores. Embora estes tenham sido determinados pela coordenação executiva do curso, as disciplinas decidiam o que deveria ser cobrado em termos de conteúdo. A instituição não cobrou individualmente das disciplinas uma avaliação sobre o curso de maneira geral, mas algumas o fizeram internamente por meio de atividades específicas com os alunos.

Foi aplicado a todos os alunos do curso Gestores, em novembro de 2006, um questionário que pretende avaliar o curso em várias instâncias, mas os resultados ainda não foram analisados e divulgados.

De maneira geral, os coordenadores apontaram uma melhora significativa nos alunos ao final do curso, destacando a evolução nos textos produzidos por eles. Para alguns entrevistados, os alunos aprenderam inclusive com a diversidade que caracteriza o curso, o que foi positivo.

Suporte Institucional

Segundo este indicador, um curso a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão do território a ser alcançado, o que representa um investimento significativo em infra-estrutura e com a organização de serviços básicos (cadastros, acervos, controle de avaliações), além dos serviços de manutenção e qualificação dos recursos humanos envolvidos.

Assim, pode ser aconselhável a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado um padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao diploma oferecido, identificando-se, entretanto, claramente, qual o papel de cada conveniado ou parceiro.

O curso Gestores, por exemplo, é um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizado com a parceria da Faculdade da Educação – UNICAMP. E conta também com uma parceria com o servidor da empresa ISAT que estruturou o banco de dados do curso.

A percepção dos coordenadores com relação a este indicador foi de que a infra-estrutura e o suporte tecnológico, montados para o curso Gestores, apresentaram muitos problemas no início – 2005 - mas que estes foram solucionados ao longo do seu desenvolvimento. Um aspecto criticado por alguns entrevistados foi a terceirização do servidor (empresa ISAT) que foi vista como algo negativo, pois, segundo eles, com esta “dependência”, a instituição perdeu a oportunidade de aprender mais com esta experiência pioneira do curso, para oferecer, com garantia de qualidade, outras propostas de cursos na modalidade semi-presencial à comunidade. Outro ponto comentado pelos coordenadores foi a centralização das informações na DAC, pois, devido à burocracia, geraram-se algumas dificuldades para operacionalizar o curso no interior das disciplinas.

Desenvolvimento de cursos

Para este referencial é importante retomar o que afirma Silvado (2006). Segundo o autor, a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da

produção de materiais adequados aos meios de comunicação e informação diante das especificidades presentes nesta nova modalidade de educação as quais impõem o uso de novas metodologias.

A percepção dos coordenadores para este referencial revela os pontos críticos do curso Gestores. A instituição partiu do pressuposto de que a boa qualidade dos seus cursos presenciais seria suficiente para ofertá-los na modalidade à distância, tanto que a maioria das disciplinas usou da sua experiência no presencial para estruturar os conteúdos que seriam disponibilizados no ambiente TELEDUC, mas, este procedimento foi percebido como um equívoco por alguns entrevistados. Ou seja, os esforços para manter a qualidade do conteúdo, característica da instituição, muitas vezes esbarraram nas limitações técnicas e/ou dificuldades reveladas pelo público-alvo e nas poucas revisões feitas nos materiais e nos objetivos de aprendizagem das disciplinas.

Outra questão importante para este referencial é associar os materiais entre si e aos módulos e unidades para que se promova a interdisciplinaridade entre os temas e a proposta do curso. Este aspecto também foi questionado por alguns entrevistados que revelaram o fato do curso ser, na verdade, vários cursos dentro de um, sem uma proposta que unificasse todas as disciplinas que o compõem. Para alguns entrevistados, a estrutura compartmentada do curso, dividido em várias disciplinas com dinâmicas diferentes, foi positiva para a aprendizagem dos alunos, para outros, isso fez com que os alunos tivessem muitas dificuldades de adaptação, sobretudo no início.

Considera-se assim que as principais dificuldades levantadas pelos coordenadores e supervisores em relação à experiência do curso Gestores, realizada pela Faculdade de Educação – UNICAMP, reiteram o que afirma Rapchan (2002), pois, independentemente da definição adotada, deve-se entender que o ensino a distância tem sua identidade própria e os cursos não podem ser oferecidos nesta nova modalidade simplesmente adaptando os conteúdos dos cursos presenciais. É preciso repensar todo o processo de ensino redesenhando conteúdos, abordagens didáticas e planos pedagógicos para a nova mídia. No entanto, segundo os depoimentos dos entrevistados, tais aspectos não receberam a atenção necessária durante o curso Gestores.

Uma outra preocupação importante em cursos a distância deve ser com a implementação de mudanças nos papéis de professores e alunos de acordo com as novas

tendências pedagógicas, as quais centralizam o processo no aluno, tornando-o agente ativo no seu processo de aprendizagem e incentivam a colaboração não somente entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos.

Entretanto, em experiências vivenciadas a distância, esta condição não se tem manifestado adequadamente. O curso é alimentado pelo professor que fornece o material didático e as atividades, participa de listas de discussão e comenta a produção dos alunos. Além disso, em caso de dúvidas, estas ainda são, em grande parte, remetidas aos professores e pouco compartilhadas com a turma. Pode-se dizer que no curso Gestores, esta foi a solução encontrada pela maioria das disciplinas na condução de suas atividades: os monitores fizeram muito mais intervenções informativas que de conteúdo.

E por fim, uma questão fundamental recorrente nas categorias pesquisadas foi o desconhecimento do perfil do aluno, de suas reais condições técnicas, interesses e conhecimentos prévios. Isto fez com que, ao iniciarem-se as atividades alguns alunos encontrassem muitas dificuldades em cumprir os prazos estipulados e outras determinações para concluir o curso, como por exemplo, conciliá-lo com sua rotina repleta de outras responsabilidades.

Dessa forma, a pesquisa proposta por esta tese atingiu os objetivos de evidenciar a percepção dos coordenadores e docentes acerca da qualidade do curso Gestores. Existe, contudo, a possibilidade de aprofundar esta discussão sobre a avaliação do curso, mediante a análise dos resultados dos questionários aplicados aos alunos (SILVA, 2006) e (LEITE, 2006), podendo assim, cruzarem-se informações e realizarem-se trabalhos futuros, que muito contribuirão para a Instituição (e para quaisquer outras) na estruturação e desenvolvimento de próximas experiências na modalidade semi-presencial.

Outra reflexão possível de ser feita diz respeito ao embate de culturas propiciado com a experiência do curso. De um lado a cultura do gestor, suas características, seu perfil e de outro a visão da academia, da instituição e de seus docentes sobre ele. Nesta pesquisa, a investigação mostrou que no curso Gestores houve a tentativa de renegociar estas expectativas dos diferentes sujeitos envolvidos, controlando anseios e preconceitos, no esforço de lidar com as limitações reais que cercam o desenvolvimento de ações efetivas e de qualidade do ensino a distância no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAEAD 2005. **Anuário Brasileiro Estatístico em EAD**. ABRAEAD. SP: Instituto Monitor/ABED, 2005.

ABRAEAD 2006. **Anuário Brasileiro Estatístico em EAD**. ABRAEAD. SP: Instituto Monitor/ABED, 2006.

ALVES, J. R.M. **Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem**. 1994. Disponível em:

<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em: 21/08/2005

_____. Entrevista em 2006. Disponível em:

<http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/6786287BE21387A503257171004F60E.A?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Entrevista>. Acesso em: 02/10/2006.

AMORIN, J. A.; ARMENTARO, V. A.; MISKULIN, M; MISKULIN, R. Uso do TELEDUC como recurso complementar no ensino presencial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe>. Acesso em: 12/05/2005.

AULANET. PUC-Rio, 2001. Disponível em: <http://www.aulanet.com.br>. Acesso em: 27/08/2005.

ARETIO, L. G. (Coord.) (1998). **Aprender a distancia... estudiar en la UNED**. Madrid: UNED, 258 pp. (Casa del Libro).Disponível em: www.uned.es/catedraunesco-ead/uned3.htm. Acesso em: 18/08/2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2004.

BARROS, D. M. V. Educação a Distância e as novas demandas ocupacionais. **Revista Tecnologia Educacional**. Vol.30 (156), Jan/Mar de 2002.

BELONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.23,n.78,2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24/10/2006.

BEZERRA, R. M. **Acompanhamento e Visualização da Interatividade em Educação a Distância Baseada na Internet**. Dissertação de Mestrado. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

BISQUERRA, R. SARRIERA, J. C.; MARTINEZ, F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BLACKBOARD. Disponível em: www.blackboard.com. Acesso em: 12/10/20005.

BORDENAVE, J. D. **Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CASTANHO, J. E. C. et al. Ambiente de Apoio a Cursos de Educação a distância Mediada por Computador (EDMC). **2º Congresso da ABED**. (1998). Disponível em: <http://www.abed.org.br/artigos2/artigos/an06.htm>. Acesso em: 21/06/2006.

CASTILLO, R. A. F. del. **68 – MOODLE** (Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment). CCUEC/UNICAMP, 28 de fevereiro de 2005.

CASTRO NEVES, C. M. de. Critérios de Qualidade para a Educação a Distância. In: **Tecnologia Educacional – ABT**: Rio de Janeiro – vol. 26, no. 141, abr/jun, 1998.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. SP: Pearson/Prentice Hall, 2006.

CRONBACH, L.J. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, L. M da; CAMPOS, F. C. A.; SANTOS, N. **Educação a distância: Padrões para Projetos de sistemas**. Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: www.tise.cl/archivos/tise99/html/papers/projetos/index.htm. Acesso em: 18/10/2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

DEMO, P. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, M. **Educação online**. SP: Loyola, 2003.p. 75-88.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The landscape of Qualitative research – the theories and issues**. Thousand Oaks: Sage Publishers, 1998.

E- PROINFO. Disponível em: <http://www.eproinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 18/10/2006.

FERREIRA, R.M.B. **CND - Curso Normal a distância – uma alternativa pedagógica para a formação de professores em exercício**: Um estudo de caso no município de Guaratuba-PR. Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis, 2001.

GARCIA, Walter E. A regulamentação da Educação e Distância no Contexto Educacional Brasileiro. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000, p. 79-88.

GARRISON, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations In: Kegan, D. (Ed.). **Theoretical Principles in Distance Education**. London, New York: Routledge, 1993.

GEROSA, M. A. & H., Fuks &, LUCENA, C. J. P. Tecnologias e Informação Aplicadas à Educação: construindo uma rede de aprendizagem usando o ambiente AulaNet. **Informática na Educação: Teoria e prática**, vol. 4, Nº. 2. UFRGS, 2001: 63-74. ISSN 1516-084X.

GOLDBERG, M.W.; SALARI, S. Na update on WebCT (world-wide-web course tools) - a tool for the creation of sophisticated Web-based learning environments. In: NAUWEB'97: Current practices in web based course development, **Arizona Proceedings**, 1997. Disponível em: <http://star.ucc.nau.edu/~nauweb97/papers/godberg/goldberg.html>. Acesso em: 20/08/2005.

GOMES, G. M. Departamento de Economia, Gestão e Planejamento Industrial. **Universidade de Aveiro 2005**. Disponível em: www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/mscgvasco05.pdf. Acesso em: 15/02/2006.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. e BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados**. 5ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IHEP & NEA & BLACKBOARD. **Quality on the line: benchmarks for success in Internet-based distance education**. Disponível em: <http://www.ihep.org/Pubs/PDF/Quality.pdf>. Acesso em: 24/11/2005.

IMS Project (1998). **IMS Project**. Disponível em <http://www.imsproject.html>. Acesso em: 12/08/2005.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. In: **Revista Em aberto sobre Educação a Distância**. INEP/MEC, v. 16, n, 70, abr/jun.1996.

KAPLÚN, M. **Una pedagogia de la comunicación**. Ediciones de la Torre de Madrid, 1998.

KAWASAKI, E.I; CARVALHO, J.; FERNANDES. C.T. **Uma proposta para aprofundar o aprendizado através da cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem**. IN: SBIE, p.161-167, 2001.

KEEGAN, S. D. (1991). On Defining Distance Education. In: SEWART, D. et al (eds). **Distance Education: International Perspectives**. Londres/Nova Iorque:Croomhelm/St. Martin's, 1983.

KEMBER, D. The teacher is more important than the medium: Pre-packaged instructional materials are not axiomatic with surface learning. **Distance Education**, vol. 16 pp. 153-159,1994.

KNIGHT, P. **Quality, enhancement and online distance education courses and programmes**. In: 22nd World Conference on Distance Education. Rio de Janeiro: 03 a 06 de setembro, 2006. Disponível em: www.icde22.org.br. Acesso em: 22/09/2006.

LAW, J. **After Method: Mess in social science research**. London: Routledge, 2004.

LEITE, S. **Questionário de avaliação do curso Gestores**. Campinas: UNICAMP, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. SP: Loyola, 1998.

LEWIS, J.H.; ROMISZOWSKI, A. **Networking and the learning organization: issues and cenários for the 21st century**. Disponível em: <http://www.usq.edu.au>. Acesso em: 12/08/2004.

LITTO, F. M ; MARTHOS, M. B. (Org.). **Distance Learning in Brazil: Best Practices 2006**. SP: Pearson Prentice Hall, 2006.

LUCENA, M. **Um modelo para escola aberta na internet: KIDLINK no Brasil**. RJ: Brasport,1997.

LUCKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia em educação: Abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MAIA, M de C; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. 2004**. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/>. Acesso em: 12/10/2006.

MACHADO, J. P. Sistemas de Gerenciamento para Ensino a Distância. **2º Congresso da ABED**. (1998). Disponível em: <http://www.abed.org.br/artigos2/artigos/24/sgead971.html>. Acesso em: 21/08/2005.

MAROCO, J. **Análise Estatística: com a Utilização do SPSS**. 2ª Ed. Lisboa: Silabo, 2005.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento**. Vol 1. SP:Atlas, 1999.

MEC/SED. Ministério da Educação /Secretaria de ensino a distância. 1998. **Indicações de Qualidade para cursos a distância**. Última atualização em 2002. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 08/10/2006.

MEC - **Relatório da Comissão de Acessoria para a educação a distância**. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>. Acesso em:18/02/2005.

MENEZES, C. Experiências de uma educação a distância na América Latina. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, Vol. 26, n. 140, p. 37-40, fev. – mar. 1998.

MOODLE. Disponível em: www.moodle.org. Acesso em:12/08/2006.

MOORE, M.G. Theory of transactional distance. In: Kegan, D. (Ed.) **Theoretical Principles in Distance Education**. London, New York: Routledge, 1993.

MOORE ,M e KEARSLEY, G. **Distance Education – A systems View**. California/USA: Wadsworth Publishing, 1996.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003, p.11-65

MOTA, Ronaldo. Entrevista em 2005. Disponível em: http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus.jsp?not=28873. Acesso em: 10/07/2006.

NISKIER, A. **Educação a distância**. A tecnologia da esperança. SP: Loyola, 2000.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista educação a distância**. Vol. 4/5, Dez./93-Abr/1994. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25.

OLIVER, Ron; REEVES, Thomas C. Dimensions of Effective Interactive Learning With Telematics for Distance Education. **ETR&D**. vol. 44, No. 4, 1996, pp. 45-56 issn 1042-1629.

PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1991.

PERAZZA, R.A. **Indicadores de Qualidade para Avaliação de Cursos de EaD em nível de Aperfeiçoamento Profissional**. Dissertação de Mestrado. Administração. Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado - FECAP, 2003.

PESTANA, M. H.; GAGUEIRO, J. N. **Análise de dados para as ciências sociais: a completaridade do SPSS**. Lisboa: Sílabo, 2003.

PII. Plataforma Interativa para a Internet. Disponível em: [http:// www.nce.ufrj.br/pii](http://www.nce.ufrj.br/pii). Acesso em: 21/10/2006.

PONTES, C. C. C.; ACCORSI, A.; Perazza, R. A. Indicadores de Qualidade para cursos de ensino da distância on-line. **Administração online**, São Paulo, v. 5, n. jan/fev/ma, 2004. Acesso em: 22/05/2006.

PONTES, C. C. C.; SILVA, D; APRILE, M. R E MORAN, M. **Estudo de metodologias para avaliação de Cursos de Ensino a distância em Instituições de Ensino Superior.** Projeto CNPQ pertencente ao Centro de Estudos Rurais e Urbanos- CERU em parceria com LANTEC (laboratório de Novas Tecnologias de Comunicação) da FE- UNICAMP, 2006.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, O. (org.) **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2000.

RAPCHAN, F. J.C. **EduQNET: um modelo de qualidade de processo para cursos a distância mediados pela internet.** Disponível em: www.inf.ufes.br/falbo/download/pub. Acesso em: 12/10/2006.

REIS, E. M.; CORDEIRO DE PAULA. **Ambiente construtivista de aprendizagem a distância na internet: Planejamento e Arquitetura inicial.** (2002) Disponível em: www.abed.org.br/publique. Acesso em: 12/09/2006.

RICCIO, N. C. **Modelo de design instrucional Contextualizável para atividades de educação a distância online na UFBA.** Projeto de Doutorado - UFBA, Salvador- Bahia, 2005. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/>. Acesso em: 16/10/2006.

ROCHA, H. V. O ambiente TELEDUC para Educação à Distância baseada na Web: Princípios, Funcionalidades e Perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (Org.) **Educação a distância: Fundamentos e práticas.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, cap. 11, p. 197-212.

ROCHA, H.V.; BARANAUSKAS, M.C.C. **Design e Avaliação de Interfaces Humano - Computador.** Campinas/ SP: NIED/UNICAMP, 2003.

RODRIGUES, R.; BARCIA, R.M. **Modelos de Educação a distância.** 1999. Disponível em: www.nead.ufmt.br. Acesso em: 12/08/2005.

ROMANI, L. A. S.; ROCHA, H. V. **Ambientes para educação a distância baseados na Web: Onde estão as pessoas?** IHC 2000 - III Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais: Gramado, 2000.

ROMISZOWSKI, A. **A Methodology for Case-Study in Virtual Groups**. School of Education, Syracuse University, USA. (2004) Disponível em: www.abed.org.br/publique. Acesso em: 12/06/2006.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Evaluation from an EaD perspective**. (2006). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 12/06/2005.

SANCHEZ, Fabio (Org). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância** 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. In: **Em aberto- educação a distância**. Brasília: INEP/MEC, ano 17, número 70, abril/junho, 1996.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU e Edusp, 1972.

SIEGEL, S.; CASTELLAN Jr., N. J. **Estatística Não-Paramétrica**: Para as Ciências do Comportamento. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, D.; SIMON, F.O. Abordagem Quantitativa de Análise de Dados de Pesquisa: Construção e Validação de Escala de Atitude. **Cadernos CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP)**, v. 17, n. 1, 2005.

SILVA, M. R.C. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem**: Análise das Relações Causais dos Constructos Definidores das Potencialidades Pedagógicas por meio da Modelagem de Equações Estruturais. Dissertação de Mestrado. FE – Unicamp, Campinas/SP, 2006.

_____. **.04 - TELEDUC**. Boletim EaD - UNICAMP, Centro de Computação/Equipe EAD, 30 de janeiro de 2001(a). Disponível em: [http:// www.ccuec.unicamp.br/ead](http://www.ccuec.unicamp.br/ead). Acesso em: 12/10/2006.

_____. **.05 - WEBCT**. Boletim EaD – UNICAMP, Centro de Computação/Equipe EAD, 15 de fevereiro de 2001(b). Disponível em: [http:// www.ccuec.unicamp.br/ead](http://www.ccuec.unicamp.br/ead). Acesso em: 12/10/2006.

_____. **.06 - AULANET**. Boletim EaD – UNICAMP, Centro de Computação/Equipe EAD, 01 de março de 2001(c). Disponível em: [http:// www.ccuec.unicamp.br/ead](http://www.ccuec.unicamp.br/ead). Acesso em: 12/10/2006.

SILVADO, N. R. T. **The new tools and techniques for distance education in the XXIst Century**. IN: 22nd World Conference on distance education. Rio de Janeiro: 03 a 06 de setembro de 2006. Disponível em: www.icde22.org.br. Acesso em: 16/09/2006.

STORELLI, A. **Interactive and individual learning objects used to adapt teaching plans to students characteristics and to reduce transactional distance**. IN: 22nd Word Conference on distance education. Rio de Janeiro: 03 a 06 de setembro de 2006. Disponível em: www.icde22.org.br. Acesso em: 18/09/2006.

TACHIZAWA, T. **Gestão ambiental e responsabilidade corporativa: estratégias de negócios focadas na realidade brasileira**. SP: Atlas, 2002.

TAYLOR, R. W. Pros and cons of online learning – a faculty perspective. In: **Journal of European Industrial Training**, v. 26, n. 1, p 24-37, 2002.

TELEDUC. Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br>. Acesso em: 12/07/2006.

TOP CLASS. Disponível em: <http://www.wbsystems.com>. Acesso em: 22/09/2006.

TORI, R. **A distância que aproxima**. (2002). Congresso ABED 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe> Acesso em: 21/09/2006.

VALENTE, J.A. (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. UNICAMP/ NIED: Campinas, 1999.

VALENTE, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da Comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

VICTORINO, A. L.Q.; HAGUENAUER, C. J. **Avaliação em EaD apoiada por ambientes colaborativos de aprendizagem no programa de capacitação para a Qualidade da COPPE/UFRJ**. 2004. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2004/pr/htm/159-TC-D3.htm. Acesso em: 21/08/2005.

VIRTUA –U. Disponível em: <http://emediadesign.com/sfu/index.html>. Acesso em: 22/06/2006

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. SP: Bookman, 2001.

WENGER, E. **Comunidades de Prática – Aprendizaje, Significado e Identidad – Cognición e Desarrollo Humano**. Paidós: Barcelona, Espanha, 2001.

WEBCT. Disponível em: <http://www.webct.com>. Acesso em: 12/09/2005.

GLOSSÁRIO⁵⁸

BROWSER – navegador. Programa utilizado para navegar pela Internet, daí ser chamado também de navegador. Os mais conhecidos são o Internet Explorer (IE) da Microsoft e o Navigator da Netscape.

BANCO DE DADOS - Conjunto de informações armazenadas e ordenadas para consulta imediata por meio de uma palavra-chave.

CHAT online - conversação que se estabelece na rede. [Ing.] (Bate-papo). Programa que possibilita conversa em tempo real pelo computador entre internautas, por meio de linhas digitadas que podem aparecer ou não na tela de todos os usuários.

CRIOGRAFIA - [Gr. Kryptos = oculto; graphe = escrita] (Escrita oculta). Sistema de codificação e decodificação de dados, por meio de algoritmos matemáticos, usado com objetivo de garantir o sigilo do registro de informações pessoais e financeiras na Internet.

DESK TOP – Área de trabalho do computador. Tela principal de um sistema operacional que apresenta, por meio de ícones, seus programas e documentos mais importantes ou mais utilizados. Sua função é facilitar o trabalho do usuário, deixando-os à mão (ou a um simples clique do mouse), a exemplo de uma mesa de trabalho, em que se encontram as ferramentas de uso mais freqüente. 2. Designação comum para os computadores pessoais de mesa.

DOWNLOAD - [Ing. down = baixo + load = carregar] (Descarregar). Ato de transferir cópias de um arquivo ou programa de um site ou de uma página da *Web* do servidor para o computador do usuário. O mesmo que baixar.

FEEDBACK – Retroalimentação/ informação esperada, devolutiva.

HARDWARE - Parte física de um computador e de seus periféricos.

HELPERS/ ADD-ons - Designação genérica para dispositivos (placas de expansão, chip, etc.) instalados em um computador para aumentar seus recursos. Por extensão, é aplicado também, a programas que ampliam os recursos dos *browsers*. O mesmo que Add-in.

HELP DESK - Serviço oferecido, por telefone ou pela Internet, para dar suporte técnico ou esclarecer dúvidas, que o usuário possa ter, com computadores ou softwares de uma empresa. serviço de apoio ao usuário – suporte.

⁵⁸ As informações utilizadas para a elaboração deste glossário estão em: **Dicionário de Informática**. Disponível em: <http://www.dicweb.com/>. Acesso em: 21/12/2006.

HIPERLINK – [Neo. formado pela junção das palavras hiper(texto) + link]. (Hipervínculo) Palavra, expressão ou imagem que permitem o acesso imediato à outra parte de um mesmo, ou outro documento, bastando ser acionado pelo ponteiro do mouse. Num hipertexto, um link, na forma de palavra ou expressão, vem sublinhado ou grafado em cor distinta da utilizada para o resto do texto.

HOME PAGE – Página principal no site. Página de entrada ou de abertura de um site, escrita em linguagem HTML. Contém uma apresentação geral, um *menu* e *hyperlinks* para as principais seções de seu conteúdo. Impropriamente é usada como sinônimo de site.

LINGUAGEM PHP – tipo de linguagem de programação que permite o armazenamento de dados.

MENU - Lista de opções de comandos pertencentes a um programa ou a uma página da Web.

PLATAFORMA - Designação para sistemas operacionais.

PLUG-INS – Módulo/ extensão Pequeno programa auto-executável, que acoplado ao navegador permite ao usuário visualizar e ouvir arquivos de vídeo e som.

SERVIDOR - Computador central, em uma rede, responsável pela administração e fornecimento de programas e informações aos demais computadores a ele conectados. O mesmo que *host*.

SISTEMA OPERACIONAL - Programa que gerencia as funções básicas de um computador, armazenamento e recuperação de informações.

SOFTWARE - [Ing. Soft = suave ware = utensílio]. Termo cunhado por analogia a hardware. Conjunto de instruções, programas e dados a eles associados, empregados durante a utilização do computador. O mesmo que programa ou aplicativo.

TEMPLATE - modelo que apresenta os padrões a serem seguidos.

UNIX, LINUX, WINDOWS, MAC OS X, NETWARE – Exemplos de sistemas operacionais ou plataformas.

UPGRADE – Atualização do sistema operacional.

APÊNDICE I – Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA COM COORDENADORES E SUPERVISORES DO CURSO GESTORES.

Nome:

Módulo no curso Gestores.

HISTÓRICO DO MÓDULO:

Com que área do conhecimento o curso está relacionado?

Como surgiu a idéia do desenvolvimento do módulo?

Em que data o módulo começou a ser desenvolvido?

Que tipo de especialistas no desenvolvimento do módulo?

O módulo é originário de alguma experiência anterior?

Seu módulo de EaD foi derivado de algum curso presencial?

Que adaptações mais significativas para a EaD foram realizadas?

OBJETIVOS E ESTRUTURA DO MÓDULO

Quais os objetivos do módulo?

Como o módulo está estruturado?

Qual o critério utilizado na estruturação do módulo?

Qual o perfil esperado do aluno?

Quais as suas expectativas quanto aos resultados do módulo para o aluno? E do curso?

1. CATEGORIA - INDICADORES DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Como é tratada a interação do aluno com o professor e com outros alunos no ambiente do módulo/Disciplina? E do curso em geral?

Que meios são utilizados para isso (mensagem de voz, e-mail ou outros)?

Ao receber questionamento dos alunos, quanto tempo, em média, você leva para responder?

Existe um padrão de resposta estabelecido para o módulo?

Essa é uma autodeterminação sua ou requisito da instituição?

O ambiente TELEDUC facilitou o aprendizado dos alunos? Em que? Como? Quais as evidências?

Qual a importância das aulas presenciais para a apresentação do conteúdo pelo módulo?

Como você avalia a interação dos professores do seu módulo com os alunos, a interação dos professores entre si e com a coordenação/supervisão do módulo e do curso em geral?

Como é tratada a questão da pesquisa pelos alunos?

São recomendadas fontes de pesquisa aos alunos?

Que tipo de pesquisa é realizado? Como é feito o acompanhamento?

Esse procedimento é documentado?

2. CATEGORIA - INDICADORES DE ESTRUTURA DE CURSOS

Antes do início de um curso, é feita alguma certificação da motivação e comprometimento por parte dos alunos para a EAD?

Antes do início de um curso, é feita alguma certificação do acesso a tecnologias por parte do aluno para EAD?

Como você entende a questão do fornecimento de informações suplementares aos alunos?

A instituição impõe algum comportamento específico nesse sentido?

Existe alguma proposição de acordo de tempo para as tarefas dos alunos e resposta dos professores?

Como o acordo se processa? Houve alguma variação nesse tempo de turma para turma?

3. CATEGORIA - INDICADORES DE SUPORTE AO ALUNO

É de seu conhecimento se existe alguma comunicação ao aluno de informação sobre os programas, incluindo requisitos de admissão, ensino e custos, livros e suprimentos, requisitos técnicos e pessoais, bem como de suporte ao aluno?

Você já teve alunos que não conseguiram desenvolver as atividades previstas no módulo? Os alunos são municiados com treinamento e informação para alertá-los sobre segurança de materiais em banco de dados eletrônicos?

A instituição garante o acesso dos alunos a assistência técnica durante o curso/programa, incluindo instruções detalhadas sobre o meio eletrônico utilizado.

São oferecidas aos alunos sessões práticas antes do início do curso, inclusive com acesso ao pessoal de suporte técnico?

Como você avalia o suporte técnico do curso aos alunos quanto à segurança e confiança? As queixas dos alunos eram respondidas com frequência? Quais as queixas mais comuns? Que procedimentos são utilizados para atendê-las?

O suporte técnico contribuiu para facilitar a participação dos integrantes do curso?

4. INDICADORES DE SUPORTE AO CORPO ACADÊMICO

Foi fornecida alguma assistência técnica para o desenvolvimento de seu módulo?

Como o processo se deu? Que tipo de assistência recebeu? (pedagógica, manuseio de equipamentos, softwares)

Como os professores são orientados através de algum tipo de material escrito, manual para lidar com as especificidades de dar aulas em um curso a distância semi-presencial?

Durante a progressão do curso, você necessitou de alguma assistência relativamente a EAD?

Como foi a receptividade da instituição?

A assistência oferecida foi satisfatória?

5. INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Qual e como é o processo de avaliação do aluno? Tipo, periodicidade, instrumentos?

Como é feita a certificação do curso?

Como é procedida avaliação da efetividade educacional do programa e do processo de ensino-aprendizagem?

O que poderia ser melhorado, na sua opinião?

É feita revisão dos objetivos de aprendizagem?

Por quem?

Com que frequência?

6. CATEGORIA - INDICADORES DE SUPORTE INSTITUCIONAL

No ambiente do módulo, existem senhas de proteção, criptografia e backup dos sistemas, para garantir padrões de qualidade, integridade e validade da informação?

Quais as falhas mais frequentes no sistema de entrega do módulo e como foram sanadas?

Como os administradores foram notificados?

A instituição possui uma equipe multidisciplinar adequada para a EAD?

Como ela é formada?

A instituição mantém convênios e parcerias com outras instituições relativamente a EAD?

7. CATEGORIA - INDICADORES PARA DESENVOLVIMENTO DE CURSOS

A instituição adota regras para observância de padrões mínimos no desenvolvimento, desenho e entrega de cursos de EAD?

Como elas lhe foram divulgadas?

Os resultados do aprendizado interferem na tecnologia de entrega do conteúdo do módulo?

Como é a dinâmica desse processo?

Existe algum tipo de revisão periódica do material instrucional de seu módulo?

Qual o objetivo dessa revisão?

Na sua opinião, qual o critério de qualidade dos recursos educacionais adotados pela instituição?

São exigidas análises, sínteses e avaliação como parte de exigência do programa?

APÊNDICE II – Instrumento da pesquisa quantitativa

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DO CURSO GESTORES.

Este questionário foi elaborado com a finalidade de analisar a percepção dos docentes do curso Gestores em relação à qualidade de ensino ministrado. Este instrumento faz parte de uma pesquisa de doutorado na área de Educação, Ciência e tecnologia, orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral.

Respondendo ao questionário você estará colaborando também para a melhoria do curso oferecido.

Por isso, apesar de extenso, peço, por favor, que responda da forma mais fiel possível à sua impressão em relação ao Curso Gestores. MUITO OBRIGADO!

1) Houve facilidade na minha comunicação com meus alunos no TELEDUC.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

2) A interação dos estudantes entre si e com os professores é uma característica importante do curso online.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

3) Não me senti comprometido com relação ao desempenho do curso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

4) A ferramentas utilizadas no TELEDUC contribuíram para a interação dos participantes.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

5) A organização e apresentação dos conteúdos facilitaram a minha apresentação do assunto abordado.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

6) As instruções para a realização das atividades previstas no curso eram claras e objetivas.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

7) O Correio era a melhor forma de interação entre os participantes.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

8) Os métodos de avaliação do processo de ensino/aprendizagem não eram claros.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

9) A integridade das informações fornecidas pelos participantes era assegurada por medidas de segurança (ex. senha de acesso, sistemas de back-up).

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

10) Os materiais do curso eram de fácil acesso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

11) Houve facilidade de troca de informações entre os alunos no TelEduc.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

12) Os materiais do curso não estavam organizados.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

13) O curso tinha regras claras e definidas para seu funcionamento.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

14) O retorno (feedback) em relação as minhas atividades e questionamentos foi dado somente por mim.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

15) Os recursos tecnológicos utilizados favoreciam a interação com aluno/professor.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

16) Era possível perceber as emoções dos participantes nas interações no TELEDUC.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

17) As ferramentas do TELEDUC disponíveis para meu uso eram suficientes para o desenvolvimento dos trabalhos.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

18) O suporte técnico é condição indispensável para o desenvolvimento do curso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

19) Não recebi comentários dos alunos sobre as minhas atividades no TELEDUC.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

20) As aulas presenciais foram fundamentais para a minha apresentação dos conteúdos.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

21) A possibilidade de acesso às discussões que ficaram armazenadas no Fórum do TELEDUC foi um fator importante para o desenvolvimento de meu trabalho.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

22) O curso foi realizado sem problemas técnicos (exemplo: servidor fora do ar, dificuldades de acesso).

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

23) As perguntas dirigidas por mim ao suporte técnico eram respondidas rapidamente.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

24) As informações sobre o desenvolvimento das atividades eram suficientes para a sua realização.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

25) O retorno (feedback) em relação as minhas atividades e questionamentos era dado pelos estudantes.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

26) Procurei contribuir com o desempenho do grupo por meio da ajuda mútua e práticas solidárias com os demais participantes.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

27) Senti-me encorajado a compartilhar experiências com os outros docentes do curso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

28) Os comentários que recebi de alunos sobre minhas atividades contribuíram para a melhoria de meu trabalho.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

29) A participação individual nos fóruns e nas demais atividades do curso facilitou o intercâmbio de idéias e a troca de experiências entre alunos e professores.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

30) Os recursos tecnológicos utilizados facilitavam a interação entre alunos e professores.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

31) O acesso às atividades de meus colegas não contribuiu com o desenvolvimento de minhas atividades.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

32) Meus colegas professores colaboraram com meus trabalhos.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

33) Eu colaborei com o trabalho de meus colegas professores.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

34) Fui incentivado a avaliar o curso periodicamente.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

35) Os Fóruns de Discussão eram a melhor forma de interação entre os participantes.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

36) Fui incentivado a participar das atividades previstas no curso *online*.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

37) O ambiente TELEDUC facilitou o aprendizado dos meus alunos.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

38) Os participantes tinham um objetivo comum em relação a participação no curso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

39) O suporte técnico do curso não oferecia segurança e confiança aos participantes em relação à possibilidade de ocorrência de falhas técnicas.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

40) Houve facilidade de troca de informações entre alunos e professores no TELEDUC.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

41) Eu tive acesso ao auxílio técnico *online*, que esteve disponível durante todo o curso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

42) As aulas presenciais não foram fundamentais para o desenvolvimento dos meus trabalhos.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

43) O suporte técnico não contribuiu para facilitar minha participação durante o curso.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

44) O Portifólio era a melhor forma de interação entre os participantes.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

45) Houve o compartilhamento de materiais entre os participantes do curso no TELEDUC.

Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Concordo Totalmente

DADOS PESSOAIS

46) Sexo: Feminino ☐

Masculino ☐

47) Faixa etária ☐ 20 a 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ Maior que 60 anos

48) Formação: Superior (☐) Mestrado (☐) Doutorado (☐)

49) Tempo de experiência docente

☐ Até 05 anos

☐ 5 a 10 anos

☐ 10 a 20 anos

☐ 20 a 30 anos

☐ Mais de 30 anos

50) Possui computador em casa? ☐ Sim

☐ Não

51) Conexão com Internet: Linha discada (☐) Banda larga (☐)

52) Avalie o questionário

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

53) Resumidamente compare a sua experiência em cursos presenciais que você já fez com este a distância que participou.

54) Observações, críticas e sugestões.

APÊNDICE III – Quadros da análise qualitativa

Histórico e Estrutura das Disciplinas

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Origem	O primeiro convite foi ao laboratório de gestão Educacional, O LAGE... nós incorporamos a discussão da educação de jovens e adultos, na perspectiva de uma gestão democrática ... nós fomos focando, digamos assim, pra gestão da unidade escolar...como organizar uma escola, de forma democrática	Este curso – o Gestores - foi montado a partir de um curso do LAPLANNE para diretores de escola, um curso de extensão que foi oferecido para 90 professores da rede, do centro Paula Souza. O curso foi depois apropriado por um grupo de pessoas que deram a ele outro formato, mas inicialmente a paternidade do projeto se deve ao LAPLANNE (LAPLANNE - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional).	A disciplina de Estado, Políticas Públicas e Educação está vinculada ao grupo de pesquisa de políticas públicas de educação..(GPPE)	O curso deveria ter como uma das suas formas de aproximação da rede, a apresentação da faculdade de educação... eu propus o que a faculdade tinha como mais recente mais organizado de toda discussão de currículo, era o trabalho junto ao PROESF, então foram convidados 7 coordenadores, um de cada componente curricular para montar a disciplina de 60 horas	Acho que para gente chegar no curso, era bom, a gente resgatar nosso grupo de pesquisa aqui na UNICAMP, então a gente tem um grupo aqui dentro do DECISE, que analisa o trabalho, o trabalho e educação	Ele surge envolvendo os professores, que são professores titulares, aqui do grupo, LANTEC, e depois, mais dois professores, que são professores credenciados do programa, a discussão toda, foi estabelecer, que o eixo temático da disciplina.	A idéia da disciplina surge com algumas pessoas que ele conhece, que trabalham na área de escola, Gestão, e de cultura, e alguns de escola gestão e cultura, todas essas pessoas começaram a discutir em várias reuniões periódicas, quinzenais e às vezes semanais, como a gente elaboraria o módulo, as aulas.	O cotidiano ele veio com uma proposta ...a proposta veio assim, que era pra tratar da sexualidade, violência e saúde. isso já veio que isso eu não sei de quem veio essa determinação, ... um modulo que vai tratar dessas três disciplinas, que vai envolver três grupos que é o GEISH, o VIOLAR e o PRAEDA.	A idéia era inserir uma disciplina de história ou filosofia que são as áreas do nosso departamento
Organização	Tivemos também um grupo de pesquisadores, De doutorandos, mestrandos, discutindo a disciplina, sua construção.	Fizemos reuniões com o grupo todo (mestrados, doutorandos, professores)... que é um grupo grande com muitas pessoas, para estruturar a disciplina	No nosso grupo eram todos pós-graduandos, a maioria doutorandos, alguns que já eram doutorados e uma professora que era da UNESP também doutora em ciências sociais da educação e a grande maioria eram doutorandos do próprio GPPE. Nesse sentido houve um trabalho colaborativo grupal muito bom... O	Uma das coisas mais legais que teve na organização dessa disciplina foi pensar que gentes tão diferentes, como os sete coordenadores, conseguiriam pensar em coisas comuns, e o mais interessante é que além dos sete coordenadores algumas pessoas que foram convidadas por nós mesmos, e participaram desse primeiro	Então a gente montou essa equipe, a partir, dos doutorandos, dos mestrados, que já trabalhavam, essa temática. A gente construiu a disciplina na equipe, então, fizemos muitas reuniões para discutir assim, qual seria a linha da pesquisa? qual seria o ponto de partida? então foi um esforço coletivo, acho que a profissão coletiva é	Na realidade, ele começa surgindo, com uma discussão coletiva... pensamos uma estrutura, que aproximasse, todas as relações que são os elementos fundamentais da educação, relações humanas afetivas, que nós pudéssemos criar os ambientes não presenciais	Em março de 2005, que foi o primeiro momento que todas essas pessoas se encontraram e conheceram, por que nem todo mundo conhecia todo mundo, para a discutir uma formatação de conteúdo teórica, para as aulas presenciais e para as aulas a	É a primeira vez que essa experiência da forma com ela está, quer dizer, da forma como ele foi organizado, é versão única,, original. só que ela não é minha, é de um grupo de pessoas.. mestrados, doutorandos, dos grupos de pesquisa diretamente envolvidos	Desde o início, a disciplina foi pensada coletivamente, um grupo de aproximadamente 10, 12 pessoas, se reunia freqüentemente, para pensar no que a gente poderia fazer, por que ninguém nunca tinha trabalhado com educação a distância, essa era uma grande dificuldade, pensar um curso, uma disciplina, que tivesse o rigor que gostaríamos que tivesse, conciliando

Organização			primeiro problema era na verdade com tempo curto para preparar os materiais.	movimento de configuração em sentido da disciplina, ou seja, ela levará o texto inicial do fórum, pensar a estrutura da disciplina, trazer idéias chaves para o centro.	muito trabalhosa, mais também é muito mais rica.		distância...a gente foi fazendo uma reflexão conjunta, e aí dessa reflexão a gente ia fazendo algumas síntese, e isso foi dando a forma do módulo.		isso com a necessidade de trabalhar a distância, e com um número muito grande de alunos, para nós todos isso era muita novidade,
Objetivos	Provocar o debate sobre gestão democrática, sobre o conceito de autonomia, sobre planejamento.	O objetivo da disciplina é mostrar a relação entre as políticas públicas e a escola, aproximar estas questões como economia e política do cotidiano e mostrar a relação entre elas e a importância do planejamento para as atividades que se desenvolvem na escola. Mostrar que a Avaliação é importante, e faz parte do processo de aprendizagem.	Relacionar as políticas públicas com o cotidiano dos gestores	Mostrar a idéia de currículo a partir dessas quatro aulas, o que não seria bom no meu ver, bom, porque? porque a idéia era exatamente: que cada turma tivesse algumas experiências de contato presenciais, e outras exclusivamente não presenciais	Então a gente considerou que seria a oportunidade para os gestores olhar para a sociedade, por que as outras disciplinas, olham para a escola, e essa nossa proposta, é olhar o conjunto, é olhar para a sociedade e ver como essa sociedade tem reflexos na escola e vice e versa.	A idéia, de nós tratarmos a questão tecnológica, em um contexto, a gente procura trabalhar essa perspectiva, de tentar discutir e apresentar a tecnologia, muito mais em um ponto de vista de umas incorporações práticas, didáticas do professor, do que uma discussão de instrumento ou de técnica, essa é a essência que busca uma reflexão dentro do campo da educação.	O objetivo do nosso módulo é provocar uma reflexão sobre o sujeito na escola, e as imagens, então é nesse sentido que a gente acredita que as atividades de educação a distância, e as aulas presenciais, elas passam a provocar nos gestores essa reflexão, sobre o jeito que eles pensam, que eles convivem, que eles se relacionam, como sujeito e com as imagens, então esse é nosso objetivo	O objetivo principal era esse, discutindo cidadania e essas questões muito presentes na escola que é saúde, violência e sexualidade. a gente queria que ele sáísse da disciplina com um outro olhar pra escola. era uma pretensão grande porque eles vêm com uma... por que todos nós conhecemos um pouco as escolas e a gente sabe como pensa o diretor. tinha. Que ele tivesse um novo olhar pra escola. era essa a questão central.	O objetivo é tentar fazer um estudo, da gestão escolar do ponto de vista histórico, como diz o título da disciplina, então a gente começou com a idéia de estudar um pouco a história da constituição do cargo de diretor de escola no Brasil.
Particularidades	O monitor da disciplina ele trabalhou de uma maneira bastante específica na nossa concepção. O nosso monitor de disciplina não trabalhou com conteúdo.	Por termos experiência com planejamento, o grupo do Laplanne que é grande se reuniu e fizemos um planejamento cronometrado de todas as atividades que iríamos propor aos alunos, para que tivesse continuidade entre as atividades propostas para o EaD e o presencial. A gente elaborou também uma espécie	Em principio, a grande maioria das turmas tinham um mesmo professor só. O que era importante. Porém o que aconteceu no nosso módulo, é que os monitores a distancia não eram os professores presenciais. E se bem que, isso acho que criou um certo problema, em termo de que teria um problema de interação entre o professor com o	Quer dizer, o pensamento inteiro, ficava pelo fórum, então, o fórum ...ele abre com uma questão sobre currículo, o texto que abre no livro é um outro texto, não é o do fórum, mais que também abre com uma discussão sobre currículo.	É a gente fez uma experiência, de um monitor, e que ele fez a monitoria e dava aula presencial durante todo o curso...a percepção da gente é que essa é a estrutura ideal, um monitor também continuar na aula presencial, assim, por que ele vai acompanhando a turma, vai dialogando. A gente considerou que esta situação é ideal, mais a gente não tinha	É um professor único, as condições dos contatos é único, então ele faz toda a disciplina com um professor só... todas as informações são registradas, nós fazemos as planilhas em função do desenvolvimento... isso depois vira um documento ... inclusive tudo o que acontece dentro do			

Particularidades		de tutorial, explicando passo a passo o que ia acontecer em cada aula, para orientar os alunos.	aluno... os monitores encaminhavam para o professor presencial os textos de seus comentários dos textos dos alunos e o professor presencial, antes de assumir a turma, se familiarizava com a turma.		uma equipe com a disponibilidade para fazer os dois papéis.	tele-duc, nós baixamos, fórum, nós temos isso em memória.			
Relação entre EaD e Presencial	Organizamos de tal forma que o que fosse realizado a distancia, eles refletissem na aula presencial.	Então a gente pode dizer que já tínhamos experiência em fazer um curso deste tipo, mas não com uma parte a distância. Nós tivemos a preocupação de articular as videoaulas com as atividades do EaD e as aulas presenciais.	Foi a primeira experiência nesse formato então procuramos articular as atividades de EaD com as aulas presenciais	As atividades a distâncias faciais, elas são vinculadas à aula presencial.	Então a nossa lógica foi nas aulas presenciais, primeiro leiam um texto, para depois ter a aula presencial, então, a gente partiu dessa lógica, o que eles poderiam ler, especialmente, que não fosse uma coisa muito complexa, e que eles conseguissem entender sem ter conhecimento prévio, e que ao mesmo tempo, dialogassem com a aula presencial, a gente não trata a educação a distância e a presencial, de forma distante.		Assim, do ponto de vista de organização, não existe nenhuma obrigatoriedade de elo entre as aulas a distância e presenciais, mas como todo mundo que está dando aula presencial participaram, tanto das presenciais, quanto a distância, os professores sempre acabam fazendo um link, mais a gente não estabeleceu esse link, de uma forma obrigatória	Foi o que a gente considerou, pouca presencial e o vínculo porque aí não tem jeito, porque essa questão de formar professor sem vínculo, no cotidiano não ia funcionar hoje a gente já tem certeza disso. as atividades da EaD foram todas fundamentadas nos textos elas serviam fazendo um link, na discussão presencial,	Planejamos algumas atividades com a intenção de amarrar bem, as atividades a distância com as presenciais, de modo em que o aluno não era simplesmente cumprir uma tarefa, era fazer alguma coisa que depois seria aproveitada na aula presencial.
Perfil esperado dos alunos	Então sabíamos que eram pessoas que trabalhavam a semana toda, pessoas que tem um, É assim, tem um acúmulo de atividade, então o curso teve essa preocupação. Procuramos não	Já sabíamos que o perfil de aluno esperado era o dos diretores da escola que tem uma rotina muito corrida durante a semana e que muitas vezes não tem a menor	Eu acho que a primeira questão é na verdade o curso de extensão é um curso em que você pega um profissional que deixou de estudar há muito tempo Se tinha uma coisa que sabíamos era que um	A cultura deles era uma cultura de acadêmica, que é característica da gestão, a secretaria manda e eles têm que dar conta de gerenciar isso, de gerir isso, nós até criamos a ideia de que		Temos que levar em consideração que esses grupos esses professores, nunca fizeram esses cursos, grande parte deles, tem acesso a tecnologia, 70, 80 às vezes chega até	Foi pensado para esse curso gestores, dessa forma, tendo em vista os nossos alunos, que são os gestores, que estão nas escolas públicas, que estão	A gente tinha uma visão do gestor, de que ele é engolido pela burocracia da escola, isso a gente sabe também. E ele também, como todos nos ele segue os padrões da	Muitos de nós não tínhamos trabalhado diretamente com diretores, eu acho que podemos dizer que é um público heterogêneo, tem um pouquinho de tudo. ... no cumprimento das tarefas essa diferença

Perfil esperado dos alunos	extrapolar as exigências de atividades privilegiando enfim questões aí... que tivessem relacionando e principalmente que relacionando ao cotidiano deles.	familiaridade com o computador. Muitas escolas têm computador, mas o diretor não usa para produzir textos, não usa como forma de aprender. Além disso, o aluno não tem a cultura do virtual, isto ainda não é hábito para ele, fica muito distante da realidade dele fazer as atividades a distância.	lado todas as escolas tinham conexão na rede, Que por um lado, pelo menos você sabia que os gestores teriam acesso a um computador, mais por outro lado, não era nenhuma garantia que esse acessou o computador para poder estudar	o público gestor tem uma tensão muito grande entre dois grandes verbos, ou seja, o de gestar e o de inventar coisas, para ter uma idéia de gestão e o de gerir Nós imaginamos uma cultura acadêmica, igual a dos alunos da uncamp.... Mas lidar com a idéia, de citação, lidar com a idéia de publicar no texto alguma coisa e conversar com ela, não era familiar, para esses alunos, então o que aconteceu, nós tivemos uma tensão muito grande, nós pressupomos um tipo de cultura que nós esperávamos, e que eles já tivessem, e nós elaboramos as atividades a partir de uma cultura que eles já teriam que ter, e era diferente do que eles tinham realmente.		90% da turma, que tem acesso a computação... mas, pouco, ou nada utilizam isso como atividade educacional	na direção, que exercem cargos que tem haver com a gestão da escola, então ele foi pensado nesse contexto, para essa situação, a partir da experiência prática e teórica de todas as pessoas que discutiram e formataram a disciplina, o módulo.	academia, quer dizer, é aquilo que está estabelecido nos livros, nas conferencias, a secretaria fala pra ele fazer a ele faz a, fala pra fazer b ele faz b, ele segue aquilo a risca, uns mais outros um pouco menos mais todos eles seguem.	aparece, então acho que é um pouco o retrato da rede que nós temos hoje, uma formação heterogênea.
-----------------------------------	---	---	--	--	--	---	--	--	--

Quadro categoria de análise: 1. Ensino/Aprendizagem

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Interação no TELEDUC	Na nossa disciplina não acho que pelo TELEDUC nos utilizamos o mínimo do mínimo, foi tudo através de aula presencial.... foram poucos os momentos o teleduc serviu como uma ferramenta de comunicação e apenas comunicação, uma comunicação muito mais administrativa do que de conteúdo.	A interação com o ambiente podia ser melhor, se ele fosse mais amigável, eu acho. Deveria mostrar mais preocupação com as pessoas e suas dificuldades. As coisas eram impostas de forma muito dura. Os prazos não podiam ser negociados, pois isto já tinha sido pré-determinado pela própria forma como o curso foi montado.	Eu acho que o teleduc foi montado de uma forma super legal. Tem alguns problemas práticos, um programa pratico que não pode encontrar o aluno sem saber em qual turma ele está, ...eu achei super interessante, porque você tem não só a forma de comentar os trabalhos, mas tem o fórum.	Eu acho que a interação no teleduc revela uma parte da nossa inabilidade de lidar com o virtual em uma parte muito grande, no fato, de que, nós não dimensionamos com tranquilidade e com clareza, que o fórum, sempre tinha que ter as pessoas mais qualificadas, com mais tempo para poder fazer a discussão, os monitores, que eles tinham que ser, na verdade mobilizadores, a idéia do fórum é, exatamente aproveitar o lance da virtualidade para dar continuidade, , em discutir aquilo que a gente tinha feito no presencial, Uma coisa esquisita, do virtual, por que no presencial as duas coisas se dão junto, eu tenho ali, não tenho espaço separado para cada coisa, está tudo na sala de aula, e a sala de aula é uma coisa só, ela é ao mesmo tempo o café virtual, o fórum, ela é tudo , de repente, essa seguimentação que o virtual cria.	Os monitores ficaram durante todo o período, então é lógico... Todos eles trabalham com a temática, e isso foi interessante, por que, eles estabeleceram um diálogo, a partir do que os alunos trouxeram, Por que antes de entrar nesse curso, eu tinha muita resistência a educação a distância.. Eu sempre ficava com um pé atrás, e aí quando começou, os gestores, eu pensava, aí será que eu vou entrar mesmo em um projeto que eu mesmo tenho críticas? E foi uma grata surpresa, não acho que seja o melhor caminho, ainda acho que aula presencial faz toda diferença. Mas achei que teve um envolvimento.	No nosso módulo o monitor é o próprio professor...a partir da segunda turma nós decidimos que não fosse assim, por que os resultados eram frustrantes, sentimos que não havia uma continuidade entre o presencial e a distância, nos sábados os presenciais, então nós adotamos a partir da terceira turma, uma outra rotina, em que o professor seria único, ele faria o curso presencial, e a monitoria a distância, ele acompanharia todo o processo, ele teria uma dedicação para fazer esse acompanhamento semanal.	Excelente! A interação, por que como eu sou supervisora de educação a distância, a gente tem um <i>feed-back</i> muito constante, e muito rápido, tanto quando eles gostam, como também quando não gostam. Tem uma interação bastante grande, e isso é uma coisa muito boa do teleduc, ele possibilita a troca, que é em rede, tanto dos alunos quanto também dos professores via fórum, via tele-duc, via correio, ou via qualquer outro instrumento lá do próprio tele-duc. É uma interação bastante grande em todos os sentidos, inclusive teórica, os alunos discutem entre eles, Não dá para perceber uma diferenciação entre o presencial e a distância, por que na distância a interação com os professores do presencial acontece Tudo no fórum de discussão... no fórum os monitores faziam uma interação com eles. O café virtual acho que era um instrumento importante de bate papo.	Monitores sempre interagiam com os alunos: Cada monitor já tinha passado por um trabalho de mestrado, trabalhava com essa perspectiva ect e tal. Então eles davam conta da resposta. Sabe, que não era uma resposta, na verdade ele problematizava as situações colocadas. Tudo no fórum. tudo no fórum. nós só trabalhamos com o fórum.	No começo o tele-duc, foi muito difícil de lhe dar, tanto pelos professores, pelos alunos do curso os gestores, quanto por nós também. Levou um certo tempo para nós se adaptarmos, tanto que as duas primeiras turmas, ficou praticamente impossível da gente controlar rigorosamente a frequência, as atividades a distância, houve muita dificuldade, nas primeiras turmas de 2005, depois a gente foi pegando o jeito No começo o tele-duc, foi muito difícil de lidar, tanto pelos professores, pelos alunos do curso os gestores, quanto por nós também, levou um certo tempo para nós se adaptarmos

Padrões de resposta aos alunos	Dependia do monitor. nós tivemos bastante problemas com monitores, mesmo sem responder conteúdos tivemos vários e vários problemas com monitores e a demanda é muito grande	Foi preciso criar um padrão de resposta sim devido ao volume de perguntas e questões que eram feitas todos os dias, os alunos tinham muita dificuldade sobretudo no começo de entender como postar atividades, como enviar, como fazer.		Nós elaboramos um roteiro aos alunos para a realização das atividades, um roteiro explicativo a gente praticamente criou um modelinho dando a dica de como poderia fazer, e a leitura do monitor também é feita dessa forma. a gente foi encontrando eu diria potencialidade na repetição, parece uma coisa esquisita, mais a repetição trouxe uma possibilidade, da gente ir criando outras formas de dar o retorno, as atividades tanto das aulas presenciais que mudaram muito, quanto pra atividade de retorno a distância.	Eu acho isso uma qualidade grande, dos monitores, e isso tem haver com a qualificação deles, obviamente, eles não se prenderam as questões padronizadas, a gente procurou fazer orientações muito claras e objetivas. a equipe dos monitores, foi excelente, sempre estão muito presentes, é lógico, que tem alterações de perfil, eu diria até de gênero, essa coisa de gênero, aparece até na atuação como a dedicação é diferente, como os homens são mais pragmáticos, e a mulher vai mais fundo nas questões.	Não houve respostas padrão, embora isso, nós fizemos uma orientação, para ter um eixo comum, até para que balizasse?	Não houve padrão, cada monitor estabelecia suas respostas, a gente até tinha algumas orientações comuns discutidas nas reuniões, mas cada um trabalhava do seu jeito.	Não tínhamos padrão de resposta... as informações dentro da própria ead. da própria atividade. Era explicadinha.	Então teve este modelinho para orientar os alunos quanto à revisão de conceitos... o padrão de resposta foi mais neste sentido de coisas mais formais que eram equivalentes para todo mundo de informação e não de conteúdo isto não tinha padrão, era dado pelo monitores, pelo professor.
Importância do TELEDUC	Olha, ele foi importante no sentido de instigar a reflexão e de trazer respostas. Mas não, foi provocador debates de, por exemplo, Esse debate, isso foi limitado mesmo, e importante, quer dizer, foi um canal importante, mas dentro dessa característica que nós dentro dessa limitação que nós fizemos para a disciplina.	O ambiente, por exemplo, teve coisas interessantes, no fórum.... mas acho que ele devia ser pensado de forma mais simples,... mais amigável, tendo em vista nosso aluno e o fato de não terem uma cultura para usar o computador. Algumas coisas do jeito que foram colocadas ficaram difíceis para os alunos...a interação ficou comprometida em alguns momentos.	o tempo não ajudava porque era muitos alunos. e por isso não dava pra você comentar mais na profundidade e aproveitar o fórum as discussões, entrar nos debates basicamente o que acontecia era os monitores e os professores presenciais entravam no fórum e só acompanhavam os debates. O fórum morria depois da segunda aula presencial, ele só ficava com questões sobre o trabalho final e não mais debatia	O fórum não deu mais certo, acho que devido a falta de tempo, tanto deles/alunos, quanto dos monitores, a dificuldade que nós temos hoje, enfim, a dificuldade que a gente teve de poder colocar o centro do curso nesse lugar a distância.	Muito positiva, e acho que uma outra coisa que nós discutimos muito na equipe é o papel do monitor, não é animador de torcida, por que acho que esse que a gente chama de animador de torcida na equipe, não é o que a gente queria, a gente não queria, vamos lá turma! e sim a gente queria discutir conceito, chamar atenção para algumas coisas em algumas questões que são fundamentais e até para compreensão da aula presencial! então eu achei que funcionou muito bem, com respostas	A maioria é frustrante... fica desarticulado, por que nós temos que levar em consideração, não é a técnica de nós capacitarmos, é em relação ao sujeito, aos alunos, eles não estão acostumados, não foram capacitados a esse processo de ensino e aprendizagem nesse novo ambiente, então você não pode desviar algo de algum que já tem toda uma capacitação adquirida, e criar um ambiente muito brusco, sem um processo de transição,	Ela encontra uma continuidade no tele-duc, e os gestores, principalmente utiliza o tele-duc, para fazer uma continuidade das aulas presenciais,...Eu acho que as duas coisas foram fundamentais, e fundamentais, de formas diferentes, então a aula presencial o contato com os gestores, isso é, insubstituível, e as atividades de educação a distância, foi uma nova possibilidade diferente, para a maioria deles, por que no começo eles tiveram muitas dificuldades, de	O TELEDUC facilitou o aprendizado. sem duvida. e isso eles foram descobrindo também, com o tempo, então hoje isso acontece com mais frequência do que no começo, por que hoje se adequam melhor no ambiente.	É uma ferramenta muito interessante o tele-duc, eu acho que precisamos treinar um pouco para saber utilizá-lo corretamente, e na frequência também desejada, No geral eu acho que a maioria dos alunos se adaptou bem. eu acho que deveríamos ter mais professores para que ao mesmo tempo fizessem a monitoria e a aula presencial, eu penso em termos de

Importância do TELEDUC					diárias. Um elemento interessante, que até o café virtual, que tinha turmas assim, que usavam menos e de repente essa semana, está todo mundo já no café virtual, para combinar, para falar que já estão ficando com saudades....		estarem interagindo, e fazendo uma reflexão sobre a sua prática... em alguns momentos, houve uma articulação, desses dois fóruns, das aulas presenciais e das aulas a distância, uma articulação assim, por que o espaço do te-duc possibilita isso, que você coloque suas opiniões, sua discussão,		qualidade de ensino mesmo.
Interação entre os professores	Qualquer colocação pra fazer nas reuniões do grupo de estudo.Sempre na presencial.e-mail, e-mail.. Só pra comunicar que a reunião vai ser dia tal. Então nós não utilizávamos o espaço virtual, digamos assim, pra esse tipo de discussão.	Acho que quando a gente debatia no presencial, nas reuniões, era apresentado um conjunto grande de reclamações e a gente falava sobre o que fazer num caso ou no outro. Assim foi boa, Agora a gente não usava o ambiente para fazer isso, era mais no presencial.	Via e-mail, também, trocava-se informação e nos reuníamos para discutir coisas mais importantes.	Essa coisa dos e-mails, me pegou demais... uma boa parte da relação que eu fiz, com as duas supervisoras e com a outra coordenadora foi via e-mail. a partir de julho, não a partir de maio, eu nunca mais entrei para o teleduc ...nós percebemos que uma boa parte nossa, das pessoas que estão na coordenação, elas não tem o habito de entrar no teleduc, mais tem muito o habito de ler e-mail...	Reuniões periódicas com a equipe e bastante interação com os monitores via TELEDUC	Sempre, a gente se reúne pelo menos uma vez por mês, sempre que terminava um pacote do módulo e ia começar outro, era feita avaliação subjetiva, das dificuldades, linhas gerais de orientação.	A gente faz reuniões semanais, todos os monitores comigo, então nós estamos sempre discutindo as dúvidas que aparecem, e como se posicionar se essas dúvidas continuassem aparecendo. A reunião que a gente faz ao vivo, e não no tele-duc. Algumas coisas mais rápidas, a gente vai fazendo por e-mail. Então a gente vai sempre discutindo, estabelecendo critérios.	A gente fazia reunião as vezes quinzenal, as vezes mensal com os monitores e com os professores....Ele entrava como supervisor e eu às vezes, e muitas vezes como coordenadora. problematizando mais ainda. Foi um trabalho coletivo e ele foi coletivo até o final por que os professores às vezes pediam e recorriam uns aos outros, então esse trabalho coletivo continuou, mas isso paralelo e é e-mail particular mesmo, não via teleduc.	Nós fazíamos sempre reuniões presenciais com o grupo de professores.
Incentivo à pesquisa	A pesquisa, mas seria assim, mais uma reflexão sobre sua própria pratica, quer dizer, pesquisar si mesmo, um pouco assim, pesquisar seu trabalho.	Sim, mas a gente tem que considerar que estes alunos não têm formação de pesquisador. Acho que isto não foi considerado. Este é um aluno diferente. Eles não sabem		Os monitores foram educando e inserindo estas pessoas em um universo acadêmico por meio da linguagem acadêmica.	Eles vão pesquisar nos dados do ibge, na fundação CEAB, a gente apresenta todos os links... por que eles entendem que a pesquisa tem que estar presente na reflexão teórica, isso	A gente trabalhava a perspectiva da tecnologia e ao mesmo tempo da ciência de informação, dava a ele elementos de fazer buscas na internet, como acessa a biblioteca da faculdade, para ajudá-lo	Nós fazíamos parte da nossa organização, o estímulo a pesquisa, principalmente na atividade de educação a distância, que eles tinham que pesquisar algumas imagens ... A pesquisa fez	Os alunos receberam links de sites para pesquisar as letras de música, as músicas e um monte de outros textos complementares sobre as atividades propostas.	Disponibilizamos outros tipos de material,... Além do material básico de consulta no TELEDUC, eles tinham um conjunto de

Incentivo à pesquisa		como fazer um texto deles, próprio e a partir de leituras e fazer um diálogo com os autores. Isto é muito difícil para eles porque eles nunca fizeram isso, então os trabalhos que o curso pedia eram em geral muito fracos. Talvez se o curso tivesse dado uma orientação sobre isto, talvez uma primeira disciplina de metodologia, ficasse mais fácil para as turmas, principalmente as do começo (2005), porque com estas a gente teve muito mais problemas... de prazo....			foi importante, por que a discussão que a gente faz, é o abandono do senso comum mais eu acho difícil, acho que uma disciplina que deveria ter inicial deveria ser metodologia científica, por que eles não tem muita familiaridade com os textos acadêmicos.	inclusive, com a localização de outras informações, nós dávamos subsídios para também outros módulos, ensinávamos como se fazia referências biográficas, na normatização da ABNT, Nós trabalhamos isso para que ele Possa Reproduzir isso no ambiente escolar...	parte da nossa metodologia de trabalho, nas aulas presenciais, a gente sempre indicava uma pesquisa, uma leitura, além daquela leitura que é a leitura própria para o módulo, para a disciplina.		outros 3 que foram entregues na forma de 3 livros.

Quadro categoria de análise: 2. Estrutura de cursos

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Preparação e comprometimento dos alunos no início do curso	Eles foram pegando o processo. Demorou, eu creio que demorou um, sei lá, uns 4 blocos de aulas, mas eles conseguiram entender um pouco a dinâmica. e quando eu falo a dinâmica a dinâmica inclusive da diversidade que era cada disciplina. Foi um processo, foram resolvendo alguns problemas da base, mas não houve uma, no meu ponto de vista, não houve preparação adequada	Acho que não foi suficiente... Porque não foi feito por alguém da pedagogia... as informações eram passadas de forma muito dura, podia ser mais amigável. Não havia conhecimento suficiente sobre o perfil do aluno e acho que as informações que ele recebia não foram suficientes... o curso podia ser melhor e ter ficado mais claro para os alunos.	As orientações que ele recebeu no começo do curso não foram suficientes, ele foi aprendendo... Mas até hoje temos alunos que não sabem o que deve ser feito... Na verdade eles aprenderam com o processo e eles foram se adequando.	Eles estão aprendendo juntos... Com o processo	Então, teve um tutorial, e assim o que eu percebi... Eles falavam isso: ainda, olha para esse curso, eu precisei superar muitas barreiras, por que não sabia nem onde era o botão do computador e hoje eles se sentem mais tranqüilos...	Foi uma experiência frustrante, mais a partir daí, eles acabaram se adaptando, fazendo um esforço extra e acabaram vencendo essas dificuldades, de certa forma a estratégia inicial foi muito precária, nesse aspecto, por que não levou em consideração, o grau de dificuldade que esses professores poderiam ter, nesse tipo de ambiente, por que não se passa de um nível presencial para o a distância de uma forma tão brusca dessa, tem que ter um treinamento eles aprenderam muito dia-dia	A abertura do curso tem vários cds, tem cd que explica o que é o curso, e tem cd que explica o que é cada uma das disciplinas, e tem um cd que explica como trabalhar com o tele-duc são vários setoriais, e tem o setorial do tele-duc, que ensina como mexer com o tele-duc, isso foi recebido no começo do curso pelos alunos.	Olha, no começo foi muito difícil, eles tinham muita dificuldade... As primeiras duas turmas sofreram demais, tanto que nós demos todas as oportunidades... Acho que teve gente que chegou ao final sem saber direito Eu acho que havia a necessidade de um curso preliminar... um tutorial, que no final ele foi engolido pelo calendário. eu acho que eles tiveram uma semana e o tutorial deles foi assim muito rápido...sem dúvida nenhuma. Precisaria ter dito um tempo maior. a gente teria evitado uma série de problemas, de postagem	Tiveram, mas acho que no começo, não foi muito suficiente, só fazendo que você aprende.
Diferenças entre as turmas SP e Campinas	Muito diferentes. Professores de grandes centros são mais resistentes E eles são muito, digamos assim, não tem muita perspectiva de mudança. ... quer dizer que em cidades pequenas o contato com a prefeitura é maior, a resolução de problemas me parece ser mais rápidas nas pequenas cidades esse contato com a prefeitura, por exemplo, era bastante	As turmas eram bastante heterogêneas, tinha turma que ia muito bem e outras nem tanto.. Eu tive a oportunidade de dar aula aqui e em SP e tive turmas boas e outras nem tão boas nos dois lugares.	O pessoal que dava aula em São Paulo, que eventualmente veio dar aqui substituição, acham muito melhor o ambiente aqui do que o ambiente de São Paulo. o ambiente deixava muito a desejar. uma questão que a unicamp tem que eu acho interessante é de que em São Paulo era um curso de pós-graduação comum em campinas ali teve um ambiente mais	Eu tenho para mim que as turmas fora de São Paulo, tem assim uma continuidade muito maior, do que a turma de São Paulo, muito maior, as da região metropolitana... que fazem as aulas na sede, tem uma continuidade menor, a atenção e a dedicação das turmas que estão no interior, é nitidamente maior nas aulas	Então, como eu acompanho todas, eu percebi isso, conversando com os professores, uma diferença, que é regional. tem uma diferença muito grande, entre as turmas de São Paulo, e as do interior, eu percebo mais tempo, em vários aspectos, acho que em São Paulo, a gente percebe, mais especialização dos trabalhos, e uma situação que já foi até	Nesse caso, você vê uma grande diferença, isso também tem uma relação direta com a avaliação dos alunos, de entender, tem gente mais compromissada no interior. a visão que eu tenho do interior eles tem a visão um pouco mais de superar determinadas dificuldades são pessoas mais envolvidas, é claro que tem suas exceções, dos dois lados, mais de uma	Houve variação de turma para turma mesmo.	As turmas de São Paulo, eles assim, postavam mais tarde, tinham mais dificuldade... eram mais agressivos... Acho que eles tinham menos tempo do que o pessoal do interior e eram muito mais agressivos, assim em termo de... exigir e reclamar...	Eu não sei se dá pra dizer em relação a SP Campinas, acho que varia de turma pra turma mesmo... em tese você pensa, ah, o pessoal de SP tem mais oportunidade, tá mais perto das coisas, de modo geral deveria ser mais bem preparado talvez, talvez com um grau de exigência maior mas acho que na prática isto foi bem relativo

Diferenças entre as turmas SP e Campinas	presente. Agora não sei se os grandes centros é mais complicado ou não, você via cidades mais distantes o pessoal superdinâmico, com uma certa tranquilidade das discussões, lendo bastante os textos. já nos grandes centros, pouca leitura, um ceticismo e um, tipo assim, um formalismo em relação ao curso.		universitário. ... Mas o pessoal daqui teve um entrosamento melhor...	presenciais, mais nesse caso não é uma coisa que eu possa dizer que seja válido para todas as turmas, mais na média sabe o que acontece, isso preencheu a vida deles, que é mais esvaziada, acho no interior, tem um monte de coisas para saber. E em São Paulo não é isso, é ao contrário.	apontada em outros estudos, que é como uma escola pública, no interior de São Paulo, teve uma deteriorização, muito menor, do que e de São Paulo..Em São Paulo, é uma coisa mais pulverizada, acho que as pessoas têm... é difícil dizer, mais acho que é mais frágil, eu percebo, o pessoal lá do interior, com essa consistência melhor em termos teóricos, do em São Paulo capital.	maneira geral, você sente essa diferença...			
Comentários sobre a estrutura	A organização da lista de presença, da DAC é diferente da outra organização do TELEDUC, então isso parece que não é problema, mas eu vejo um grande problema. os tempos. os tempos das disciplinas, enfim, os tempos das DAC, o tempo do gestor, esses tempos todos desencontrados.... o que não ocorreu neste curso foi agilidade, pelo menos no fim não consegui ver. agora estamos trabalhando com 6000 ... Eu não falo isso. sempre falo o um vira 6000, então, acho que são complicadores mesmo, então fomos aprendendo		Para mim o curso foi legal. Eu acho que se não tivesse sido feito tão rapidamente o planejamento para se começar o programa, e se tivesse sido feito em 2 anos, ele seria na verdade um projeto exemplar. porque a ferramenta funcionou, as presenciais funcionaram sem grandes problemas. o problema é da própria estrutura do projeto colocou todo mundo numa camisa de força temporal. Simplesmente não podia fazer mais do que estava previsto dentro do pouco tempo que tínhamos pra fazer		Foi até uma sugestão nossa, que primeiro a proposta inicial do curso gestores, fosse um encontro presencial, e a nossa disciplina teve uma conversa com a Edilene, achando que primeiro seria melhor, isso é muito controverso, por que mesmo dentro da equipe, havia divergências, sobre isso.	Propusemos em diferentes momentos de encontro, a idéia era que a entrada fosse presencial e a saída também, e não fazer, aquele primeiro impacto, que o pessoal já tem de entrar primeiro no a distância, sem ter conhecimento do ambiente, sem ter conhecimento da situação. a gente precisa levar em consideração, na hora da estruturação do curso, por isso que tem que ser personalizado sem generalizar...			Acho seria importante um último encontro presencial onde o professor pudesse dar retorno porque uma coisa é o professor devolver a avaliação e o aluno ver face a face com o professor o desempenho que ele teve, outra coisa é ele receber depois de um tempo um conceito que ele acha que não é aquilo que ele merecia.

Quadro Categoria de Análise: 3. Suporte ao aluno

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Funcionamento do suporte ao aluno	Olha eu acho que não estava tão preocupado em facilitar a participação de aluno. Era atender demanda....	O suporte podia ser melhor... a equipe ... Edilene tinha uma postura..... Ordenava as coisas de forma muito dura... as respostas eram dadas de uma maneira ruim.... assim; se você não postou a atividade, não vai dar mais para postar.... Não havia negociação. Os alunos reclamavam muito, a gente tinha pilhas de reclamações iam para as nossas reuniões com a equipe. Na minha opinião faltou ter uma administração mais humanizada, a equipe que cuidava do ambiente não era de pedagogos.	Eu acho que o suporte técnico, a EAD, por exemplo, funcionou, eu acho que nós comentamos antes. Na verdade o tempo não permitiu aproveitar bem o EAD, ok. Por exemplo, o fórum morria. No início das aulas presenciais	A percepção que eu tenho é, como era muita quantidade de coisas que chegava, eu acredito que a gente fez um esforço assim de muita intensidade, para dar conta de responder todas as questões individuais, agora eu não sei se a gente deu conta, por que para mim, por exemplo, que é a primeira vez que participei de um curso de massa.	Segundo informações que a gente tinha eles já tinham na escola uma estrutura, já tinha banda larga, tinha um computador que comportava também os dados, memórias, etc...isso daí foi uma ajuda apesar de que por exemplo, o pessoal de escola rural, às vezes, a escola rural nem tem computador, então, para eles era uma dificuldade, também coincidentemente ou não, pouca familiaridade em trabalhar com o computador. Então, essas pessoas, eu acho que sofreram muito.	Eu digo que o atendimento foi mediano, no bom sentido, se nós levarmos em consideração que esse é o primeiro, está ótimo, mas acho que Agora o atendimentos, resolução de problemas, acho que foi bastante satisfatório, por que os pessoais responsáveis pela Ead, a pessoa que estava coordenando, colocaram uma estrutura para cada dois professores, quer dizer, você tem um atendimento personalizado, então esse monitor dava conta disso, mandando as sugestões, etc... Nesse ponto foi bastante satisfatório.	Nós procuramos responder ao aluno de maneira imediata, às vezes tem alguma dúvida, e aí a gente precisa verificar... a resposta era imediata. Eu acho que o suporte técnico foi bom, ele foi embora, os alunos, gestores q estavam muito angustiados porque que o suporte técnico dava um retorno, mas isso... Foi uma coisa de começo, tanto que agora, há muito tempo, a gente não tem mais problema, eu acho que o que afastou o aluno foi mesmo a impossibilidade de cada um de dar conta de tudo.	Excelente. a Edilene nos deu um suporte muito bom e pra todos os professores ela nos convocou e a gente convocava os monitores e os professores pra participar de muitos deles estiveram. Os professores a gente sabe que era mais difícil, mas os monitores de disciplina, aí eles estavam bem entrosados. e depois era um volume todo que dificultava um pouco.	Com relação as questões burocráticas, de direitos dos alunos, isso aí eu acho que foi um pouco difícil de se fornecer... Primeiro pelo grande número de alunos... Segundo porque no começo todos nós tínhamos um pouco de dificuldade de entender como é que esse mecanismo funcionaria, isto porque não é que a instituição não forneceu informação, mas porque de fato o funcionamento foi complicado...
Problemas e queixas mais frequentes	Vamos começar por queixas mais freqüente é conceito. não tem outra, ganha disparada de qualquer outra queixa, né? queixa do aluno é conceito. Agora eu acho que foi falho também. acho que teve muitas falhas, creio que pela própria dinâmica do curso, ele foi acontecendo, não houve uma preparação	Em função da situação dos alunos, que muitos deles não tinham realmente tempo, a gente recebia muita reclamação de pessoas que trabalhavam o dia todo e que não conseguiam postar as atividades nos prazos, a gente também recebia pilhas de reclamações relacionadas aos esclarecimentos que estes alunos	De notas. E teve vários tipos de problemas. outro foi as faltas... Em março, eles já sabiam se virar, navegar dentro da ferramenta, mais parece que teve muitos problemas. teve problemas também com a ferramenta. ela foi montada e eu acho o jeito com que ela foi montada interessante. Agora o que aconteceu que foi mal calculado o fluxo. Quem calculou	A gente recebe muita reclamação contra o conceito que teve, mais agora vou dizer para você, a maior das reprovações na disciplina foi que os alunos não fizeram a atividade final, quando eu falo maior é oitenta por cento, então oitenta por cento das reprovações do conceito 'D' eu acredito que tenha ai uns cinqüenta por cento, pararam por que não deram conta do tempo ficar viajando toda semana	Reclamação de notas, principalmente no começo do curso quando a nossa disciplina reprovou em massa, mas a partir das mudanças feitas em 2006 este quadro mudou.	Deveria ser considerado que estes alunos nunca fizeram um curso a distância, e quando o curso feito por alguém da parte tecnológica, dado para alguém desta área, ele agrava esta linguagem, por que existe um certo distanciamento do linguajar dele e do outro, o professor olha para ele como se fosse um tecnólogo, um <i>expert</i> em tele-duc, e quem vai dar a aula quem está dando	Nós tivemos também muita reclamação com relação a notas... Então o aluno não ficou satisfeito com o conceito que ele recebeu... Daí a importância de você ter um último encontro presencial onde o professor pudesse dar retorno... tanto que nas duas primeiras turmas a gente até chegou a rever conceitos... Porque inclusive houve alguns erros da nossa	Eles tinham muitas dificuldades, e pediam ajuda pra professores que conhecem, que lidam melhor com a maquina, essa é minha impressão, ou pra colegas, amigos, filhos que usam a maquina... Ele fazia o texto lá no word e a pessoa ajudava a colocar, a postar o trabalho. Porque ele postava errado. Todos os monitores de turma também ajudaram muito.	A gente teve reclamações... eu não saberia estabelecer uma hierarquia... mas a gente teve reclamações sobre o funcionamento da ferramenta teleduc.. no começo algumas pessoas tiveram dificuldades e pode até ter comprometido a avaliação por causa disto, tanto é que a gente flexibilizou bastante... tem que lembrar também que nem todos os diretores tinham

Problemas e queixas mais freqüentes		recebiam do suporte, recomendações muito duras de como proceder e que não podiam perder os prazos.	o fluxo não era claramente um professor.			o suporte.... Era mais interessante que os professores que estariam no curso fizessem isso, por que aproxima melhor...	parte e dos monitores.		banda larga nos computadores que eles usavam, então isto é uma limitação importante ...
Comentários	O teleduc tem um limite. Então nós fomos nos enquadrando nesse limite, isso com o tempo. Não houve assim o teleduc é assim agora e nós vamos, não. E a turma que era suporte técnico funcionou do início ao fim do mesmo jeito. então você passa, é assim, simplesmente você vê, isso não vai mudar. Então nós vamos nos adequar, ta, não concordamos, acho isso horrível, acho assim, para um curso de pedagogia isso não deveria ocorrer...	Seria melhor se fosse.... se a gente pudesse negociar mais os prazos Mas a estrutura foi imposta e a gente teve que se adequar e eles também.	Foi terceirizada. a ferramenta eu acho que não ouvi grandes reclamações da ferramenta, propriamente dito com exceção de que ele criou nos primeiros meses um caos. Ele não foi pensado em termo de todo mundo entrar no último dia. Isso criou um problema serio.	As três primeiras turmas sofreram bastante... agora eu acompanhei muito o teleduc, quando eu ainda estava na coordenação executiva, no início do curso, ele não conseguia receber todos os trabalhos ao mesmo tempo, e a gente não sabia se era o tele-grupo, ou a empresa que dava a conexão, quer dizer muita conversa, muita mesmo, e isso aconteceu umas três vezes na véspera de entregar os trabalhos finais... Foi uma reestruturação que aconteceu em fevereiro.	Acho que a formação dela na educação; por que ela fez mestrado aqui, auxiliou muito, por que ela não tem a visão da informática, mais ela tem essa visão da educação, acho que ela foi uma pessoa com o perfil muito favorável para conduzir um curso como este. Em relação ao suporte técnico.			Agora a parte de mexer com a máquina e de aprender a linguagem e de lidar com o teleduc, que foi precária lá no começo, a gente ta falando que deveria ter tido um tutorial maior, essa reclamação apareceu em todas as disciplinas.	A gente tentou ser o mais realista possível, talvez até a gente tenha subestimado a capacidade deles de reagir porque foram poucos os casos de pessoas que não cumpriram prazos, mas de vez em quando vinham umas reclamações... Mas eram dificuldades muito mais operacionais, do que questões relativas á natureza da atividade que estava sendo proposta.

Quadro Categoria de Análise: 4. Suporte ao Corpo Acadêmico

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Papel do suporte com os professores	No começo foi atendido. o curso, digamos assim, buscou atender a um padrão unicamp, no sentido de. O que o professor precisar ele vai ter que estar disponível. Então nesse sentido o que o professor precisou foi feito atendimento.	Eu sei que tem algumas disciplinas que pediram, mas nós não.... Porque já tínhamos experiência com este curso... a gente conhecia um pouco mais deste perfil. Nós fizemos uma reunião com todos da equipe para levantar as linhas gerais da disciplina, mas nós mesmos organizamos o material.....Com relação às aulas presenciais, tinha alguns problemas com equipamentos (foi terceirizado), às vezes não tinha equipamento na sala, vinha de última hora... Mas no geral foi satisfatório.	Não vou reclamar dessas condições de sala de aula, o resto do suporte técnico tava ai... Atendeu, também. Eu não posso dizer que teve grandes problemas. é positiva Um curso tão apertado com tempo e com tantos alunos, quando falhava com possibilidade de postar trabalhos etc, era uma tragédia. Não era de que eu mandar um e-mail para você dizendo que a sua turma, espera, etc. com o problema de que eram milhares de turmas que eu tinha esse problema, e você sabia que semana que vem tinha uma nova turma e como você ia fazer com essa questão da parada. e por isso era a dimensão do programa em termos de números de integrantes e o apertado tempo fazia essas falhas técnicas, catástrofes. Quando na verdade elas não eram grandes problemas. Está bom não entregou, mais foi num curso comum, você chama seus aluno e entrega semana que vem, aqui não podia acontecer porque tem outra turma semana entrando.	A Edilene foi assim uma pessoa muito dedicada... Ela foi conversar com cada disciplina, cada grupo da disciplina, para ver como é que a gente estava pensando a parte a distância, na relação com a parte presencial, e colocou as limitações e as outras possibilidades...Nós fomos estabelecendo certos padrões, e reduzindo muito a expectativa em relação, em torno dos alunos.	Eu acho que a gente sim teve uma discussão interna na disciplina sobre isso, sempre uma preocupação de adequar. a gente usou mais o bom senso, a experiência docente, q eu todo mundo tinha, para balizar um pouco a escolha do material/texto para o aluno Nós fizemos a assistência, não veio da instituição, veio da organização interna da equipe.	Da nossa parte não usamos o apoio, a maior reclamação era isso, não tinha acesso a nota, mais isso o pessoal do apoio logístico, respondia perfeitamente, não chega para nós da coordenação e supervisão, problemas da ordem de professor e aluno, eles mesmos resolvem lá dentro...	Está acontecendo bem, principalmente agora, no começo foi tudo mais difícil, nós tivemos problemas de todas as ordens, que tem haver com o começo, inclusive, de suporte, mais que tem haver com essa organização mesmo de começo, para um curso grande, que são seis mil pessoas, de alunos, fora os que estão envolvidos, hoje, não tem mais, hoje está tudo muito redondinho.	Uma bula orientações foi passada para os professores da nossa disciplina pela gente explicando tudo tim tim por tim do que eles tinham que fazer. Até levei alguns dia pra deixar ela bem, bem didática. então é um suporte que era simples, todas as reuniões aconteceram na ed 08. Os professores trabalhavam no teleduc. ...A Edilene foi em algumas vezes lá que eu chamei pra ela ajudar em algumas coisas que a gente não entendia, então, a gente já preparou os professores antes. Eu tive mais essa pedida de receita assim, de professores ... a Edilene ajudou a gente bastante na montagem das atividades.Ela falava assim: isso aqui ta muito complicado, não vai dar certo. Eu não tenho que reclamar de nada. Por que, por exemplo, até o material que a gente queria utilizar, que a gente ia utilizar em sala de aula presencial, nós decidimos juntos, aí eu chamava o kit.	A gente não usou nenhum tipo de equipamento ou de acessoria excepcional...Porque eu posso dizer que a gente trabalhou mesmo no esquema tradicional como se estivesse montando um curso presencial... A única preocupação é que tinha que ter um tamanho limitado... E que era um texto pensado com o objetivo de ser trabalhado naquele tempo de uma semana.. Os equipamentos nas salas... Alguns professores quiseram usar... em um primeiro momento os professores quiseram usar retro projetor.. De qualquer maneira., nós nos adaptamos e funcionou em grande parte com sucesso, mas o começo foi difícil... Nós não tínhamos no começo a informação de quanto comportava o teleduc, por exemplo, nós fomos nos adaptando...
Comentários sobre o suporte	A EAD ela funciona de uma maneira muito fechada, enclausurada eu diria, a supervisão, a EaD é uma coisa assim, essa é a visão que eu tenho e a assim, são pessoas que		Teve um tutorial que foi dado aos Coordenadores do EaD e por sua vez passou isso para os professores.	E ela, por exemplo, tinha dito muito que era fundamental o retorno individual, e a gente bateu que não ia fazer retorno individual, por que a		Na minha opinião eles deveriam mexer mais com o teleduc, ter mais tempo para aprender a praticar, dar alguns cursos de	Hoje o que eu digo, é esse ano, eu acho que o começo, que foi no final do ano 2005, os dois primeiros módulos, eu acho que foram		Eu acho que algumas coisinhas podiam ser melhoradas, por exemplo, uma coisa que eu sempre briguei ao longo do curso era para que a lista de presença

Comentários sobre o suporte	estão nesta prisão chamada Ead. E o universo é a EAD. Eu acho isso um problema. Faltou uma percepção maior, um diálogo.			idéia de conhecimento que a gente está lidando não é essa, portanto não é uma questão de habito dos alunos de cursos a distância que vai fazer com que a gente altere isso, e nós batemos o pé....		aperfeiçoamento para que pudessem aprimorar.	os mais difíceis, depois que a gente voltou das férias, eu acho que aí as coisas já estavam fluindo muito melhor, tanto na disciplina, como também na relação da disciplina com o gestor, que também da infra para a disciplina, para os gestores. Eu acho que já estava muito melhor.		ficasse com o professor, não tem o menor sentido o professor faz a chamada e entrega a lista para o monitor e então vai para a secretaria Coisas deste tipo que poderiam desburocratizar a vida do professor e facilitaria bastante. Mas de modo geral eu acho que foram providenciadas as condições, senão todas, pelo menos condições suficientes para que o trabalho fosse bem feito.
------------------------------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro Categorias de Análise: 5. Indicadores de Avaliação

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Procedimentos de Avaliação na disciplina	Todos os professores ao final da disciplina, da aula presencial, passavam uma folha em branco e aí eles colocavam opinião. Alguns professores começaram a fazer isso e a opinião sempre voltava de forma bastante positiva. Começou a vir muito repetitivo, a opinião dos gestores. Não houve assim um... e aí alguns, eu mesmo, sempre que via uma opinião eu... Semelhante, eu ficava assim: acho que tá muito, chegando muito mais a senso comum do que ser um dado...	Nós temos documentado estas avaliações, cada professor tem... tivemos que entender suas dificuldades em realizar tanto as atividades a distância e até entender que muitos estavam ali no presencial mas não queriam estar, estavam pela obrigatoriedade.	Também entrou como critério a participação do aluno gestor nas aulas presenciais...	Seguimos com as atividades a distância e as participações nos fóruns	Avaliação feita por 3 atividades no EAD, sendo que a última tinha um peso maior.	No módulo toda a avaliação feita pelo próprio professor/ exatamente, essa foi uma dinâmica do módulo antigo, isso desde o começo, a entrada e a finalização é feito assim, qualquer julgamento com relação à nota, a conceito, é do professor,	Foram realizadas 3 atividades a distância que envolviam uma pesquisa de imagens e uma discussão sobre o sujeito e um trabalho final.	Nós tivemos um retorno muito grande durante todo o ano. Uma das atividades da EaD era no final ele fazer uma avaliação da disciplina. Uma avaliação que era assim... ... que vinha sempre um retorno bem positivo. Então nós acabamos não mudando a disciplina.	A avaliação é compartilhada com o monitor e o professor avalia... o monitor avalia o cumprimento da atividade a distância não só o depósito no teleduc, mas também o conteúdo ...e o professor presencial desenvolve algumas atividades na sala que também são instrumentos de avaliação... o professor é quem determina a média final. a gente tem uma ficha de avaliação da disciplina, que faz parte, e é uma das atividades a distância, que eles cumprem, eles avaliam a nossa disciplina, mais nós não conseguimos até hoje parar para fazer uma tabulação destes dados o que seria muito importante.
Resultados da aprendizagem	Houve uma acolhida muito grande do gestor à nossa proposta de atividade, mesmo aquele que não tinha educação de jovens e adultos em sua unidade escolar, mas o debate sobre pensar uma educação que respeite o aluno e que de conta da realidade dele, foi difícil conseguir isso, a avaliação foi bastante positiva nesse sentido.	Eu acho que os alunos fizeram o que foi possível fazer...	Eu acho que eles foram aprendendo de uma forma super assistemática a voltar a estudar, a voltar a trabalhar e na verdade que os textos melhoraram. Eu tenho a impressão que os textos melhoraram. Melhorias sentidas nos alunos... Ocorreu uma modificação, mas, por exemplo, as redações melhoraram, mas não conseguiu ir além de 3 ou 4 páginas por tema e por isso, o que podemos dizer, que eles conseguiram melhorar dentro do processo, mais o próprio curso em si não deu muitas condições para eles	Tivemos muito mais problemas de plágio nas primeiras turmas, os alunos foram aprendendo, mas a dinâmica dos debates no fórum poderia ter sido melhor.	Eu sempre falo na aula presencial que eu tiro o chapéu para eles, eles vem de longe, conseguem fazer atividades, participam dos fóruns... eu esperava uma resposta mais mecanizada e realmente não foi, foi um espaço de interação entre eles.	A gente não pode subestimar a capacidade das pessoas, eles conseguiram superar essas dificuldades durante o processo, melhoras no perfil: hoje digo com tranquilidade que esse professor de hoje, ele mudou muito com relação aquele professor de ontem, então valeu a pena sim.	Temos percebido principalmente, pela intervenção que os alunos fazem no teleduc, que vendo a mudança que tem causado nele, no jeito de lidar, tanto com os sujeitos e com as imagens, a partir das discussões que a gente tem feito nas aulas presenciais, e também, nas atividades a distância (Ead), então, esse retorno dos alunos é algo que tem mostrado para a gente que realmente, o	Se eu tivesse que dizer, eu acho assim, que a nossa aprendizagem ela estava relacionada com a sensibilização. em ser sensível com a escola que eles estão. na verdade nós queremos é que vocês olhem menos pros papeis e mais pras pessoas. Porque lá no começo eles escreviam um emaranhado de coisas, tudo desconectado. As	Eu acho que sim, eu espero que sim que atingimos nossos objetivos. eu acho que a dificuldade maior que os alunos devem ter sentido é pelo tamanho deste curso, enfim porque é impossível, se você pensar... Pega a vida de um diretor de escola... ele compromete dois ou três sábados por mês... é impossível que ao longo do ano não aconteça alguma coisa que impeça eles de comparecer...

Resultados da aprendizagem			aflorar melhor, porque foi corrido. ... e eu acho que o curso começou a partir do segundo semestre. Tanto para os gestores em temo de se envolverem.				objetivo nosso, de provocar uma reflexão, realmente tem surtido efeito.. Eles estão dando esse retorno, não só nas interações, mais também na produção dos textos finais.	turmas depois de agosto, assim dá gosto de ver os trabalhos que eles fizeram, para mim isto já é um resultado positivo...	
Modificações/ revisão de objetivos	Em termo de objetivos já não foi modificado nada. do jeito que começou não... em termos de estrutura também não modificamos, algumas coisas em termos de conteúdo na forma de algumas questões que achávamos que não estava atendendo o pessoal ...Não tínhamos também grandes, eu pelo menos não tive grandes expectativa diante do volume da velocidade e da forma como foi desenvolvendo, não dá pra criar grandes expectativas diante. Tanto é que foi um curso pensado na extensão e da noite pro dia vira especialização.	Nós não fizemos revisões na nossa disciplina.... Mas o curso poderia ser melhorado como um todo, com mais tempo, principalmente. A questão do tempo e da obrigação em fazer as atividades contaminou todas as outras esferas, a pedagógica e a funcionalidade do curso.	A gente na verdade não o modificou. A gente simplesmente decidiu que cada professor, assim como cada monitor enfatizaria ou desenfazaria certas coisas. a gente não podia, por exemplo, mudar os textos, porque já estavam impressos. Não podia mudar as aulas, essas apresentações porque já estavam prontas. E por isso eu acho que um pouco o problema do fato de ter tão pouco tempo também, porque não foi possível você mexer depois de você ensaiar o material um pouco mais. Aí cada um mexeu.	Os objetivos iniciais foram também alterados em função dessa aproximação que nós tivemos, em relação à cultura que eles dispõem, e que a gente entendeu que esse curso era também uma aproximação com o universo acadêmico da escrita... Os meus objetivos iniciais foram sempre mudando.	Nós tivemos a má experiência, nos dois primeiros blocos, que foram as duas turmas do ano passado, que acho que nós cometemos erros, acho que era a primeira, então a gente tinha uma estrutura de educação a distância, que era semelhante, mais que a gente percebeu na virada de 2005 para 2006, que isso deveria ser reformulado, então acho que as aulas foram boas, não teve muitos problemas de conteúdo a nossa disciplina inclusive, ficou com uma fama muito forte de exigentes, que a gente reprovava em massa. Acho, que o grande ganho de 2005 para 2006, foi esse balanço que nós fizemos, e aí, deixamos, mais clara essa questão da pesquisa, nas Ead, então isso foi um período de experiência para nós. Não sei se as pessoas não teriam o perfil para educação a distância. Não, no sentido da operacionalização não, o que a gente fez, foi uma revisão de conteúdo, de estruturação da disciplina, isso precisou fazer de 2005 para 2006.	Nós fomos sensíveis às reclamações do final do ano e passamos a manter o professor presencial também acompanhando os alunos à distância. Esta aproximação é importante no nosso entendimento.	Isso sempre foi assim, nós tivemos essa organização, e ela se manteve, isso não mudou. Na verdade, é que a gente já sabia qual era a nossa situação, qual era o nosso contexto, então a gente já foi organizando tudo para caber dentro daquilo, mais é claro que se não fosse aquele contexto, talvez a gente usasse outros materiais.	A estrutura continua houve só uma mudança a gente mudou retirou uma leitura, que a gente considerou que estava grande demais e modificamos a avaliação que ele fazia da disciplina e o trabalho final. A forma de ele fazer o trabalho final, porque eles não estavam dando conta, e aí nós mesmos não demos conta.	Se fosse fazer de novo, no que depende de mim eu faria muitas coisas diferentes... mas não mexemos no decorrer do curso pois não estávamos dando conta do que estava acontecendo... a não ser mudanças pequenas.. Fomos mudando aos poucos os critérios de avaliação.... uma ou outra atividade... Mas no fundamental a gente não fez grandes mudanças não. eu faria algumas coisas diferentes , uma delas é quanto a duração do curso

Quadro Categoria de Análise: 6. Suporte Institucional

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Infra-estrutura oferecida e equipe técnica	Inicialmente teve um monte de problema, o pessoal não conseguia postar. ...No caso específico a supervisão, ela é fechada em si mesmo. É um universo dela, muito específico, então aí cria falta de diálogo.	Em geral funcionou bem, tivemos alguns problemas nas primeiras turmas, mas funcionou sim. A equipe deu conta...No geral, dou 7 para a estrutura. Tem 3 pontos aí que tem que melhorar. Tivemos problemas no começo, mas que foram sendo resolvidos.	O sistema agora funciona muito bem, não tem problema nenhum Ead? Quando cai o servidor é o único problema que tem. Agora o único problema que tem com Ead é o tempo e os gestores poderem cumprir os prazos. As primeiras turmas foram difíceis.	A Edilene nossa assessora nesta parte operacional e que estava mais junto, e participava mais perto.	A questão com a Edilene, funcionou de uma forma excelente .. com relação ao suporte positivamente. A Edilene, eu fico imaginando que ela deve estar exausta, por que ela fez uma coordenação excelente, super presente...Até hoje, não consegui dar conta dessa complexidade, esse sistema, complexo em vários sentidos, muitas pessoas, muitas turmas, muitos ambientes, dentro do tele-duc, nossa e ela dá... .. Então eu reconheço muito o trabalho dela, e ela conduz de uma forma excelente,	Em geral foi satisfatório.	Houve uma mudança do ponto de vista de fluxo, hoje o curso flui muito melhor, tanto para nós como para os gestores, a gente percebeu isso, por que foi um processo de adaptação tanto para nós, como para eles, por que para nós também era novidade, e para eles também, mais hoje sem dúvidas nós já estamos muito mais tranquilos.	Muito bom. assim com relação ao suporte técnico.. a Edilene nos deu um suporte muito bom e pra todos os professores ela nos convocou e a gente convocava os monitores e os professores pra participar os professores a gente sabe que era mais difícil, mas os monitores de disciplina, aí eles estavam bem entrosados. Quando começou o curso eles já conheciam muito e depois era o volume que dificultava um pouco.	Eu acho que foi bem. acho que a edilene foi... não sei como ela conseguiu dar conta, ela tem uma capacidade de trabalho e principalmente de mexer com este tipo de coisa impressionante... Mas aparentemente trabalharam bem porque conseguiram fazer a coisa funcionar.
Parcerias/Convênios	A universidade não se apropriou de tudo aquilo. a gente se apropriou mas, no meu ponto de vista, nessa parte tecnológica foi a terceirizada. Mas você percebe o que? Que eles estavam treinando pessoas, eles estavam treinando pessoas, estavam comprando equipamentos, enfim. e a universidade vai eternamente depender, aspas, por que daqui a pouco, essa empresa vai montar seu curso com certeza.	A parceria com o ISAT funcionou bem, vejo isto como algo positivo.	Na verdade o curso nada mais é do que terceirização, prestação de serviço, ele não trouxe nenhum benefício acadêmico para a instituição com algumas exceções. Não se aproveitou, por exemplo, para fazer pesquisas com os gestores, aproveitar que este público estava aqui, não aproveitamos para pesquisar a rede...	Então teve duas coisas que foram pagas internamente a unicamp, um aluguel do espaço virtual do servidor e o aluguel do setor presencial, na verdade foram dois locais para além da unicamp que estiveram presentes no curso. ... A Edilene, pessoas que lidam diretamente com servidor, que estudam isso, enfim, tem condição de entender essa parte, e aí eles ajudaram a	O servidor foi excelente, teve alguns problemas pontuais, sobretudo em 2005, mais eu acho que até poucos. a lentidão do sistema atrapalhou um pouco...Mas acho que foi muito bem.	Na verdade, desde o começo eu alertei que teria esse problema, o servidor, a base de dados não fica aqui dentro, a base de dados é uma empresa que prestou serviço para isso, e ela poderia a qualquer momento entrar em pane e perder tudo, eu digo, nunca confie na máquina...	Sem problemas, e no curso de maneira geral, sem problemas, até onde eu sei, por que pode ser que tenha tido algum problema que eu não tenha ficado sabendo, não posso falar de tudo, pois é um curso tão grande.	Pelo que a gente sabe, o servidor ficou lá cuidando da questão das coisas que eram postadas e no início teve problemas, mas em 2006 já estava funcionando bem.	Olha, eu não sei te responder isso. se tivemos algum problema deste tipo não chegou até mim, agora a edilene na última reunião de coordenação ela levantou que uma das coisas que a gente precisava rever caso o curso fosse oferecido para a rede municipal era a questão da terceirização do servidor.. isto pra ela representou um problema em algum grau... mas no interior da disciplina isto não interferiu no

Parcerias/Convênios	Ela se junta a qualquer outra universidade.. E aqui você fica sempre nessa dependência deste ponto de vista.			redimensionar a pensar o teleduc internamente e pensar no recebimento, para que nunca mais acontecesse à sobre carga. Foi, a partir daí nunca mais teve...					desenvolvimento
Comentários	É inviável falar que um monitor vai trabalhar com que inicialmente 250 alunos ou 150 alunos. Pra quem já trabalhou com educação á distancia isso aí é bobagem Isso pode servir para instrução a distancia, então como infelizmente pelo que eu percebo, e é uma percepção, o que está se falando em educação a distancia surge nas empresas à instrução a distancia então a pessoa quer dar uma nova instrução. Aí nessa perspectiva, um monitor só pode tirar dúvida, mesma coisa. Agora quando se fala em educação á distancia o número não é esse. E eu briguei muito, aliás, assim, Foi bastante difícil, digamos assim, nessa parte do curso como um todo, porque eu tenho essa visão, quer disse, então não adianta falar em educação a distancia colocar um monitor pra cento e cinquenta, mas ou menos isso o que foi e tal...		Um comentário mais constante dos gestores é de que o feedback deixou a desejar. e eu concordo. O problema era o seguinte: o prazo era muito difícil...O feedback não ajudava para o que vinha depois, é que feedback nesse sentido não era tão aprofundado...Tecnica mente a ferramenta funcionaria bem, mais ela não dá mais tempo.			Eu quero demonstrar que tenho autonomia e queria atuar, isso foi dado a mim, e eles só fizeram assim, fechado por que tinha que ser regra para todos, na verdade não é a tecnologia, é o sujeito que está pro trás é que faz a regra, nós tínhamos uma dinâmica de aproximação, relações humanas, levávamos em consideração as dificuldades dos alunos, coisa que a tecnologia não tratava, o teleduc não sabe nada disso.	São diferentes os módulos, eles têm dinâmicas, propostas, objetivos, princípio, tudo diferente, tudo, o jeito de trabalhar também é diferente, até os gestores sentiram isso no começo.		Não, isso é uma coisa que eu discordei desde o início, eu achava que deveríamos ter mais professores, para que eles ao mesmo tempo fizessem a monitoria, e aula presencial, eu pensei em termo de qualidade de ensino mesmo, de qualquer maneira nos adaptamos e funcionou, em grande parte com sucesso, mais o começo foi difícil.

Quadro Categoria de Análise: 7. Desenvolvimento de cursos

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9
Desenvolvimento do curso	É um curso que não tem projeto pedagógico. Um curso que não tem alma, sem projeto pedagógico é um curso sem alma e isso acho que é um dos pontos mais complicados. Agora ele venha mudando, pode ser que ele tenha, mais eu não consigo enxergá-la.	Acho que por ser a primeira experiência da UNICAMP, ela nunca tinha feito um curso a distância.... Se a gente tiver que fazer outro curso, a coisa será melhor, já temos mais experiência... e a instituição aprendeu a fazer, a equipe, os professores....	Ele não foi condensado por motivos do Ead, ele foi condensado por motivos dos prazos. Eles tinham limite de tempo. Não era problema da ferramenta, porque nós conseguimos ver isso, mas do problema que a ferramenta tem que ser pensada do em função do receptor.	Nós fomos modificando os objetivos iniciais do curso à medida que tomamos conhecimento da cultura do gestor, uma cultura da acadêmicação.	..Mas a gente teve na verdade, por um lado foi, um aspecto positivo, a autonomia que cada disciplina, decidir a forma de trabalhar.	No desenvolvimento deste curso é importante destacar a autonomia da disciplina em relação ao que acontecia em todas as outras, nós negociávamos os prazos com os alunos, tinha uma relação mais direta com os alunos e suas dificuldades...	Olha para mim o que ficou de principal, foi o teleduc, que para mim é uma super novidade na minha vida, nunca tinha trabalhado com educação a distância, não conhecia o ambiente do teleduc, então isso foi uma experiência que eu gostei muito, estou gostando bastante, eu tinha um meio pé atrás com a educação a distância, até mesmo por que eu não conhecia, hoje eu já vejo a educação a distância com um potencial bastante interessante, para complementar as aulas presenciais, para complementar alguns cursos, até para estimular algumas discussões.	Acho que no curso houve uma diversidade grande de disciplinas; porque cada uma é muito diferente da outra. Primeiro o assunto, começa por categoria que nasce na área do conhecimento que a disciplina se encaixa até a hora de postar a atividade e a relação com o professor que assim, são muitos cursos dentro de um mesmo curso. A qualidade do trabalho final melhorou muito..Eles eram outras pessoas no segundo semestre, isso significa que eles passaram por muitas outras disciplinas, esta diversidade contribuiu para alguma coisa.	O que a gente vê, é que houve uma expectativa muito grande no início, por que era um curso de pós-graduação oferecido pela unicamp, e isso seduz, mais, houve também muita decepção com esse curso, eu acho que terá um momento que teremos que sentar e fazer uma avaliação do curso, e uma auto-crítica se a gente pretende continuar oferecendo esse tipo de curso.
Limitações técnicas e objetivos de aprendizagem	Não houve uma liberdade, uma autorização para você falar, não quero 50% do curso a distância... Para este curso a certificação que o aluno vai receber da secretaria foi fundamental, ainda mais se pensar que é um título de especialista pela	Se o curso fosse ofertado novamente muita coisa precisaria ser avaliada e discutida, primeiro o tempo em fazer o curso.... Segundo a ferramenta que deveria ser mais amigável.	Era preciso mais tempo para fazer as atividades... Além disso, o fórum deveria ser melhor aproveitado, pois ele morria depois da segunda aula presencial.	Eu queria estar com três turmas conversando e não só uma, eu queria uma sala virtual que não tivesse paredes, aliás, as paredes de uma sala virtual é muito mais material, do que as da sala presencial, por que aqui se eu quiser juntar duas turmas	O nome fórum de discussão, realmente funcionou, não só para entrega do trabalho, como um lugar de debate mesmo então foi muito interessante, cultura: acho que isso é uma questão meio cultural, né, se é um curso a distância, se pensa em uma aprendizagem				Sim, e vice e versa também, por exemplo, só para citar um caso.... Quando a gente pensou na ideia da ficha com a questão da ferramenta..A gente pensou que se eles tivessem na escola materiais muito

Limitações técnicas e objetivos de aprendizagem	UNICAMP... é interessante você vê um monte de alunos vestindo a camisa da instituição; gestores, Unicamp, especialização...			eu coloco no salão nobre, e dou aulas para as duas, por que eu acredito que a conversa que eles podem ter entre eles pode ser muito boa, eu estou apostando na diferença como produtora de conhecimento, então se estou apostando na diferença como produtora de conhecimento, eu queria juntar as três, e não tinha jeito... Por que nós aqui em momento nenhum pensamos que a limitação técnica deve ser...Enfim, ser parâmetro para aquilo que a gente está imaginando.	colaborativa, e aí é legal que todos lêem				antigos (como um sino...) eles poderiam fotografar estas coisas com uma máquina digital e colocar na ficha como atividade... mas a gente teve que rever esta exigência por que não cabia no teleduc... a gente teve que rever um objetivo em função de uma limitação da ferramenta e acho também que a gente não tinha no começo muita noção de até onde a gente podia ir... isto não é só uma limitação da ferramenta, é uma limitação da estrutura do curso,
Qualidade dos recursos educacionais			Eu acho que seria interessante, por exemplo, com essa experiência, com esse público, virar o curso para professores verem exatamente como se podia adequar a EaD para as condições técnicas que eles tem na escola ou em casa. Eu acho que é um belo momento pra fazer esse tipo de avaliação. Porque ele foi montado pensando na verdade o que um aluno da UNICAMP tem em termos de ferramenta.			Foi boa, é por isso que eu falo, que é importante, por que a faculdade, ela preserva de uma certa maneira, tentaram preservar o espírito que norteia a qualidade desses cursos oferecidos pela faculdade de educação, até por questões históricas, daí o choque inicial, a quantidade de informação, a quantidade em alguns módulos de muito conceito, muita leitura, que os professores não tinham como acompanhar... O curso tinha objetivo, e tem objetivos acadêmicos, numa perspectiva de muita dedicação do aluno para leitura...			Os recursos eu acho que são bons... foram bons... eu acho que o teleduc funcionou adequadamente, ajudou muito, a estrutura ... de comunicação interna entre nós funcionou... ...talvez esta minha preocupação derive um pouco da minha inexperiência com educação a distância... no começo eu tinha até um pouco de preconceito pra falar a verdade...

Avaliação geral	Agora, então, na avaliação, voltando um pouco nessa questão da avaliação, então, ficou um pouco assim. Então falou que haverá uma avaliação, vamos aguardar porque nós achamos mais fidedignas.	Na minha opinião nós não temos meios de aferir algum tipo de avaliação sobre este curso devido a sua dimensão... São muitas esferas envolvidas... é difícil de avaliar estes resultados, faltam instrumentos para isto. Mas acho que isto precisa ser feito para melhorarmos o curso.	Não foi feito isso. na verdade não foi pedido pra gente nenhum tipo de avaliação. Uma crítica ao nosso modulo, é que não fiz isso...Porque achei setembro muito tarde pra discutir avaliação e ter que ela pronta no final do ano. Tinha que ter começado antes, para ver o que você vai apontar e etc e é um curso muito complexo. Eu acho que tinha que fazer vários tipos de avaliações. Tinha que ter uma estrutural, outra que era do desempenho do gestor...		A gente tem criado, por conta própria, por que a gente está conferindo que isso é uma fonte de pesquisa muito importante, riquíssima, então a gente está criando por nossa conta, agora não foi orientado, o que está sendo pensado na verdade, é uma publicação a gente tem criado, por conta própria, por que a gente está conferindo que isso é uma fonte de pesquisa muito importante, riquíssima, agora não foi orientado, o que está sendo pensado na verdade, é uma publicação.	Nessa primeira apresentação, a gente já faz uma pesquisa de opinião do aluno, se ele gostou, ou não, o que ele sentiu, etc...que também é uma forma dele ter um requisito, claro que é subjetivo, por que mesmo que você não se identifique, fica uma coisa constrangedora, por que você tem um vínculo com o aluno, mais a intenção era ser uma relação amistosa... É um indicador, fazemos que o aluno possa sentir que também tem controle do processo	No nosso módulo a gente se reuni, a gente até chega a discutir o que acontece, a gente vai fazendo algumas avaliações periódicas, agora que vai terminar, a gente vai fazer uma, de enceramento.	Como a gente tinha autonomia de montar a disciplina, nós achamos que deveríamos fazer... a avaliação era no fórum, mais o monitor não participava da discussão. era uma discussão que eles faziam entre eles. os monitores, eles foram dominando a variedade de coisas que apareciam e dificilmente apareciam a questão muito diferente que não tinha aparecido antes.. ele olhou fórum por fórum, isso foi feito.	Estamos aguardando os resultados dos questionários com os alunos, pois teve muita expectativa no início do curso, mas também muita decepção...
Comentários finais/ aspectos positivos e negativos do curso	Tem que mudar tudo. Não tem um projeto, então qual o projeto do curso? Existe? Eu creio que existe nas lideranças, nas lideranças, isso com certeza seria uma bobagem falar que não tem projeto pedagógico, porque tem uma dinâmica própria que eu não consigo enxergar um projeto pedagógico. Eu, eu vejo uma grande desorganização cada um atirando pra um lado, ao mesmo tempo todo mundo apagando incêndio de diferentes formas. E terceirização é ruim.... Eu fico muito incomodado, na universidade esse processo aí de mercantilização, enfim de atividades acadêmicas e que eu	A gente teve que pensar em algumas coisas sim, por exemplo, na dificuldade do aluno em fazer o que a gente pedia no tempo determinado e também os que não sabiam como enviar. Tem casos de alunos que falavam, ah, eu pedi para o meu filho enviar... A gente pode dizer que tinha alunos comprometidos, mas tinham outros que não estavam nem aí... Em geral o conteúdo do curso foi bom, mas a estrutura precisa ser repensada. Não só a parte da EaD que é a mais pesada, mas todo o planejamento, ter mais tempo, com maior negociação para os prazos, visando objetivos da aprendizagem. A gente teve que pensar em algumas coisas sim, por exemplo, na dificuldade	Eu acho que o problema de tentar fazer um curso que normalmente você faz em dois anos e num ano, a idéia era isso. e parte dos problemas vai ser isso. Na verdade não há tempo para dar bastante resposta, isso foi feito de uma forma de rodízio e com isso o que poderia ter sido pensado como o primeiro modulo que o grupo faria, as vezes vão fazê-lo no final. Eu acho uma experiência que demonstra que a proposta funciona. O que eu quero dizer como funciona. Monitores funcionam, podem interagir presenciais funcionam, gestores conseguem escrever coisas. eu acho que a experiência funciona. Eu acho que			Tem muita coisa para ser feita, porque tem pontos aí que, que eu considero primários, essa questão, por exemplo, da monitoria, é fundamental ser revisto esse ponto, essas entradas precisam ser revistas, a dinâmica do processo de trabalhos de atividades também, em função de ser um curso não somente presencial. ...Nós precisamos a começar preparar para isso, e escola vai ter isso sim, o governo já sinalizou, então a base legal já está construída, o mercado empurra, vai acontecer hoje? Não sei, a minha preocupação, é que esse público, crie um pré-conceito, e essa é a visão. .A melhoria da qualidade do ensino se		Eu acho que se tem uma coisa que você tem escrever aí no seu trabalho, eu acho que se a universidade não arrumar um jeito desse material chegue na mão das coordenações, o conjunto... Assim, por exemplo, que a disciplina cotidiano tenha em um cd ou dvd, si lá no que, tudo o que se passou no cotidiano. Tudo com as 120 turmas. Olha, eu estou pedindo pro cotidiano, o ideal seria... você ter de todos.	Acho muito positivo que a faculdade de educação, mais particularmente o nosso departamento tenha tomado esta iniciativa de propor alguma coisa diretamente voltada para a rede pública...a gente tem mesmo responsabilidade de interferir no funcionamento do ensino... a unicamp como instituição pública tem esta função e mais ainda a gente da faculdade de educação.. .Eu acho que a gente cumpre uma missão social importante... Certamente tivemos muitos erros, mas eu

Comentários finais/ aspectos positivos e negativos do curso	considero atividades acadêmicas.	do aluno em fazer o que a gente pedia no tempo determinado e também os que não sabiam como enviar. Tem casos de alunos que falavam, ah, eu pedi para o meu filho enviar..... A gente pode dizer que tinha alunos comprometidos, mas tinham outros que não estavam nem aí... Em geral o conteúdo do curso foi bom, mas a estrutura precisa ser repensada. Não só a parte da EaD que é a mais pesada, mas todo o planejamento, ter mais tempo, com maior negociação para os prazos, visando objetivos da aprendizagem.	o grande problema que fez com que ela funcionasse mesmo do que ela que desejasse, foi que um curso de especialização lato sensu, não se dá em um ano para 6000 pessoas. Eu acho que se tivesse sido feito em dois anos teria sido uma maravilha de curso e eu acho que todo mundo sairia satisfeito com a experiência. Eu não posso dizer que não funcionou. Não posso dizer que os monitores não funcionaram, conseguiram dar retorno, só que tinham que dar retorno em uma semana.			faz através do sujeito e o professor. o resto é consequência, então o teleduc está lá, para servir, agora se não há envolvimento do lado de cá, e não há envolvimento do lado de lá, não acontece nada O que precisa, é que nós educadores devemos procurar criar uma estrutura, para fazer alterações necessárias, para viabilizar esse processo. ...A gente tem que olhar, melhorar, e refazer o processo, e procurar não errar mais, principalmente nas coisas básicas, por isso é inaceitável, é um processo que já vivenciamos, por isso não se podem cometer os mesmos erros.			espero que numa próxima vez a gente possa consertá-los. São 4 monitores para 500 alunos, como é que eles vão dar conta de ler tudo... eu acho que tem que rever algumas prioridades... Se a gente quer realmente priorizar qualidade tem que ter mais gente para dar conta para gente poder exigir um pouco mais dos alunos... Eu acho que o curso perde um pouco de qualidade em função, eu não diria nem da tecnologia, mas da estrutura geral... Do desenho do curso... Dos critérios usados para se priorizar... Acho que os recursos poderiam ser deslocados um pouco mais pro lado vamos dizer pedagógico...
---	---	---	---	--	--	--	--	--	---