

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA

PÉRICLES CABRAL FERREIRA

A inclusão digital presente nas propostas curriculares de cursos de
Química submetidas ao Programa Pró-Licenciatura

Ribeirão Preto/SP

2010

Péricles Cabral Ferreira

A inclusão digital presente nas propostas curriculares de cursos de
Química submetidas ao Programa Pró-Licenciatura

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Química da
Faculdade de Filosofia Ciências e
Letras de Ribeirão Preto.
Universidade de São Paulo. FFCLRP-
USP.

Orientador: Prof. Dr. Maurício dos Santos Matos

Ribeirão Preto/SP

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Química

Ferreira, Péricles Cabral.

A inclusão digital presente nas propostas curriculares de cursos de Química submetidas ao Programa Pró-Licenciatura / Péricles Cabral Ferreira ; orientador Maurício dos Santos Matos. – Ribeirão Preto, 2010.
43f.

Monografia (Graduação)—Universidade de São Paulo, 2010.

1. Digital inclusion in curriculum proposals of chemistry undergraduate courses submitted to the Pró-Licenciatura Program.

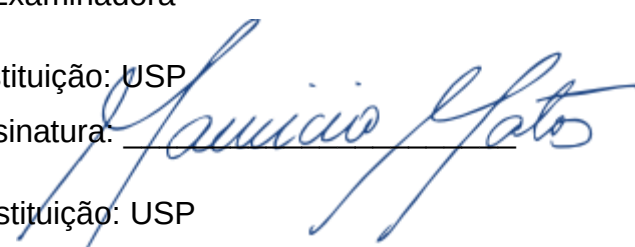
FERREIRA, P. C. **A inclusão digital presente nas propostas curriculares de cursos de Química submetidas ao Programa Pró-Licenciatura.** Monografia apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Química – para o curso de Licenciatura em Química.

Aprovado em: 17/11/2010.

Banca Examinadora

Mauricio dos Santos Matos
Julgamento: APROVADO

Instituição: USP

Assinatura: 

Carolina Godinho Retondo
Julgamento: APROVADO

Instituição: USP

Assinatura: _____

Myrna Elisa Chagas Coelho Matos
Julgamento: APROVADO

Instituição: IACEP

Assinatura: _____

À minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos, que nos momentos que mais precisei sempre me deram apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Maurício dos Santos Matos, pela atenção e apoio durante o processo de definição do tema da pesquisa e, principalmente, pela orientação.

À Profa. Dra. Joana de Jesus Andrade, pela importante ajuda durante o desenvolvimento desta monografia, com suas opiniões, sugestões e indicação de literatura pertinente.

Grande sabedoria é inventar um pássaro sem asas, descrevê-lo, fazê-lo ver a todos, e acabar acreditando que não há pássaros com asas....

Machado de Assis

RESUMO

FERREIRA, P. C. **A inclusão digital presente nas propostas curriculares de cursos de Química submetidas ao Programa Pró-Licenciatura.** 2010. Monografia – Departamento de Química, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

Neste trabalho foi analisado um conjunto de propostas de cursos de graduação semipresencial em química submetido ao Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tem como objetivo a formação inicial de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, mas que não têm a habilitação legal para o exercício da função. A análise consistiu na identificação das concepções de inclusão digital expressas em sete projetos de curso submetidos por um consórcio de Universidades, envolvendo uma conjunto de consórcios entre universidades Federais e confessionais. A análise de todo o material foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, com o uso de alguns elementos provenientes da metodologia de análise do conteúdo. Após a organização dos dados, que envolveu leitura e releitura dos materiais analisados, foram construídas categorias de análise relacionadas à inclusão digital. Como resultado da pesquisa, observou-se que tanto os meios de propor a inclusão, como as relações atribuídas a essa, remetem-se a conceitos vagos. Observou-se que os significados atribuídos à inclusão assumem objetivos específicos diferenciados, propondo uma facilitação na comunicação, a troca/aquisição de informação e a criação de uma cultura tecnológica que vise contribuir para melhora do ensino e formação de professores. Nesse contexto, as propostas analisadas apresentam um discurso que legitima a inclusão digital por possibilitar aos professores-alunos uma educação que propicie um ensino comprometido com a formação de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Também é observada uma uniformidade nas propostas analisadas, sugerindo uma sujeição das propostas de curso aos discursos oficiais preconizados pelo Ministério da Educação.

Palavras-chave: Inclusão digital. Formação de professores. Pró-Licenciatura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA MONOGRAFIA.....	11
1.2. A PESQUISA NO CONTEXTO DA MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	12
1.3. JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1. INCLUSÃO DIGITAL E SUAS DIFERENTES DEFINIÇÕES.....	20
2.2. AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA E O CONCEITO DE TECNOLOGIA	22
3. METODOLOGIA	26
3.1. CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS DE CURSO ANALISADAS E DETALHAMENTO DO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA.....	26
3.1.1. CARACTERÍSTICAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS	26
3.1.2. O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA	28
3.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA UTILIZADA.....	29
3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
4.1. SIGNIFICADOS DE INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS-PROFESSORES EXPRESSOS NAS PROPOSTAS DOS CURSOS SUBMETIDOS AO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA E OS MEIOS PROPOSTOS PARA INCLUÍ-LOS DIGITALMENTE.....	33
4.2. DIFERENTES SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPRESSÃO “INCLUSÃO DIGITAL” NAS PROPOSTAS DOS CURSOS	36
4.3. FUNÇÕES E FINALIDADES DA TECNOLOGIA EXPRESSAS NA METODOLOGIA DOS CURSOS	38
4.4. COMUNICAÇÃO SÍNCRONA E ASSÍNCRONA NA INCLUSÃO DOS DIFERENTES SUJEITOS PARA A PARTICIPAÇÃO NO CURSO, EXPRESSAS NO MODUS OPERANDI DAS PROPOSTAS CURRICULARES ...	41
5. CONCLUSÕES	45
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS.....	50

1. INTRODUÇÃO

1.1. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA MONOGRAFIA

O presente texto refere-se a uma monografia de conclusão de curso de graduação, desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Química do Departamento de Química da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

A monografia está dividida em 5 capítulos principais que compõem o corpo do texto, incluindo a introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e conclusões. Também são apresentadas, como elemento pós-textual, as referências dos trabalhos citados na monografia.

Na introdução, é apresentada a estrutura e a organização da monografia, a justificativa, problematização e objetivo da pesquisa, bem como um breve memorial relacionando a monografia com a minha trajetória acadêmica e de vida, de forma a situar o leitor em relação ao contexto no qual a monografia foi produzida e o seu significado para a minha formação enquanto professor de Química.

Como referencial teórico, são apresentados alguns pressupostos relacionados ao conceito de inclusão digital e de mediação tecnológica na formação de professores, compondo-se um conjunto de referenciais de análise a serem utilizados na análise das propostas de curso de graduação semipresenciais referidos nesta pesquisa. Para a discussão dos dois termos também são delineados os conceitos de tecnologia e mediação pedagógica.

A metodologia da pesquisa é apresentada, detalhando-se as características das propostas de curso analisadas, o programa Pró-Licenciatura, a abordagem metodológica e os procedimentos de coleta e análise de dados.

O detalhamento dos resultados e reflexões sobre estes é apresentado no item “Resultados e Discussões”, delineando-se as principais conclusões obtidas por meio das análises realizadas.

As fontes das citações feitas na monografia são organizadas, como elemento pós-textual, nas referências, permitindo ao leitor o acesso ao trabalho integral relacionado ao conteúdo de cada uma das citações.

1.2. A PESQUISA NO CONTEXTO DA MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Decidi inserir um breve memorial neste trabalho por entender que tal apresentação poderia fornecer informações que contribuíssem para um maior entendimento do contexto que permeia minhas descrições, opiniões e intenções profissionais, bem como situar a relevância da pesquisa desenvolvida para além da área de ensino de Química, contemplando, também, a dimensão pessoal do pesquisador-aluno que inicia suas primeiras experiências na condução de uma pesquisa na área de Educação.

Início este memorial, declarando que sempre fui fascinado pela Ciência Química, o que me despertou o desejo de fazer o curso de Química como meta profissional. No entanto, posso dizer que a minha entrada num curso de Licenciatura em Química foi por acaso, já que nunca pensei em lecionar, mesmo sendo filho de uma professora de Biologia e Ciências da rede estadual de ensino de São Paulo.

Na verdade, quando fiz a inscrição no vestibular da Fuvest, para concorrer a uma vaga para o curso de Química, não dei muita atenção para o fato do nome inteiro do curso ser Licenciatura em Química e, portanto, estar voltado à formação de professores dessa área. Mesmo meus amigos me alertando sobre a profissão que estava escolhendo, não percebi que havia proposto seguir o mesmo percurso profissional da minha mãe, talvez porque estivesse estressado e desgastado com o processo do vestibular.

Só depois de ingressar na USP e cursar, já no primeiro semestre, algumas disciplinas pedagógicas, foi que “a ficha caiu” e comecei a perceber que, além dos conteúdos específicos de Química que desejava aprender, também seria necessário

aprender conteúdos relacionados aos fundamentos teóricos e práticos da educação e aos fundamentos metodológicos do ensino, visando à minha formação como professor de Química do Ensino Médio. Nesse momento, comecei a lembrar da minha mãe e de suas constantes críticas e reclamações sobre as dificuldades encontradas na escola e sobre os problemas sociais que permeavam o ambiente escolar. Essas recordações também me fizeram lembrar do tempo em que estive como aluno de uma escola pública estadual.

Esse período (1995 a 2003) coincidiu com a expansão do uso do computador pessoal, o que permitiu que pessoas mais abastadas tivessem um computador em casa, já que, nessa época, os computadores eram muito caros, tornando o seu uso restrito a poucas pessoas. O curioso é que essa restrição também estava presente na escola básica.

Na escola em que estudei sempre via a sala de informática, mas a sua porta, de cor vermelha, estava constantemente fechada. Naquele tempo, ouvia várias histórias relacionadas ao referido espaço. Diziam que alguns alunos conseguiam entrar escondidos na sala para ficarem jogando ou mexendo nos computadores. A direção da escola dizia que a restrição ao acesso dos alunos à sala de informática era para evitar que os equipamentos fossem furtados ou danificados. Como resultado dessa “política escolar”, nunca utilizei a tal sala de “porta vermelha” que ficava constantemente fechada.

Foi só no ano 2000 que o sinal verde para a minha inclusão digital foi aberto. Neste ano, o meu irmão comprou um computador e o colocou em seu quarto. Felizmente, como dividia o quarto com o meu irmão, pude também usar o computador. Inicialmente, só consegui mexer no computador escondido, já que o meu irmão também tinha medo que eu quebrasse aquela valiosa máquina.

O meu primeiro contato com o computador foi marcado pela perspectiva de entretenimento e diversão, com o uso de programas e jogos para computador, que me possibilitaram uma maior compreensão sobre o equipamento. Ao mesmo tempo que eu me interessava pela tecnologia, a minha mãe mantinha-se sempre distante do computador, principalmente por não reconhecer a sua utilidade. Ela dizia que o computador não servia para ela porque ele não “sabia lavar louça”.

No anos seguintes, com a expansão acelerada da informática na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar, a minha mãe foi percebendo algumas possibilidades do uso do computador e, a partir de então, passou a me pedir que digitasse seus planos de ensino e provas, apropriando-se do computador apenas como uma ferramenta de suporte administrativo.

O fato de minha mãe pedir favores para mim na preparação de materiais por meio do uso do computador ilustra bem o distanciamento dos professores em relação a essa tecnologia e o seu reflexo no contexto escolar. Isso me fez compreender melhor as razões que motivaram a proibição do uso dos computadores pelos alunos. Como os professores não sabiam usar (e nem mesmo ligar) e não faziam idéia de como utilizá-los em sua prática docente, os computadores passaram a se configurar apenas como um bem material de valor para a escola e que, portanto, deveria ser “protegido”.

Convencida dos ganhos e benefícios do uso do computador na escola e fora dela, a minha mãe “começou a correr atrás do prejuízo” e passou a fazer cursos de informática básica. Acredito que esse mesmo processo tenha ocorrido com muitos professores, que só passaram a ter contato com computadores depois de muitos anos de atividade docente.

Depois de ter refletido sobre a presença do computador nas minhas experiências como aluno e na experiência da minha mãe como professora, passei a olhar a relação do computador e a escola com um olhar diferenciado, assumindo os referenciais conceituais dos estágios curriculares supervisionados associados à algumas disciplinas do curso de licenciatura em Química.

Durante esses estágios, deparei-me com situações semelhantes àquela vivida por mim quando era aluno no ensino médio. Observei que o acesso às salas de informática continuava proibido aos alunos, mesmo havendo muitos professores que já dominavam o uso do computador. Também percebi que as escolas começaram a disponibilizar aos professores um computador com acesso à *internet* na “sala dos professores” e que alguns professores já iam à escola portando o seu próprio computador portátil. No entanto, percebia que muitos professores utilizavam o computador apenas como ferramenta para organização administrativa ou para acesso a sites do tipo troca de mensagens e relacionamentos. Todavia, em nenhum

momento verifiquei uma utilização associada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, o que pode explicar, ao menos, parcialmente, a ausência de atividades nas salas de informática.

Em 2006, ano que ingressei no curso de graduação, a USP iniciou a formalização de sua primeira proposta de um curso a distância, na qual a tecnologia figurava-se com um maior protagonismo no processo de ensino-aprendizagem quando comparado aos cursos presenciais.

O fato de cursos a distância estarem associados a ideia de cursos de baixa qualidade e de baixo custo fez com que parte da comunidade acadêmica da USP se posicionasse contrária à abertura de cursos de graduação a distância na Universidade, tanto que esse tema foi um dos itens de pauta de reivindicação da greve de 2007, desdobrando-se em três eventos sobre o tema que possibilitaram um debate amplo sobre a abertura de cursos a distância em Universidades Públicas.

Como aluno de graduação da USP, sempre ouvi críticas sobre a educação a distância, mas nunca formei uma opinião sobre o assunto, principalmente por não possuir muito conhecimento sobre o tema. Com a necessidade de produzir uma monografia de conclusão de curso de Graduação, optei por estudar propostas de cursos a distância, de forma a buscar uma maior compreensão sobre o tema e, ao mesmo tempo, poder reconhecer, com mais profundidade, alguns aspectos associados à inclusão digital, tema recorrente em minha trajetória de vida escolar e que busquei pontuar neste breve memorial.

Todavia, muito mais do que aprofundar-me sobre um determinado tema, pude, sobretudo, reconhecer algumas características da pesquisa em educação, principalmente no que se refere aos referenciais metodológicos. É nesse contexto que se situa a pesquisa relatada nesta monografia de conclusão de curso de graduação.

1.3. JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA

Atualmente, o Brasil tem implementado políticas visando à expansão do Ensino Superior, de forma a garantir o acesso de toda a população à formação nesse nível. Como parte dessa política, foi adotada a modalidade de educação a distância como uma forma estratégica de promover a expansão de vagas em Universidades particulares e públicas, assumindo um foco na quantidade e não na qualidade. Esse foco resultou numa ampliação de muitos cursos baratos e sem qualidade, passando uma idéia negativa para a sociedade em relação a essa modalidade de educação.

Comumente, a expressão “a distância” tem sido criticada por alguns grupos sociais que interpretam essa expressão como um distanciamento do professor em relação ao aluno, o que inviabilizaria um processo de ensino-aprendizagem baseado numa perspectiva sociointeracionista, secundarizando a atuação do professor como mediador desse processo. Esse entendimento faz com que os críticos da educação a distância neguem a pertinência dessa expressão, assumindo a expressão “ensino a distância” como aquela que deveria ser utilizada, já que entendem que é impossível que haja educação num contexto no qual professores e alunos estejam distantes.

É claro que essa discussão não é apenas uma discussão pedagógica, mostrando-se, principalmente, alicerçada num viés político que associa a EaD com a precarização do ensino superior, refletindo uma política de caráter neoliberal. Dentro dessa linha de raciocínio, há um extremismo na discussão sobre o tema, priorizando-se um discurso de “demonização” da EaD, sem, contudo, discutir outros aspectos relevantes associados a essa modalidade educacional e que também estão presentes na educação presencial.

Sob esse olhar de desconfiança social sobre a modalidade a distância, a maioria das universidades particulares que apostam na EaD assume, como base do seu discurso de apoio à EaD, justificativas econômicas e tecnológicas, que buscam legitimar a sua opção pela modalidade. A ênfase no viés econômico mostra claramente que a EaD é uma modalidade lucrativa, já que pressupõe menos professores envolvidos, pouca necessidade de estruturas físicas e uma ampliação

de potenciais alunos-clientes, optando pela ênfase em plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as críticas à EaD mostram-se procedentes, já que a educação é tratada apenas como mercadoria barata e com um objetivo único: gerar um lucro maior para as universidades mantenedoras. Além desse foco econômico, é também comum observar justificativas baseadas num viés tecnológico, que pressupõe uma relação direta e ingênua entre tecnologia e qualidade de ensino, sem, contudo, haver uma discussão epistemológica e estritamente pedagógica que justifique tal relação.

Portanto, numa discussão sobre EaD, há uma predominância de discursos econômicos e tecnológicos vazios sobre o tema, secundarizando discussões de caráter pedagógico, que, na minha opinião, deveriam ser priorizadas.

Percebe-se que um viés pedagógico de reflexão sobre a modalidade a distância é mais comum em propostas de cursos a distância formuladas por universidades públicas ou confessionais, constituindo-se, portanto, como um sistema relevante para pesquisas que visam identificar e compreender alguns aspectos relacionados ao tema, como é o caso desta monografia.

Assim, para o nosso estudo, priorizou-se os primeiros conjuntos de propostas de cursos a distância no Brasil, formulados por universidades públicas e confessionais e que foram submetidos ao Programa do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Pró-Licenciatura”.

Como recorte da pesquisa, focalizamos o nosso estudo em relação à inclusão digital expressa nas propostas de cursos do referido Programa, por entendermos que a expressão “inclusão digital” possui uma relevância muito grande em cursos a distância e também porque essa expressão mostra-se presente como um *slogan* recorrente nas propostas de cursos nessa modalidade, necessitando um maior aprofundamento sobre o conceito que está por trás da expressão “inclusão digital”.

Dos diferentes aspectos que poderiam ser priorizados nesse foco de estudo, optamos por responder a seguinte questão de pesquisa: Como a inclusão digital é expressa nas propostas de cursos a distância do Programa Pró-Licenciatura? A partir desta problematização, propomos, como objetivo desta pesquisa, identificar a apropriação do conceito de inclusão digital nas propostas de cursos semipresenciais

de licenciatura em Química, submetidas ao Programa Pró-Licenciatura, o que possibilitará entender como a inclusão digital é incorporada em cursos de formação de professores na modalidade a distância, bem como os modos e a abrangência da utilização da tecnologia nesses cursos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para amparar as discussões e análises desenvolvidas nesta monografia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em diferentes bases de dados, focalizando-se as contribuições recentes da literatura científica sobre os temas inclusão digital, tecnologia e mediação tecnológica.

Uma extensa literatura nacional e internacional tem discutido sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação na promoção e inclusão social do cidadão em nossa sociedade contemporânea, na qual a tecnologia possui um papel de extrema relevância. Assim, a inclusão digital mostra-se associada à inclusão social e, nessa perspectiva, incluir digitalmente corresponderia a uma dimensão do processo de inclusão social.

Também é possível compreender inclusão digital como um tipo de inclusão que pressupõe e é condicionada por uma inclusão social. Por este segundo raciocínio, seria necessário incluir socialmente para que o indivíduo possa ser incluído digitalmente. Este pensamento mostra-se mais coerente quando se trata de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, em que grande parte da população está excluída digitalmente devido a sua condição social, que dificulta o acesso ao mundo tecnológico.

No entanto, a sociedade atual vive uma dinâmica frenética de novidades tecnológicas, na qual tecnologias de ponta rapidamente transformam-se em tecnologias ultrapassadas, perdendo o seu valor e tornando-se acessível à parcela da população com menor poder aquisitivo. Nesse contexto, é até normal que a parcela pobre da população esteja consumindo tecnologias ultrapassadas e, portanto, não podem ser consideradas excluídas desse universo tecnológico e sim excluídas do universo de tecnologias avançadas.

Para serem aprofundadas questões ligadas a inclusão digital, faz-se necessário aprofundarmos o significado dos termos “inclusão” e “tecnologia”, buscando-se compreender os seus fundamentos, bem como a sua apropriação no âmbito educacional.

2.1. INCLUSÃO DIGITAL E SUAS DIFERENTES DEFINIÇÕES

Para Bonilla (2002), pensar “inclusão digital” remete-se diretamente a pensar o significado do termo “inclusão”. O conceito de inclusão, por si só é problemático, visto ser um termo que vem sendo revisitado e atualizado de forma a vincular-se a cada visão de mundo que perpassa a sociedade. Pensando o significado do termo “incluir”, o Dicionário Eletrônico Aurélio (2004), remete-nos a “inserir, introduzir, por dentro”. No entanto, é necessário que se compreenda o que, como e onde se quer incluir.

Para Lazarte (2000), os elementos necessários para inclusão não devem contemplar apenas o acesso físico à infraestrutura e a conexão em rede e computadores, mas, especialmente, a capacitação das pessoas para utilizar estes meios de comunicação e informação, principalmente, para criar “a possibilidade de uma incorporação ativa no processo completo de produção, compartilhamento e criação cultural, dos chamados “conteúdos”. (p. 51).

Sobre esse tema, o trabalho de Carvalho (2004) aponta para a inclusão digital como formadora de competências e que tenha consciência de seus valores, de forma a ser capaz de aplicar as informações adquiridas no processo, em prol da comunidade ou no ambiente que esses indivíduos estão inseridos.

Com objetivo de contextualizar o tema, Waiselfisz (2007) considera que existe o reconhecimento dos diferentes ritmos de expansão das novas tecnologias, fato que tornou realidade e que foi denominado como brechas digitais. Aplicado inicialmente para indicar as distâncias de acesso digital que separam os países avançados do restante dos países do mundo, foi crescendo a visão de que mais significativas que aquelas são as brechas e fraturas internas separando os que têm dos que não têm condições de acesso ao novo universo.

Amadeu (2003, p. 33) compreende a inclusão digital como a “universalização do acesso ao computador conectado à *internet*, bem como, ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia”. Para Schwartz (2003), a definição de inclusão digital ainda é assunto polêmico. Para esse autor, a tecnologia da telefonia móvel é digital, portanto, seu conteúdo também o é. Dessa forma, quem usa celular está incluído digitalmente? Falar em inclusão digital como a propriedade

de um computador, navegando pela *Internet* é muito restritivo. Está surgindo uma nova malha ou rede de serviços e conteúdos que vai muito além do computador.

Silveira (2001) define inclusão digital como “a universalização do acesso ao computador conectado à Internet, bem como ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia”. Para Rangel (*apud* GASPARETTO, 2006), inclusão digital é um processo em que uma pessoa ou um grupo passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de um ou outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes do grupo já incluído. O conceito de inclusão digital parece se adaptar a diferentes cenários e a evoluir com o tempo, de acordo com os desafios que se apresentam à sociedade.

Warschauer (2002), por exemplo, critica a divisão binária da sociedade entre aqueles que têm acesso à *internet* e aqueles que não têm, ou a divisão entre os ricos em informações e os pobres em informação, definições muito comum para a brecha digital na literatura norte-americana. Para ele, o conceito é mais amplo, envolvendo o tema da inclusão social de populações excluídas mediante o uso das novas tecnologias digitais.

Takahashi (2000) afirma que a disseminação de tecnologia para inclusão social e digital aborda diversas alternativas para se criar condições, objetivando o uso massificado de computador e *Internet* pelos cidadãos, como forte meio de acessar o conhecimento, objetivando o atendimento das pessoas sem oportunidades de acesso e seus benefícios.

Resnick (2001) enfatiza que o acesso à informação não é suficiente, e defende a importância da fluência tecnológica para garantir que o aprendiz saiba como construir significados através do uso de ferramentas digitais.

Para Delgadilho e outros (2003, p.7), a inclusão digital deve envolver:

....a apropriação social das novas tecnologias digitais para atender às necessidades das comunidades, para promover a formulação de políticas públicas, a criação de conhecimentos, a elaboração de conteúdos apropriados e o fortalecimento da capacidade das pessoas...

Nesse sentido, é significativo observar que o conceito de exclusão digital, como decorrência da exclusão social, direciona a questão para a necessidade de políticas compensatórias que promovam maior acesso à educação formal e ampliem

a distribuição de renda e, conseqüentemente, para a compreensão da inclusão digital como um direito do cidadão, sujeita a políticas públicas específicas.

Do conjunto de definições sobre inclusão digital, este trabalho apropria-se do conceito proposto por Delgadilho e outros (2003), assumindo um entendimento do tema de forma mais ampla, reconhecendo que o conceito de inclusão digital não pode estar restrito apenas ao acesso a computadores. Nesse contexto, o trabalho compreende a inclusão digital como um tema associado às limitações digitais (BELLINI, GIEBELEN, CASALI, 2010) resultantes das dificuldades de acesso à tecnologia, ao perfil comportamental do sujeito e de suas limitações cognitivo-comportamentais.

2.2. AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA E O CONCEITO DE TECNOLOGIA

A mediação pedagógica é vista como um aspecto fundamental para dar sentido à educação, pois se constitui num movimento de relações que permite a recriação de estratégias para que o aluno possa atribuir sentido naquilo que esta aprendendo (GUTIERREZ, PRIETO, 1994).

Para fazer a mediação, o professor necessita ter clareza da sua intencionalidade (o quê, como e o porquê) e, ao mesmo tempo, conhecer o processo de aprendizagem do aluno. Este conhecimento do aluno, no entanto, não deve restringir-se aos aspectos cognitivos, é preciso considerar a existência da inter-relação dos aspectos afetivos e contextuais (sociais e culturais) no processo de aprendizagem.

Portanto, a mediação pedagógica demanda do professor abertura para aprender, flexibilidade e uma postura reflexiva para rever constantemente a sua prática, bem como criticidade e autonomia para relativizar suas intenções em determinados momentos da interação. Assim, a mediação pauta-se na articulação dos princípios de ensino-aprendizagem e concretiza-se pelas constantes recriações de estratégias durante a realização de um curso. No entanto, para que isto ocorra, devemos salvaguardar os princípios educacionais e, ao mesmo tempo, não deixar

de considerar a existência e as especificidades dos recursos de suporte da educação a distância.

Já o enfoque principal da mediação tecnológica (ou mediação por tecnologias) é criar por meio delas novas formas de ensinar e aprender, bem como integrar o uso dos recursos disponíveis na escola ao seu compromisso maior que seria um melhor convívio e uma atuação e participação efetiva na sociedade, compreendendo a educação como

...um dos meios capazes de proporcionar à classe trabalhadora um saber que seja instrumento de luta, a fim de que possa, de forma consciente, renascer enquanto homens e com ele uma nova escola” (VALE, 2001, p. 18)

Sobre a relação entre as mediações pedagógicas e tecnológicas, Oliveira (2001) esclarece que “A propriedade de mediação da tecnologia...implica sua situação em um conjunto de relações, de ações recíprocas, no interior das práticas didático-pedagógicas.” Assim, a mediação não deve ser entendida como relações lineares, ou mesmo como modelos conectivos simplistas entre os fenômenos aos quais se referem.

Vários professores de escolas públicas que utilizam os recursos tecnológicos na sala de aula sabem, claramente, da importância de integrar planejamentos e projetos para o uso adequado desses recursos, os quais favoreçam o trabalho pedagógico do professor que, durante anos, manteve sua prática restrita aos registros em lousa e correção de cadernos de alunos. Recursos midiáticos, tais como computador, DVD, retroprojeto e outros disponíveis na escola, podem proporcionar outros contextos que facilitam ou potencializam um aprendizado mais interdisciplinar e contextualizado de conteúdos, necessitando uma formação tecnológica do professor que explore essas potencialidades para o bem do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a formação tecnológica pode ser compreendida também como uma formação para a cidadania, “propiciando ao cidadão os requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, com novos instrumentos nas produções e relações sociais” (GRINSPUN, 2001, p. 64).

Associado ao conceito de mediação tecnológica está o conceito de tecnologia. A tecnologia é um conceito de múltiplos significados, variando conforme o contexto no qual esteja inserido, sendo capaz de enriquecer, libertar e transformar, como também ameaçar, causar medo e subjugar a humanidade.

De acordo com Oliveira (2001), numa perspectiva técnico-científica,

...a tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação. (p.101)

Nessa perspectiva, a tecnologia está relacionada a sistemas materiais e sociais nos quais processos físicos e organizacionais, referidos ao conhecimento científico aplicável, estão presentes. Diferentemente dessa concepção, este trabalho de pesquisa apropria-se do conceito de tecnologia como

...frutos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. (OLIVEIRA, 2001, p.101)

Assim, é necessário extrair ao máximo as contribuições formativas condicionadas por uma determinada tecnologia para possibilitar aos educandos uma nova forma de interagir com os conhecimentos, gerando aprendizagens verdadeiramente significativas que correspondam aos anseios dos alunos-professores.

Nesse sentido, também é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos para incorporá-los com objetivos didáticos claros, dando vazão à vivência dos alunos, seus conhecimentos prévios, com mediação adequada do professor, que deve valer-se dos recursos disponíveis para implementar uma nova prática construída pelo dinamismo das imagens e sons.

Partindo do conceito de mediação vigotskyano, assumimos neste trabalho o conceito de mediação pedagógica como o ato de intervir no processo de ensino e aprendizagem que visa a uma aprendizagem complexa, em busca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, para que possa ser caracterizada como mediação pedagógica é preciso que a intervenção realizada

pelo professor vá além do processo estímulo-resposta e que seja permeada pelo uso de signos, compreendidos como representações da realidade.

Considerando a perspectiva sociointeracionista vigotskyana do processo de ensino-aprendizagem, podemos inferir que, na EaD, os instrumentos e os signos envolvidos na mediação pedagógica são a tecnologia, os materiais didáticos, as informações, a linguagem, a comunicação e o conhecimento, pois caracterizam-se como o conjunto de ferramentas e formas de representação da realidade.

3. METODOLOGIA

3.1. CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS DE CURSO ANALISADAS E DETALHAMENTO DO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA

3.1.1. CARACTERÍSTICAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Os documentos analisados nesta pesquisa referem-se às propostas de cursos de licenciatura em Química na modalidade a distância, submetidas no ano de 2005 ao Programa Pró-Licenciatura (ver Anexo I) do Ministério da Educação e Cultura, em conformidade com a Resolução/CD/FNDE/Nº 34, de 9 de agosto de 2005, que estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância.

Uma característica importante das propostas analisadas nesta pesquisa diz respeito à sua reformulação. O processo de análise das propostas submetidas envolveu um parecer de uma equipe de consultores do MEC que, por meio de um parecer propositivo, sinalizou aos proponentes reformulações necessárias a serem feitas que, por sua vez, foram definidas como fator condicionante para a aprovação das propostas.

Portanto, o conjunto de propostas analisadas é aquele que fora reformulado pelos proponentes e, portanto, apresentam influência direta do MEC em sua estrutura, o que contribui para uma certa uniformidade nos discursos. Todavia, mesmo que haja uma contaminação da autoria nas propostas, não se pode negar a presença e a anuência das universidades proponentes em relação ao conteúdo das mesmas.

Outro fator de influência nas propostas é o conjunto de referenciais de qualidade de cursos a distância proposto pelo MEC no ano de 2003 (ANEXO II) que, pela primeira vez, em nível nacional, propôs orientações que possam servir como elementos norteadores das propostas de cursos a distância. Em 2007, uma nova versão (ANEXO III) desses referenciais foi produzida.

Além desses fatores de influência descritos, as propostas de curso analisadas também seguiram prescrições e recomendações do MEC, apresentando estruturas similares, bem como itens e campos comuns, conforme o modelo de estrutura apresentado na Figura 1. A caracterização de cada uma das propostas em relação às universidades consorciadas proponentes é apresentada no Quadro 1.

SUMÁRIO	
1.	APRESENTAÇÃO DA PARCERIA.....
2.	IDENTIFICAÇÃO DO CURSO
3.	JUSTIFICATIVA PARA A OFERTA DO CURSO
4.	PÚBLICO-ALVO
5.	VAGAS OFERTADAS E PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS
6.	CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO DO CURSO OFERTADO
7.	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
7.1.	Concepção de EAD
7.2.	Concepção de currículo.....
7.3.	Concepção de processo ensino-aprendizagem.....
7.4.	Concepção de avaliação.....
7.5.	Fundamentos e princípios orientadores
7.6.	Perfil do professor, competências e habilidades
7.7.	Organização curricular.....
7.8.	Trabalho de conclusão de curso
7.9.	Fluxo Curricular Licenciatura em Química
7.10.	Memorial: Registro do processo vivenciado pelo professor-aluno
7.11.	Proposta Metodológica
8.	PROJETO EXECUTIVO
8.1.	Recursos tecnológicos e infra-estrutura para a viabilização da oferta.....
8.2.	Infra-estrutura tecnológica geral dos pólos-sede para docência e administração.....
8.3.	Infra-estrutura tecnológica dos pólos –sede para geração de atividades Sincronas para os encontros presenciais
8.4.	Infra-estrutura tecnológica dos pólos –sede para exibição de vídeos
8.5.	Infra-estrutura tecnológica geral dos pólos
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Figura X – Sumário da proposta do consórcio UNEMINAS, ilustrando a estrutura básica das propostas de curso submetidas ao Programa Pró-Licenciatura.

Sigla da universidade ou do consórcio	Instituições de Ensino Superior consorciadas
UNEMINAS	Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS); Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (FUNCESI); Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
UFES/CEDERJ	Universidade Federal do Espírito Santo; CEDERJ
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
CAMPUSNET AMAZÔNIA	Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
REDE GAÚCHA	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Universidade de Caxias de Sul (UCS); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
UFRN/UEPB	Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Estadual da Paraíba
UFSC/UNIVIMA	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA)

Quadro 1 – Relação de universidades e consórcios que submeteram as propostas de curso licenciatura em Química analisadas.

3.1.2. O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA

De acordo com os dados de pesquisas obtidos da fonte MEC/INEP/SEEC ², cerca de 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o País são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função, o que perfaz um total de 26,21% do total das funções docentes no Brasil, que atuam sem a formação adequada para tal atividade. Nas regiões norte e nordeste, que apresentam um número reduzido de Universidades e Faculdades, o percentual de professores que atuam sem formação adequada perfaz 24,14% e 21,95%, respectivamente.

Para tentar suprir tal lacuna, uma das políticas do governo federal foi incentivar a abertura de cursos a distância, criando-se polos de apoio presencial em regiões onde há uma maior demanda de formação e ausência de universidades. Os Polos se constituem como espaços presenciais para o desenvolvimento de atividades formativas, sob coordenação das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela concepção e execução dos cursos. É nesse contexto que foi criado o Pró-Licenciatura.

Por ser uma questão tão central para a educação, a formação de professores tem sido tema de grande destaque nas pesquisas educacionais há bastante tempo. Concomitantemente, nos últimos anos, discussões em torno das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e de sua chegada nas instituições escolares, também tem ganhado muito espaço no meio acadêmico.

O que se tem observado, com certa frequência, é que essas duas temáticas não disputam espaço entre si mas, ao contrário, convergem para um mesmo campo de preocupações e investigações. Ou seja, a ênfase no uso da tecnologia, nas suas várias maneiras de se apresentar, pode potencializar a formação (ou reformação) de professores e, desse modo, tanto o professor como seus alunos serão beneficiados.

Frente a tal realidade, é de fundamental importância que a formação do professor seja mediada pela tecnologia, apropriando-se dela não como intermediária

¹ Informação disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3589&catid=211

para a obtenção de conhecimentos, mas para se conseguir o desenvolvimento de sua autonomia, constituindo-o como um cidadão num mundo tecnológico, socialmente construído, e no qual a tecnologia deve ser compreendida muito além de sua imagem de ferramenta fria e impessoal.

Assim, pesquisas que abordem características da linguagem informática não devem ser representadas em seus aspectos lógicos, mas, sobretudo, em seus aspectos de interação, priorizando-se, no caso do Pró-Licenciatura, relações entre grupos diferenciados de usuários, que incluem os professores em formação e a realidade de seus alunos. Isso porque, principalmente neste caso, no qual os professores em formação já atuam como professores, a formação deverá levar em conta a realidade social/cultural de seus alunos, para que a sua formação consiga estabelecer os alicerces de uma aprendizagem cooperativa, democrática e em constante processo de atualização (OLIVEIRA, NOGUEIRA, 2005), preocupada não somente com a disponibilidade da informação mas, fundamentalmente, com a formação discente e docente para o século XXI.

3.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA UTILIZADA

A análise de todo o material foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa que se localiza dentro do paradigma construcionista de investigação e é descrita por Bodgan e Biklen (1994). A partir do uso dessa abordagem metodológica, assume-se, como pressuposto ontológico, que a realidade é subjetiva e múltipla. Como pressuposto epistemológico, compreende-se que o pesquisador está imerso no contexto de interação que deseja investigar, assumindo que a interação entre ambos e a mútua influência são parte integrante da pesquisa.

Como pressuposto da teoria crítica do conceito de valor, compreende-se que o pesquisador assume que seus valores fazem parte do processo de produção do conhecimento e reflexão sobre este. Como pressuposto metodológico, entende-se que os conceitos e categorias emergentes são tomados de forma indutiva ao longo de todo o processo de investigação no qual os múltiplos fatores se influenciam mutuamente, privilegiando a análise em profundidade na sua relação com o

contexto. Nessa perspectiva, é realizada uma análise documental e também utilizados alguns elementos provenientes da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2000).

3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os documentos analisados referem-se ao conjunto de propostas³ de cursos de Química submetidos ao Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação.

A pesquisa apropriou-se da metodologia de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2000), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Possui duas funções: a heurística, na qual a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta; e a função de administração da prova, na qual as hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes que, a partir do método de análise sistemática, podem ser confirmadas ou não.

A intenção do uso da análise de conteúdo nessa pesquisa é possibilitar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores, quantitativos ou não. Segundo Lüdke e André (1986) as inferências são necessárias porque as mensagens transmitem experiência vicária, fazendo com que o pesquisador faça inferências dos dados para o seu contexto, já que no processo de decodificação das mensagens, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial, percepções, impressões e intuições.

Foram desenvolvidos dois tipos de unidade de análise: a de registro e a de contexto. Na unidade de registro, foram selecionados segmentos específicos do conteúdo para a análise, determinando-se, nos textos analisados, a frequência com que aparecem os termos diretamente associados à ideia de “inclusão digital”.

³ O material analisado é de acesso restrito e a permissão ao seu acesso foi autorizada pelo MEC devido à participação do orientador desta monografia na consultoria do Programa Pró-Licenciatura.

A definição desse conjunto de termos associados ao “conceito de inclusão digital” foi construída com base na interação pesquisador-objeto de pesquisa, a partir de leituras exploratórias do conjunto total dos materiais analisados. Também foram consideradas as informações de cada um dos materiais tomadas no seu conjunto, assumindo-se a unidade de contexto.

Na unidade de contexto, foi explorado o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não somente a sua frequência. Como forma de registro, foram utilizadas anotações, quadros, tabelas, dentre outras formas de síntese da comunicação, constituindo-se como um primeiro momento de classificação dos dados nesta etapa de aprofundamento, incluindo-se também o tipo de fonte de informação, os tópicos e temas tratados e a natureza do material coletado.

Após a organização dos dados, que envolveu leitura e releitura dos materiais analisados, foram construídas categorias de análise que, segundo Bardin (2000), possuem o objetivo de classificar os elementos que constituem o conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, assumindo critérios previamente definidos.

Como base para o agrupamento da informação em categorias, foram considerados os aspectos que apareceram com certa regularidade, expressando concepções de inclusão digital. Após a obtenção de um conjunto inicial de categorias, foi também realizada um julgamento de categorias quanto a sua abrangência, diversidade e delimitação, buscando-se reconhecer a dimensão de apropriação do conceito de inclusão digital nas propostas dos cursos, bem como compreender o tipo e a abrangência de seu uso em cursos de formação de professores a distância.

Primeiramente, foram identificados termos ou expressões relacionados a ideia de inclusão digital que pudessem permitir a identificação de partes do texto a serem analisadas. Para isso, foram utilizados os seguintes radicais de palavras:

- inclu*;
- digit*;
- technologic*.

Como complemento, foi também realizada uma análise exploratória na parte das propostas em que é descrita a sua operacionalização e as intenções do curso proposto. A partir da análise dos trechos selecionados, foi realizada uma categorização, quantificando-se o número de vezes que aparece no conjunto de propostas, bem como o seu significado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. SIGNIFICADOS DE INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS-PROFESSORES EXPRESSOS NAS PROPOSTAS DOS CURSOS SUBMETIDOS AO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA E OS MEIOS PROPOSTOS PARA INCLUÍ-LOS DIGITALMENTE

Dentre as várias formas de abordar as propostas das IES, uma delas é pensar como que o conceito/idéia de inclusão digital aparece em cada uma. Por isso, decidimos, primeiramente, identificar a palavra inclusão e/ou expressões relacionadas que poderiam expressar o mesmo sentido. As expressões correlacionadas à inclusão digital, obtidas na análise das propostas, são apresentadas e organizadas no Quadro 1, incluindo a frequência de aparecimento dos termos e expressões em cada um dos projetos, explicitando-se a parte do projeto no qual a citação foi feita, bem como as relações e propostas de inclusão digital.

Ao observar a expressões do Quadro 1, o que surpreende é a variedade de termos e significados associados à idéia de inclusão digital. Essas expressões remetem-se desde a idéia de uma "superação das barreiras estabelecidas pela exclusão digital" até um "avanço dos meios informáticos e digitais". Assim, o universo contemplado para a expressão "inclusão digital" nas propostas vai em direção à preparação do sujeito aluno-professor no preparo para o uso das novas tecnologias em suas aulas, assumindo que

Precisamos superar a perigosa situação em que apenas alguns estão capacitados a armazenar, processar, gerar e transmitir informações com velocidade, enquanto a maioria permanece despreparada para uma sociedade em que a informação, convertida em conhecimento, é o principal elemento para se produzir mais e melhor (DIAS,2003, p 7.)

Assim, o conceito para superação da exclusão vai muito além do "digital", vindo superar o problema da distância, no sentido de promover a "inclusão social e interiorização" dos sujeitos das regiões que possuem maior carência de universidades que formam professores.

TERMOS OU EXPRESSÕES RELACIONADAS A IDEIA DE INCLUSÃO DIGITAL	IES	FREQÜÊNCIA DE CITAÇÕES	PARTE DO PROJETO NO QUAL APARECE A CITAÇÃO	RELAÇÕES DA INCLUSÃO DIGITAL	COMO PROPÕE A INCLUSÃO DIGITAL
SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS ESTABELECIDAS PELA EXCLUSÃO DIGITAL	UFES	1	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA CURRICULAR (1)	INCLUSÃO CIENTÍFICA E SOCIAL	POR MEIO DA PRODUÇÃO DE MATERIAL E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E OPERATIVAS PELO PROFESSOR-ALUNO CENTRADAS NA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE HIPERTEXTO E CIBERESPAÇO COMO FERRAMENTAS DE APROXIMAÇÃO E VEICULAÇÃO DE CONTEÚDOS
INCLUSÃO DOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA	PUC-MG	1	JUSTIFICATIVA (1)		APENAS CITA UMA DESCONFIANÇA DA SOCIEDADE
INCLUSÃO DIGITAL		3	JUSTIFICATIVA (1)	APRIMORAMENTO PROFISSIONAL, AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
			PÚBLICO-ALVO (1)	A INCLUSÃO DIGITAL DO PROFESSOR FAVORECE CONSEQUENTEMENTE A INCLUSÃO DIGITAL DO SEU ALUNO, INCLUSÃO DIGITAL ELEVA A A QUALIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	
			PROPOSTA METODOLÓGICA (1)	PERMITE QUE OS PROFESSORES SEJAM PROFICIENTES NOS CÓDIGOS E E LINGUAGENS DAS CHAMADAS TICs.	ACESSO À INTERNET E À PROGRAMAÇÃO DA TV ESCOLA
INCLUSÃO SOCIAL E INTERIOZIZAÇÃO	UFMG	1	JUSTIFICATIVA (1)	CONTRIBUEM PARA A FIXAÇÃO DOS PROFESSORES EM SUA REGIÃO DE ORIGEM	VISAM INTEGRAR A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO AOS SISTEMAS DE GERENCIAMENTO E DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES DE MODO A POSSIBILITAR UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM QUÍMICA MANTENDO A TRADIÇÃO DE ENSINO DE QUALIDADE
INCLUSÃO SOCIAL	UFMG	4	PROJETO PEDAGÓGICO (3)	REPRESENTA UMA INICIATIVA PARA A INTERIOZIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, E FORMAÇÃO DOS AGENTES MULTIPLICADORES QUE POSSAM ATUAR NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL. PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL SUSTENTÁVEL	
			JUSTIFICATIVA (1)	CRESCIMENTO NO NÚMERO DE PROFESSORES E MELHORA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA ESCOLA	DEMANDAM UM EXERCÍCIO TRANSDISCIPLINAR E A COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL PARA GARANTIR SUA QUALIDADE E OPERACIONALIDADE
PREPARO PARA AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS ATUAIS E FUTURAS	UFPA	2	PROJETO PEDAGÓGICO	SE PREPAREM PARA AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS ATUAIS E FUTURAS	
MUDANÇAS TECNOLÓGICAS OFERECIDAS PELA INTERDISCIPLINARIEDADE			PROJETO PEDAGÓGICO	COMO FORMA DE GARANTIR A QUALIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA	
ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	UFRGS	1	JUSTIFICATIVA	PARA GARANTIR QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE EaD (CAPACITAÇÃO DOS ALUNOS PARA O USO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM VIRTUAL)	UMA DISCIPLINA INTRODUTÓRIA QUE IRÁ CAPACITAR OS ALUNOS COM A TECNOLOGIA INFORMÁTICA
CULTURA TECNOLÓGICA	UFRGS	1	GERENCIAMENTO ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO	CRIAR UMA CULTURA TECNOLÓGICA SEM CRIAR MEDOS E ATROPELOS	..NO INÍCIO POR ÊNFASE EM MATERIAIS IMPRESSOS, E A INTRODUÇÃO DE MÍDIAS MAIS COMPLEXAS SE DARÁ AOS POUCOS AO LONGO DO CURSO. .
MUDANÇAS TECNOLÓGICAS OFERECIDAS PELA INTERDISCIPLINARIEDADE	UFRN	1	PROJETO PEDAGÓGICO	COMO FORMA DE GARANTIR A QUALIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA	
INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS	UFSC	1	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA CURRICULAR	ACOMPANHAR AS RÁPIDAS MUDANÇAS NO ENSINO E, POR MEIO DA INCLUSÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO, ADAPTAR A ESCOLA A ESSAS MUDANÇAS	CITA O INCENTIVO A POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	UFSC	1	PROJETO PEDAGÓGICO	UTILIZAR COMO FERRAMENTA, QUANTO OBJETO DE ESTUDO E TRABALHO COMO PROFESSOR DE QUÍMICA, E NO COTIDIANO...	..PLANEJAR, DESENVOLVER, ADAPTAR MATERIAIS DIDÁTICOS, UTILIZANDO AS VÁRIAS MÍDIAS COMO FORMATO DE COMUNICAÇÃO DOS MESMOS...
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	UFSC	1	PROJETO PEDAGÓGICO	ESTIMULAR EM ALUNOS E PROFESSORES O USO ATIVO, INTERATIVO, INTELIGENTE E CRÍTICO DESTAS MÍDIAS	SEREM INCORPORADAS COMO OBJETO DE ESTUDO E REFLEXÃO
ESTIMULAR O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	UFSC	1	PROJETO PEDAGÓGICO	CONTRIBUIR PARA A MELHORIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	INCORPORADO A TODAS AS DISCIPLINAS COMO OBJETO DE ESTUDO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA
AVANÇO DOS MEIOS INFORMÁTICOS E DIGITAIS	UFRN	1	PROJETO PEDAGÓGICO	QUE FACILITA A COMUNICAÇÃO, A TROCA E AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÃO	ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA A WEB, E A UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS DIGITAIS COMO O CD-ROM

Quadro 1 – Termos, expressões ou trechos do texto que compõem o conjunto de unidades de registro analisado e que expressa a ideia de inclusão digital identificada nas propostas dos cursos. O quadro inclui a frequência de aparecimento dos termos e expressões em cada um dos projetos, explicitando-se a parte do projeto no qual a citação foi feita, bem como as relações e propostas de inclusão digital.

A premissa que norteia a idéia de Inclusão Digital nos trabalhos analisados é que todo cidadão tem o direito à informação. Para isso, é necessário democratizar o acesso às tecnologias da informação e comunicação, como também alfabetizar digitalmente, proporcionando (ou ampliando) o contato da maioria das pessoas com as novas ferramentas da chamada “Era da Informação”.

Nesse sentido, a Inclusão Digital aparece como uma promoção do acesso às “novas tecnologias” e à Internet, aplicada na solução dos problemas sociais, através da geração de conhecimentos e de intercâmbio de informações.

Então, o que vem a ser “analfabetismo digital?” Em sentido amplo, pode-se afirmar que é a dificuldade que o cidadão apresenta na utilização de um equipamento eletrônico (computador, terminal bancário, urna eletrônica, terminais de auto-atendimento, entre outros), proveniente, em grande parte, pela ausência de contato constante com essas novas ferramentas, ou mesmo pelo completo desconhecimento de suas aplicabilidades e funções. Deste fato particular nasce uma recente categoria analítica: a dos excluídos digitais.

Segundo Silveira (2001), as oportunidades dos incluídos na sociedade da informação são muito maiores do que as daqueles que vivem o *apartheid* digital, haja vista que para se obter um emprego é imprescindível, na maioria dos casos, ter alguma destreza no uso das ferramentas computacionais.

Pode-se, com isso, dizer que estamos vivendo numa “cibercultura”, que pode ser entendida como uma agregação de conhecimentos de diferentes origens e ordens, buscando traduzir um ponto de inflexão (comum) marcante da sociedade contemporânea. Para Pierre Lévy (1999, p.17), a cibercultura é caracterizada como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Se levar em conta o caráter sociotécnico que o autor atribui a cibercultura e a sua compreensão do ciberespaço como a própria rede, o que pode ser visto, mais de dez anos após a conceituação de Lévy, é uma crescente “evidência da rede como ambiência para o estabelecimento de arenas e espaços de sociabilidade” (CORREIA, p.16). Daí a insistência nos termos de preparo para as novas tecnologias, superação das barreiras e, principalmente, a inclusão social.

4.2 DIFERENTES SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPRESSÃO “INCLUSÃO DIGITAL” NAS PROPOSTAS DOS CURSOS

Os modos como tencionam incluir digitalmente os sujeitos do curso, as relações atribuídas a essa, e a parte do projeto no qual aparecem tais informações (Justificativa, Proposta metodológica, etc) foram organizados no Quadro 2.

Numa primeira leitura do Quadro 2, tanto os meios de propor a inclusão, como as relações atribuídas a essa, remetem-se a conceitos vagos. O significado conferido à inclusão a qualifica em “estimular os alunos e professores para o uso ativo, interativo, inteligente e crítico destas mídias”.

As propostas também preconizam que, ao estimular os alunos-professores a utilizarem a tecnologia em suas práticas de uma maneira adequada, os alunos terão uma ferramenta à disposição em suas aulas. Aprofundando a nossa análise, verifica-se que os significados atribuídos à inclusão assumem objetivos específicos diferenciados, propondo uma facilitação na comunicação, a troca/aquisição de informação e a criação de uma cultura tecnológica que vise contribuir para melhora do ensino e formação de professores.

Verifica-se, também, um discurso que legitima a inclusão digital por possibilitar aos professores-alunos uma educação que propicie um ensino comprometido com a formação de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado.

Ao levar em conta os modos como são propostas a inclusão propriamente dita, vemos também uma grande variedade de formas utilizadas para tal fim, como o acesso a *internet* e a programação da “TV Escola”, o planejamento/desenvolvimento de materiais didáticos utilizando as várias mídias como formato de divulgação e comunicação dos mesmos, a elaboração de materiais para a *web*, e a utilização de mídias digitais (CD-ROM).

Observa-se, também, uma ênfase no uso de materiais impressos, com a introdução de mídias mais complexas, introduzidas aos poucos ao longo do curso e, por fim, uma disciplina introdutória que irá capacitar os alunos com a tecnologia informática.

Parte do projeto no qual aparece a citação	Relações da inclusão digital	Como propõe a inclusão digital
Organização e estrutura curricular	Inclusão científica e social	Por meio da produção de material e desenvolvimento de práticas reflexivas e operativas pelo professor-aluno centradas na compreensão do conceito de hipertexto e ciberespaço como ferramentas de aproximação e veiculação de conteúdos
Justificativa	-----	Apenas cita uma desconfiança da sociedade
Justificativa	Aprimoramento profissional, ampliação de oportunidades de permanência na docência da educação básica	-----
Público-alvo	A inclusão digital do professor favorece consequentemente a inclusão digital do seu aluno, inclusão digital eleva a qualidade de ensino na educação básica no Brasil	-----
Proposta metodológica	Permite que os professores sejam proficientes nos códigos e as linguagens das chamadas TICs.	Acesso à internet e à programação da TV escola.
Justificativa	Contribuem para a fixação dos professores em sua região de origem	Vísam integrar a produção de conhecimento científico aos sistemas de gerenciamento e de difusão de informações de modo a possibilitar uma formação inicial de professores mantendo a qualidade de ensino.
Projeto pedagógico	Representa uma iniciativa para a interiorização do ensino superior, e formação dos agentes multiplicadores que possam atuar no desenvolvimento regional sustentável.	-----
Projeto pedagógico Parte do projeto no qual aparece a citação	Promoção do desenvolvimento regional sustentável Relações da Inclusão digital	Demandam um exercício transdisciplinar e a cooperação interinstitucional para garantir sua qualidade e operacionalidade. Como propõe a inclusão digital
Justificativa	Crescimento no número de professores, e melhora no desempenho dos alunos na escola	-----
Projeto pedagógico	Se preparem para as mudanças tecnológicas atuais e futuras	-----
Projeto pedagógico	Como forma de garantir a qualidade no ensino de química	-----
Justificativa	Para garantir qualidade de aprendizagem na modalidade EAD(capacitação dos alunos para o uso de ambiente de aprendizagem virtual)	Uma disciplina introdutória que irá capacitar os alunos com a tecnologia informática.
Gerenciamento administrativo e financeiro	Criar uma cultura tecnológica sem criar medos e atropelos	No início por ênfase em materiais impressos, e a introdução de mídias mais complexas se dará aos poucos ao longo do curso
Projeto pedagógico	Como forma de garantir a qualidade no ensino de química	-----
Organização e estrutura curricular	Acompanhar as rápidas mudanças no ensino, e por meio da inclusão tecnológica na educação adaptar a escola a essas mudanças	Cita o incentivo a políticas de inclusão da tecnologia na educação.
Projeto pedagógico	Utilizar como ferramenta, quanto objeto de estudo e trabalho como professor de química, e no cotidiano	Planejar/ desenvolver, adaptar, materiais didáticos utilizando as várias mídias como formato de comunicação dos mesmos.
Projeto pedagógico	Estimular em alunos e professores o uso ativo, interativo, inteligente e crítico destas mídias	Serem incorporadas como objeto de estudo e reflexão.
Projeto pedagógico	Contribuir para a melhoria na formação dos professores	Incorporado a todas as disciplinas como objeto de estudo e ferramenta pedagógica.
Projeto pedagógico	Que facilita a comunicação, a troca e aquisição de informação	Elaboração de materiais para a web, e a utilização de mídias digitais (CD-ROM)

Quadro 2 – Organização das citações associadas à idéia de inclusão e sua localização nas propostas de curso analisadas.

Deve se atentar que em tais táticas prevalecerão a adaptação de materiais que já existiam na forma de apostilas, livros para serem incorporados, ou mesmo a produção de materiais específicos (sem a existência na forma impressa) para a *web*, e para a utilização de mídias digitais (CD-ROM), sendo essa última a forma que prevalece nas propostas como prática para a veiculação dos conteúdos. Tal predomínio pode ser compreendido pela facilidade oferecida por essa mídia em se reunir, em um só produto, informações atuais e sistematizadas a respeito dos mesmos.

No entanto, mesmo que um indivíduo tenha acesso às tecnologias, podem ainda ser definidos como “excluídos do interior” caso não possuam um domínio pleno do uso de computador, mais especificamente a utilização da *internet*. Pensando sobre essa mesma ótica, mostra-se adequada a discussão sobre a adaptação de materiais impressos quanto a sua linguagem e forma de representação/apresentação, de forma a permitir o acesso tanto aos sujeitos conhecedores como aos não conhecedores da informática. Assim, ao se converter todo o material impresso em material digitalizado, mesmo os alunos que não possuem o pleno domínio da informática não serão excluídos, já que o material digitalizado conserva a mesma forma do material impresso.

4.3. FUNÇÕES E FINALIDADES DA TECNOLOGIA EXPRESSAS NA METODOLOGIA DOS CURSOS

Dentre os objetivos propostos pelo programa Pró-Licenciatura, em seu edital de lançamento, pode ser destacado, “o estímulo à construção de redes de educadores para *intercâmbio* de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento” (MEC – 2005, p.3). Pode ser percebido que, dentre as premissas básicas do programa, é percebido a insistência nos termos *intercâmbio* e *coletiva*, associados à idéia de integração e de trocas entre os participantes do curso, inclusive em relação à integração dos conceitos ditos específicos, mas que se apresentam em verdadeiras redes de compartilhamento de idéias, experiências,

vivências. Desse modo, poderão

oferecer a seus alunos sólida formação que os prepare, não só para seguir sua vida escolar, como para realizar as escolhas que a vida apresenta, a cada instante. Muito mais do que oferecer conteúdos compartimentados por "áreas do saber", o ensino deve ter como foco as diversas dimensões da formação humana: a cognitiva, a cultural, a ética, a sociopolítica e a afetiva. Para um país justo e igualitário, não se pode reforçar a cultura do individualismo e da ambição por status econômico, em detrimento dos princípios éticos e de cidadania" (MEC-2005, p.7)

Assim, fornecerá aos alunos-professores matriculados nos cursos amplas possibilidades de interação entre pares e com a comunidade como um todo, contribuindo na formação de seus alunos no âmbito científico e em sua formação como cidadãos. Analisando-se tais objetivos, observa-se nas propostas uma forte correlação entre a tecnologia e a sua capacidade de potencializar a integração entre os alunos e a possibilidade de obterem os conhecimentos de um coletivo, como exposto na proposta do curso da UFSC/UNIVIMA, a seguir:

A plataforma virtual de aprendizagem possibilita o uso de uma série de meios de comunicação para a interação professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno, professor-professor e tutor-tutor, potencializando o ensino e a aprendizagem à distância. Neste curso, o material online permite expandir os limites do material impresso, ao proporcionar uma leitura hipertextual e multimidiática dos conteúdos curriculares e acima de tudo proporciona o processo de comunicação entre todos os envolvidos. (Trecho da proposta de curso da UFSC/UNIVIMA, grifo nosso)

Ou seja, tal plataforma irá propiciar aos alunos tanto a potencialização do ensino, que é uma das prerrogativas do Pró-Licenciatura, como a ampla capacidade de comunicação. A tecnologia é apresentada de várias formas. Nesse caso, é apresentada como uma plataforma de ensino, com um forte potencial de estimular e incentivar a criatividade nas formas e meios de se obter os conhecimentos, ou nos dizeres de Paulo Freire, como "grandes expressões da criatividade humana" (FREIRE, 1968a, p. 98) e como "a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo" (FREIRE, 1968a, p.98).

Também é apresentado o objetivo da tecnologia estimular a capacidade criadora nos alunos, como observado na proposta do curso da UNEMINAS, creditando à tecnologia o auxílio à edificação do saber, como segue:

A oportunidade de um diálogo pedagógico constante, entre o professor e os estudantes, de tal forma que o professor pode contribuir, efetivamente, na condição de mediador do processo de construção do conhecimento do aluno-professor, para a criação de condições mais adequadas e profícuas para a aprendizagem. Grifo do autor (Trecho da proposta de curso da UNEMINAS, grifo nosso)

Além da tecnologia atuar no sentido de intermediar o processo de apropriação de conhecimentos, ela possibilita, nos dizeres da proposta, um “diálogo” que se caracteriza pela sua constância durante todo o período. Na citação destes trechos das propostas, pode ser percebido que a tecnologia é tratada, de um modo geral, no uso de uma plataforma de ensino virtual, que congrega em si vários equipamentos para funcionar, tais como microcomputadores, salas de vídeo, etc. essas características remetem-se a um

modelo de educação que caracterizará a sociedade da informação e do conhecimento provavelmente não será calcado no ensino, presencial ou remoto: será calcado na aprendizagem. Conseqüentemente, não será um modelo de EAD, mas, provavelmente, um modelo de Aprendizagem Mediada pela Tecnologia (AMT). (Outros nomes dados a esse modelo são “Aprendizagem Colaborativa”, “Aprendizagem Cooperativa”, etc.). Um modelo de educação calcado na AMT será tipicamente mateto-cêntrico, centrado no aluno, em suas necessidades, em seus interesses, em seu estilo e ritmo de aprendizagem. Quem quiser participar desse processo terá que disponibilizar, não cursos convencionados ministrados a distância, mas, sim, ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem. (CHAVES, 1999, p.18).

Na proposta da UFMG, vemos a disponibilização da tecnologia aos alunos por meio das mais variadas ferramentas, como segue:

É desse modo que, ao estudar o material impresso, o licenciando será convidado a pesquisar em livros, a buscar informações em filmes, vídeos, CD-ROMs, programas de televisão, entre outros. As teleconferências, por sua vez, servirão para motivar, orientar e esclarecer dúvidas com relação aos conteúdos veiculados nos materiais impressos. Grifo do autor (Trecho da proposta de curso da UFMG, grifo nosso).

A proposta salienta que, com a pesquisa em livros, a busca de informações em filmes, vídeos, CD-ROMS e teleconferências para esclarecer dúvidas, os alunos, por meio dessas diferentes plataformas, alcançarão seu objetivo de obter o

conhecimento.

Desse modo, o que pode ser percebido pela análise das sete propostas é que todas tem, como "fio condutor", a tecnologia, responsável pela integração e por uma comunicação e aprendizado mais efetivo e plural.

Outro eixo comum observado nas propostas está relacionado à disponibilização da tecnologia, nas suas várias formas de apresentação, seja na forma de vídeo, ou programa de computador (software). Essas diferentes formas de disponibilização da tecnologia possuem como objetivo propiciar um saber mais completo e mais plural, sem definir claramente o que seja isso.

Somado as ações de integração e capilaridade possibilitados, pela tecnologia (considerada em termos genéricos), frente às várias maneiras que essa se apresenta nos cursos, pode propiciar aos sujeitos do curso e a seus alunos, um contato com práticas pedagógicas mais avançadas e um distanciamento em relação a práticas pedagógicas antiquadas, posturas preconceituosas quanto ao novo, etc.

4.4 COMUNICAÇÃO SÍNCRONA E ASSÍNCRONA NA INCLUSÃO DOS DIFERENTES SUJEITOS PARA A PARTICIPAÇÃO NO CURSO, EXPRESSAS NO MODUS OPERANDI DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Nos últimos anos, a rapidez de contato permitida pelas ferramentas da *internet* e dos ambientes virtuais de aprendizagem tem trazido questões sobre até que ponto o diálogo, a interação, a mediação e a colaboração podem levar à transformação da informação em conhecimento.

Quando consideramos um curso de formação de professores na modalidade a distância, em que esses alunos terão mais ou menos dificuldades com as ferramentas tecnológicas, também devemos considerar que os cursos em análise focalizam estados das regiões norte e nordeste, locais em que geralmente o acesso a tecnologia é mais restrito.

Assim, o processo de comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos no curso (tutores, alunos-professores e docentes) assumirá características de acordo com as realidades de cada região de atuação do curso.

Na metodologia da UFRN/UEPB, observa-se uma justificativa pautada nas localidades onde os cursos ocorrerão e na origem dos alunos, justificando a preferência em apresentar os conteúdos por meio do suporte “papel”, como segue:

O perfil do aluno que ingressará no proposto curso de licenciatura reside no interior dos estados nordestinos. Partindo desta realidade, compreendemos que o material impresso será o material mais indicado e melhor aproveitado se articulado a outros materiais de áudio e vídeo. (Trecho da Proposta de curso da UFRN/UEPB, grifo nosso)

Observa-se, neste trecho acima, que os fatores preponderantes para a escolha do material é determinado pelo tipo de aluno e pela realidade em que este está inserido, resultando numa preferência ao material impresso. No entanto, isso não significa que esse aluno seja alijado do acesso aos meios informacionais, já que ele terá acesso a outros meios de comunicação/aprendizado de áudio e vídeo.

Quando olhamos para a proposta da Rede Gaúcha, devemos levar em conta uma outra realidade, já que o sul do Brasil caracteriza-se por ser um local de maior acesso aos meios informáticos, o que justifica a maior capilaridade da tecnologia defendida na proposta com o objetivo de possibilitar a comunicação, conforme mostra o trecho a seguir.

As ferramentas de videoconferência serão amplamente utilizadas, explorando todo o seu potencial. Estão aqui incluídas as possibilidades de transmissão e/ou gravação de aulas e conferências por professores do corpo docente e de convidados especiais; de realização de reuniões síncronas a distância entre os tutores e alunos, entre tutores e professores e entre alunos e alunos; bem como de interação com outros cursos nacionais para troca de experiências. (Trecho da proposta de curso da Rede Gaúcha, grifo nosso)

Neste caso, observa-se a utilização da tecnologia em suas várias representações (videoconferência, transmissão, gravação), “explorando todo o seu potencial”. Em ambas as propostas, a tecnologia é apresentada como uma

potencializadora da comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos no curso. Assim, mostra-se relevante o seguinte questionamento: Os diferentes sujeitos (incluídos digitalmente ou não) estão sendo considerados? Como os alunos que não possuem familiaridade com o computador se comunicarão com os outros alunos do curso, tutores, e docentes. Na direção da resposta a essas perguntas a proposta sinaliza que

O aluno, sobretudo os dos últimos períodos, poderão recorrer diretamente ao tutor à distância, quando da necessidade com relação aos conteúdos específicos da área. O tutor a distância será acessível por telefone, fax ou correio eletrônico. (Trecho da proposta de curso da UFRN/UEPB, grifo nosso)

Veremos, também, tal cuidado na proposta da UFRGS, na preocupação com os alunos ditos não proficientes na informática, como meio para a comunicação:

A comunicação bidirecional entre o aluno e o seu orientador acadêmico, apoiado pela equipe de professores formadores, ocorrerá nos encontros presenciais e poderá ser ampliada por via escrita, por telefone/fax (0800) e por Internet. (Trecho da proposta de curso da Rede Gaúcha, grifo nosso)

O interessante é que em ambos os trechos selecionados, pode-se perceber que o telefone, fax a via escrita (possivelmente por carta) além de possibilitarem a comunicação dos sujeitos do curso, vem a atuar também no sentido de ampliar a possibilidade de modos de obter o aprendizado, não ficando restrito somente ao computador (aqui entendido com equipamento) como única ferramenta para obtenção do saber. De acordo com Lèvy (1999):

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica na mensagem, tanto na imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação. Mas em outro sentido o telefone é mais interativo, porque nos coloca em contato com o corpo do interlocutor. Não apenas uma imagem de seu corpo, mas sua voz, dimensão essencial de sua manifestação física. (p. 81).

Assim, cada tecnologia (aqui compreendida num significado mais geral para o termo: telefone, fax, microcomputador, etc) será o meio mais adequado para a comunicação de acordo com os sujeitos e suas possibilidades. Cada um desses meios trará uma característica que o diferenciará dos demais. Por exemplo, o

telefone permite o diálogo síncrono e permite tirar a dúvida naquele momento, enquanto que o correio eletrônico (*internet*) possibilita que os questionamentos sejam encaminhados a qualquer momento do dia, independente do horário, sem a sincronicidade do telefone.

Também podemos considerar a videoconferência, recurso que une a voz à imagem e que pode ser usado de forma síncrona ou assíncrona. Contudo, é necessário considerar que nem todos os alunos de tais cursos tem o domínio das ferramentas tecnológicas, ou mesmo o acesso a essas fora do período das aulas.

Assim, cada meio tecnológico com vistas à comunicação/aprendizado terá suas possibilidades e impossibilidades, mas essas, ao se somarem, potenciarão aos alunos-professores num todo que, independente da região de origem, ou o quanto dominam de tecnologia, terão os meios que permitam uma interação no sentido de edificar um saber ao qual poderá ser utilizado na supressão de barreiras quanto ao aprendizado.

5. CONCLUSÕES

Tanto as realidades de domínio da tecnologia como os meios e sua adequação a cada público são expressas nas propostas analisadas. Contudo, observa-se uma indução nas propostas para que os alunos utilizem as ferramentas tecnológicas mais avançadas, tais como a videoconferência e a internet, associando o uso de tais ferramentas a um ensino mais efetivo e completo. Já o uso de ferramentas de tecnologia menos avançada, como telefone, fax, ou mesmo as atividades realizadas nos encontros presenciais são apresentadas como alternativas, sem a mesma ênfase dada aos meios digitais.

Observa-se que a intenção nas propostas de assegurar que fatores como local de origem dos estudantes, o domínio ou não da informática, ou mesmo o acesso as tecnologias, não prejudiquem a participação dos alunos. Também é observada uma uniformidade nas propostas analisadas, sugerindo uma sujeição das propostas aos discursos oficiais preconizados pelo Ministério da Educação.

É preciso ter clareza que, assim como a Inclusão digital, outras inclusões são também necessárias. A inclusão tecnológica, a social, a do cidadão, a de setores discriminados da sociedade etc são parte de uma engrenagem que precisa funcionar em absoluta harmonia, até porque, como aponta Meffe (2005), convergimos cada vez mais entre o mundo real e o mundo virtual.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, F. A. **O Pensamento de Paulo Freire Sobre a Tecnologia**: traçando novas perspectivas. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife (PE), 2005.

BAIRON, S. A Comunicação nas Esferas, a Experiência Estética e a Hipermídia. Revista USP. São Paulo, n. 86, pp.18-27. Junho/Agosto 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELLINI, C. G. P; CASALI, R. C; GIEBELEN, E. Informação e Sociedade Estudos. Vol. 20, Edição. 2, pp. 25-35, 2010.

BONILLA, M. H. S. Educação e Inclusão Digital. FAGED. Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2002.

BOGDAN, C. R; BIKLEN, K. S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez. Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASÍLIA. (Governo Federal). Ministério da Educação e Cultura. “http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3589&catid=211”. Acesso em 16/06/2010.

CAMARGO, M. F; RIBEIRO, J. C; SANTOS, C. V. S. **Experiências em Inclusão Digital em Salvador (Bahia)**: Projetos com o uso do computador. Salvador, Bahia, 2004.

CAMPUSNET AMAZÔNIA. **Projeto do Curso de Licenciatura em Química (Modalidade a Distância)**. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Belém (PA), pp. 1-37, 2005.

CANDAU, F. M. V. **Formação Continuada de Professores**: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos(SP). Ed. EDUFSCar, pp. 139-152, 1996.

CARVALHO, A. L. Revista Tema - A revista do Serpro. Brasília (DF), Ed. Serpro, 2004.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na Educação, **Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia**: Conceituação Básica. Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (SP), Ano III, Número 7, 1999.

CORRÊA, E. S. **Fragmentos da Cena Ciber cultural**: transdisciplinaridade e o “não conceito”. Revista USP. São Paulo. n. 86, pp.11-17. Junho/Agosto 2010.

DELGADILHO, K et al. **Telecentros Comunitários Para o Desenvolvimento Humano**: Lições Sobre Telecentros Comunitários na América Latina E Caribe. Rio de Janeiro (RJ), RITS, 2003. Disponível em:<<http://bboppi.rits.org.br/>>, Acesso em: 04/11/2010.

DIAS, L. R. **Inclusão Digital**: com a palavra a sociedade. São Paulo (SP). Plano de Negócios, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp.1-149, 1968.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? Revista BITS, p. 6, maio de 1984.

GASPARETTO, N. A. Modelo de Inclusão Digital Para Organizações, Como Prática de Responsabilidade Social. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), pp.1-126, 2006.

GPC – Grupo de Pesquisa em Cibercidades. **A Convergência Midiática na Visão de Henry Jenkins**. Publicado em 26/07/2009 em “<http://gpc.andreleamos.info/blog/?p=228>”. Acesso: 25/09/2010.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 2ªed . São Paulo (SP), Ed. Cortez, 2001.

GUTIERREZ, F; PRIETO, D. **A Mediação Pedagógica** - Educação à Distância Alternativa. Campinas (SP), Ed. Papirus.1994.

LAZARTE, L. Ecologia Cognitiva na Sociedade da Informação. Ciência da Informação. Brasília (DF), v.29, n.2, pp.43-51, 2000.

LÈVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo (SP), Ed. Editora 34, 1999.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo (SP), Ed. EPU, 1986.

MEFFE, C; GUALBERTO, M. A. M. Direito à Comunicação na Sociedade da Informação: o papel estratégico do Software Livre. Tema – A revista do SERPRO. Ministério da Fazenda, Brasília (DF), 2005.

Ministério da Educação (MEC); Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Proposta Conceituais e Metodológicas, 2005.

MIRANDA, S. FUST, Educação e o Software Livre, in AMADEU, S; CASSINO, J (orgs). Software Livre e Inclusão Digital. São Paulo (SP), Ed. Conrad, pp. 255-264, 2003.

NOGUEIRA, M. L. L; OLIVEIRA, E. S. G. **Educação a Distância e Formação Continuada de Professores: Novas Perspectivas.** Colabor@ - A revista digital da CVA-RICESU, Rio de Janeiro, v.3, n.10, nov. 2005.

NOVO DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO, versão 5.0; Editora Positivo, 2004.

OLIVEIRA, S. N. R. M. **Tecnologias interativas e educação:** Educação em debate, Fortaleza (CE), n. 37, pp. 150-156, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. Edição. 4, São Paulo (SP), Ed. Scipione, 2005.

PRETTO, L. N; BONILLA, H. M. **Sociedade da informação:** democratizar o quê?, 2001. Disponível em: "http://www.pretto.info/textos/socinfo_jb210201.htm", Acesso: 25/10/2010.

RAMAL, C. A. **Educação na Cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. São Paulo(SP). Ed. Artmed, 2002.

REDE GAÚCHA. **Projeto de Licenciatura a Distância:** Curso de Química. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Porto Alegre (RS), pp. 1-118, 2005.

RESNICK, M. Closing the Fluency Gap. Março de 2001. Disponível em:"<http://web.media.mit.edu/~mres/papers/cacm-3-01.htm>", Acesso: 04/11/2010.

SCHWARTZ, G. Políticas Públicas e Inclusão Digital. Redemoinhos, São Paulo (SP), ano 3, n°10, 2003. Disponível em: "<http://www.cidade.usp.br/imprensaodigital/0503/infra.php>", Acesso em: 04/11/2010.

SILVEIRA, A. S. **Exclusão Digital:** a Miséria na era da Informação. São Paulo (SP), Fundação Perseu Abramo, 2001.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília (DF), Ministério de Ciência e Tecnologia, 2000.

UFES/CEDERJ. **Projeto do Curso de Licenciatura em Química, Modalidade a Distância.** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Vitória (ES), pp. 1-83, 2005.

UFMG. **Projeto do Curso de Licenciatura a Distância em Química.** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Belo Horizonte (MG), pp. 1-121, 2005.

UFRN/UEPB. **Curso de Licenciatura em Química a Distância.** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Natal (RN), pp. 1-47, 2005.

UFSC/UNIVIMA. **Projeto de Curso de Licenciatura em Química na Modalidade a Distância.** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Florianópolis (SC), pp. 1-70, 2005.

UNEMINAS. **Projeto do Curso de Licenciatura a Distância em Química.** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Pró-Licenciatura. Belo Horizonte (MG), pp. 1-126, 2005.

VALE, A. M. Educação popular na escola pública. 3ª ed. São Paulo (SP), Ed. Cortez, 2001.

WASELFISZ, J. J. **Mapa das Desigualdades Digitais no Brasil:** Rede de Informação Tecnológica Latino Americana (RITLA). Brasília (DF), Instituto Sangari, 2007.

WARSCHAUER, M. Reconceptualizing the Digital Divide. First Monday, vol.7, nº7, Julho 2002. Disponível em: <<http://www.firstmonday.dk/issues/issue77/warschauer/>>, Acesso em: 04/11/2010.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO Pró-Licenciatura

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO Pró-Licenciatura

PROPOSTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Com o intuito de impulsionar mudanças efetivas à melhoria da Educação Básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, o Ministério da Educação vem fomentando diversos programas de formação inicial e continuada para professores, em parcerias com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior.

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	3
2. ÁREA DE ATUAÇÃO DO PRÓ-LICENCIATURA	5
3. O PROGRAMA	6
3.1. A escola que queremos	6
3.2. O professor que queremos	8
3.3. Estrutura e estratégias do Pró-Licenciatura.....	9
3.4. Diretrizes metodológicas e pedagógicas.....	10
3.4.1. Projeto político-pedagógico	11
3.5. Operacionalização	13
3.6. Avaliação	16

1. Apresentação

O Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu).

Trata-se de um Programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

A valorização da escola, do magistério e o investimento no trabalho docente são fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro. Atualmente, o desafio central da Educação Básica, depois da quase universalização do Ensino Fundamental, é investir na qualidade de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, de fato, se ensine com eficiência e eficácia, onde os alunos aprendam e construam os conhecimentos e as habilidades condizentes com sua faixa etária. Buscando fazer frente a esses desafios, as ações aqui propostas têm como alicerces os seguintes eixos:

1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

A responsabilidade legal de promover o ensino nos níveis Fundamental e Médio no Brasil cabe aos Governos Municipais e Estaduais (LDB, artigos 10 e 11). Em 2004, os Governos Estaduais eram responsáveis por 53,8% das matrículas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, em todo o País, enquanto os Governos Municipais eram responsáveis por 35,9% dessas matrículas (INEP, Censo Escolar 2004). Já à União cabe “... a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (LDB, artigo 8º, parágrafo 1º).

As Instituições de Ensino Superior (IES) serão chamadas a participar do processo tanto para a concepção como para a execução dos cursos a serem oferecidos pelo Programa. São parceiras estratégicas nesse desafio, pois a elas cabe a formação inicial desses profissionais. Além disso, podem dar contribuição inestimável aos processos de formação continuada que venham a ser criados para complementar a ação central do Programa. A parceria entre as universidades e o sistema público de ensino tem

grande potencial de transformação sócio-educativa, contribuindo, inclusive, para que as IES avaliem e aprimorem constantemente seus cursos de licenciatura, a partir das demandas concretas da Educação Básica.

Assim, as IES assumirão, junto com o MEC, a elaboração dos cursos, contando também com a participação dos Gestores Estaduais e Municipais de Educação para a execução do Programa. Caberá às IES a responsabilidade acadêmica das ações.

Em cada Unidade Federada em que vier a ser realizado o Programa, será composto um grupo coordenador constituído por representantes do órgão gestor de Educação da Unidade Federada ou do município, das IES responsáveis pela implementação naquela região e do MEC, conforme o modelo operacional do PROFORMAÇÃO¹.

A metodologia do Programa procurará abranger o processo educativo em suas diversas manifestações científicas, sociais, econômicas e culturais, uma vez que se busca contribuir para a construção de uma escola comprometida com a reflexão e a intervenção em seu contexto social. Sendo assim, a efetividade, legitimidade e penetração social das estratégias do Programa devem promover a articulação com os movimentos sociais e as organizações comunitárias, em nível local, para a elaboração conjunta de propostas de intervenção.

O conjunto de ações aqui propostas deve fortalecer a articulação entre MEC, Governos Estaduais e Municipais, instituições educacionais de Ensinos Fundamental, Médio e Superior e outras organizações e instituições de diversos setores sociais.

Será feito esforço no sentido de articular e fomentar o desenvolvimento de ações de formação continuada, de forma a permitir que a participação nos cursos de formação inicial deste Programa seja apenas um passo no processo de formação permanente dos educadores.

Cabe ressaltar que os cursos integrantes desse Programa deverão estar em consonância com as políticas educacionais do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dessas, devem ser consideradas as políticas que dispõem sobre a inclusão escolar e social, o que significa possibilitar a acessibilidade curricular do aluno com necessidades especiais nas diferentes áreas do conhecimento, bem como as políticas que tratam das diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras que permitem uma inclusão escolar mais igualitária. Outrossim, os referidos cursos podem ser elaborados de modo a atender a formação específica para professores que atuam em escolas do campo.

¹O Proformação tem estrutura organizacional descentralizada. Conforme detalhado no portal do MEC, cada estado que participa do programa “deve constituir a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) na Secretaria Estadual de Educação, que é responsável pela coordenação dos trabalhos do Programa no estado”. (<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/implementacao.asp>).

2. Área de atuação do Pró-Licenciatura

Conforme quadro 3, abaixo, cerca de 184 mil funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o País são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função.

A área de atuação do Pró-Licenciatura é o resultado da soma dos níveis de escolaridade: médio com ou sem magistério e do superior sem licenciatura, que equivale a 26,21% do total das funções docentes no Brasil.

O quadro a seguir mostra como se distribui nas regiões do País a formação por ocupação docente.

Quadro 3: Funções docentes ⁽¹⁾ nos anos/séries finais do Ensino Fundamental por região

Unidade da Federação	Formação do professor						
	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série						
	Nível de Escolaridade						
	Total	Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura ⁽²⁾
Brasil	698.776	1.191	118.813	30.054	34.295	514.423	26,21
Norte	53.289	169	21.683	2.632	2.629	26.176	50,56
Nordeste	199.150	503	67.228	9.528	11.014	110.877	44,07
Sudeste	271.791	100	14.495	7.990	10.956	238.250	12,30
Sul	119.994	238	6.462	6.438	6.824	100.032	16,44
Centro-Oeste	54.552	181	8.945	3.466	2.872	39.088	28,02

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2) % Sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior formação sem Licenciatura

Em relação aos dados no Ensino Médio, observa-se, conforme o quadro 4, que cerca de 56 mil das funções docentes não têm habilitação legal, o que equivale a 14,74% do total no Brasil.

Quadro 4: Funções docentes ⁽¹⁾ no Ensino Médio por região - formação do professor

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio						
	Nível de Escolaridade						
	Total	Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura ⁽²⁾
Brasil	385.082	102	18.823	13.110	24.834	328.213	14,74
Norte	26.101	14	2.261	1.140	2.329	20.357	21,95
Nordeste	92.181	36	10.230	3.873	8.154	69.888	24,14
Sudeste	175.053	12	2.376	3.165	8.687	160.813	8,13
Sul	63.807	15	1.231	3.339	4.225	54.997	13,78
Centro-Oeste	27.940	25	2.725	1.593	1.439	22.158	20,60

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

(2) % Sem Licenciatura = Médio sem Magistério + Médio com Magistério + Superior formação sem Licenciatura

3. O Programa

3.1 A escola que queremos

Qualquer iniciativa que vise melhorar a qualidade do ensino deve eleger a escola como agente transformador. É o que afirmam diversos autores, entre eles Enguita:

“... as nações não nascem, mas se fazem... O principal instrumento deste processo é a escola, que serve para estender à massa da população o que sem ela não seria nada mais do que cultura da elite, ou de uma elite...²”.

Em documento elaborado pela Unesco³ também encontramos concordância com essa afirmação e se ressalta, ainda, a importância especial que tem a escola como ambiente social nos países em desenvolvimento. A escassez de espaços públicos de lazer, cultura e convivência social saudável para crianças e jovens faz recair sobre a escola, com grande frequência, a responsabilidade de ser a única referência positiva de sociabilidade e formação para esse grupo.

Esse fato traz vantagens e desafios para as escolas. Cabe-nos, portanto, perguntar não só que escola queremos, mas o que fazer de modo a contribuir para que ela cumpra o seu papel.

Não se busca construir um projeto único, ignorando a diversidade e as especificidades de cada região, estado e comunidade. Ao contrário, o que se espera é que a escola, em cada local, assuma contornos próprios a partir do diálogo com a realidade em que está inserida. A autonomia da escola para construir o seu projeto político-pedagógico deve ser mais do que respeitada, estimulada. E os responsáveis por elaborar e colocar em prática esse projeto são os educadores.

Investir na formação de professores é essencial para que haja transformações na escola. O processo formativo permanente dos professores que inclui tanto a formação inicial como sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

O Programa deve desenvolver meios e estratégias para que os educadores nele envolvidos sejam capazes de propor e construir a escola que se faz necessária em cada região, em cada comunidade. Mas os professores não são os únicos protagonistas dessa tarefa, já que a educação resulta da participação de toda a comunidade escolar: direção, professores, estudantes, funcionários, pais e mães. A todos cabe, portanto, dar forma ao projeto ideal de escola que é peculiar a cada comunidade.

Mas, se é verdade que a escola assume formas particulares nos diversos espaços, também é fato que deve atender a alguns requisitos básicos, entre eles:

²[Enguita, 2004, p.46] .

³[UNESCO/MEC -2003]: Ensino Médio: Múltiplas Vozes.

1. construir conhecimentos e competências e ampliar as já construídas ao longo da vida de seu alunado, viabilizando o desenvolvimento de novas e mais complexas estruturas e relações com o mundo real e com o conhecimento;
2. oferecer a seus alunos sólida formação que os prepare, não só para seguir sua vida escolar, como para realizar as escolhas que a vida apresenta, a cada instante. Muito mais do que oferecer conteúdos compartimentados por "áreas do saber", o ensino deve ter como foco as diversas dimensões da formação humana: a cognitiva, a cultural, a ética, a sóciopolítica e a afetiva. Para um país justo e igualitário, não se pode reforçar a cultura do individualismo e da ambição por *status* econômico, em detrimento dos princípios éticos e de cidadania;
3. oferecer educação que valorize tanto as dúvidas como as respostas e que leve os estudantes a desenvolver visão crítica do mundo real, do próprio conhecimento e de seus meios de produção;
4. levar os alunos a entender o conhecimento humano como instrumento de comunicação e de intervenção no mundo real;
5. estar firme e vivamente ligada à comunidade em que se insere, trazendo para o universo da escola as questões cotidianas do meio em que se encontra. O que não significa um processo artificial de contextualização das disciplinas que ali são lecionadas, mas que os conhecimentos trabalhados tenham sentido e significado a partir da clareza de sua função social;
6. contribuir para a inclusão digital oferecendo a estudantes e professores acesso às chamadas TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação, gerando competência para que sejam tanto leitores como autores nesses meios.

3.2 O professor que queremos

O professor que queremos é um profissional capaz de contribuir para a construção dessa escola, preparado para propor e implementar as ações necessárias à sua transformação. Para tanto, tal profissional precisa de:

1. formação teórica ampla e consistente, visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar;
2. formação ampla e consistente sobre educação e sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. compromisso ético e político com a promoção e o fortalecimento da cidadania;
4. formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional;
5. domínio das tecnologias de informação e comunicação;
6. freqüente comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa, inclusive com professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior;
7. capacidade de se manter permanentemente atualizado tanto em questões educativas como as de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural;
8. visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola;
9. capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação);
10. compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes.

3.3 Estrutura e estratégias do Pró-Licenciatura

O Pró-Licenciatura é um programa de formação inicial que será desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), públicas, comunitárias ou confessionais, objetivando atender professores dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio de sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legalmente exigida para a função.

O Programa terá como cerne a oferta de cursos de licenciatura a serem realizados na modalidade de Educação a Distância (EAD). Os cursos serão criados por IES públicas, comunitárias ou confessionais, organizadas em parcerias, que tenham notória e comprovada competência instalada para tal, em estreita cooperação com a coordenação do Pró-Licenciatura.

O Pró-Licenciatura terá característica de programa de referência, sua estrutura e concepção básica devem apresentar flexibilidade a fim de possibilitar seu aproveitamento tanto em outras regiões geográficas como em outras áreas do conhecimento.

A Secretaria de Educação do Estado ou do Município, ou órgão equivalente, não só participará da operacionalização dos cursos, mas também terá responsabilidade sobre aspectos administrativos do Programa.

Serão atribuições do MEC, por meio da coordenação do Pró-Licenciatura:

1. acompanhar e orientar a execução do Programa;
2. assessorar os órgãos estaduais na organização da infra-estrutura administrativa;
3. selecionar as IES responsáveis pelos cursos que serão oferecidos aos profissionais;
4. formular as diretrizes político-pedagógicas e metodológicas do Programa em parceria com as IES envolvidas;
5. monitorar e avaliar a execução do Programa.

3.4 Diretrizes metodológicas e pedagógicas

São as seguintes as diretrizes norteadoras do Pró-Licenciatura:

1. o Programa é **direcionado a professores em exercício** em sistemas públicos de ensino, atuando em regência de turma nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não tenham habilitação legal para tal;
2. o Programa deve atender aos profissionais de educação em estrutura que não só **permita que mantenham suas atividades** como professores como também **valorize essa atuação**, lançando mão de sua prática para reflexão e experimentação do que é proposto e estudado no curso;
3. a **experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica**. Para tal, será estimulada a presença do tutor na escola em que o professor atua, planejando e refletindo sobre a ação do professor e como ela pode ser transformada;
4. o curso a ser desenvolvido deverá ser **concebido como uma etapa de um processo de formação continuada**. Por um lado, estará articulado a outras iniciativas de formação permanente de educadores de forma que a diplomação seja apenas um momento pontual no processo de formação desses professores e não um ponto terminal. Por outro, deve levar os professores nele matriculados a vivenciar trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições criando, já desde o primeiro momento, uma rede de socialização permanente de experiências, dúvidas, materiais e propostas de atuação. A rede que nasce nesse programa deve ter possibilidade de se manter viva e ativa após a diplomação dos professores;
5. o curso a ser oferecido será estruturado na modalidade de **Educação a Distância**, de forma a permitir que os educadores nele matriculados mantenham seus vínculos profissionais. Deve **mesclar momentos frequentes de troca e interação presencial** com grande quantidade de atividades realizadas, individualmente ou em grupo, tanto nos pólos regionais, como na escola do professor ou ainda em ambiente individual;
6. os professores-alunos terão **acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)** com a possibilidade de usar, no mínimo, computadores com acesso à INTERNET e à programação da TV Escola. Uma das finalidades explícitas do Programa é ser uma ação de inclusão digital, viabilizando que os professores venham a ser proficientes nos códigos e linguagens das chamadas TICs;
7. são **objetivos do Programa** - muito além da diplomação dos professores-alunos - a **melhoria da qualidade de ensino na escola** em que atuam e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos. A avaliação do Programa deve, portanto, focar também nas conseqüências que resultam para as escolas em que trabalham os professores-alunos que dele participam;
8. o foco na escola busca assegurar que o investimento feito na formação do docente resulte em melhoria real na qualidade do ensino oferecido nas escolas das redes públicas. Assim, serão envidados esforços buscando **estimular os demais**

profissionais da escola em que atua o professor-aluno desse Programa a **participarem de programas de formação inicial ou continuada**. Havendo um número significativo de docentes da escola envolvidos em programas de formação, ampliam-se as possibilidades de que as inovações tratadas em cada um desses programas possam ser experimentadas na escola com menor resistência por parte dos colegas, tanto do corpo docente como dos gestores;

9. deve-se prestar especial atenção, neste sentido, **aos gestores de escola** (diretores, coordenadores, entre outros), estimulando sua participação em cursos de formação para gestores, como, por exemplo, os oferecidos pela Rede de Formação de Professores. Junto a esses se deve, também, buscar que apóiem os professores em formação viabilizando espaços para a experimentação de suas novas descobertas;

10. buscar-se-á estabelecer parceria com a Rede Nacional de Formação de Professores, criada no âmbito da SEB, no sentido de oferecer aos demais professores das escolas possibilidades de participar de programas de formação continuada;

11. o Programa terá gestão compartilhada entre o MEC, o Governo local (estadual ou municipal) e as Instituições de Ensino Superior (IES). A gestão acadêmica ficará a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas para tal;

12. o curso deve trazer exigência de forte carga de leitura. Deve incluir (mas não só) leitura contextualizada, em que o professor encontre parceiros e parcerias possíveis e reconhecidas por ele como tal, assim como soluções para problemas que de fato enfrenta em sua prática docente.

3.4.1. Projeto político-pedagógico

Aspectos caracterizadores:

1. está voltado para a construção de uma escola capaz de promover a **formação integral dos alunos**, educando-os para o **exercício consciente da cidadania** e adotando a perspectiva de **articulação entre as áreas de conhecimento**;

2. possui foco na formação da **identidade do professor**;

3. **articula** explicitamente **teoria pedagógica e prática docente** ao longo do curso;

4. tem forte **orientação interdisciplinar**;

5. apresenta **discussão pertinente a questões inerentes ao jovem e ao adolescente**;

6. trata os diversos **conteúdos de forma contextualizada**;

7. inclui no sistema de **avaliação** diferentes formas e instrumentos de **avaliação formativa e somativa**, inclusive **valorizando a prática** como educador do professor-aluno;

8. usa **material didático com suportes variados** (mídias) entre eles, pelo menos, material impresso, inclusive livros publicados, material em vídeo (não obrigatoriamente desenvolvido para o Programa) e material em meio digital;

9. leva, gradualmente, o **educador a produzir material que viabilize compartilhar sua experiência**. O que se busca é o **desenvolvimento de capacidade de expressão e representação** em algum meio que viabilize a troca com pares;

10. leva **cada professor-aluno a**:

a. **manter um registro regular** por escrito de suas atividades, um diário de bordo ou *portfólio*, onde constarão a evolução de seu aprendizado, as descobertas que realizou, as experiências que vivenciou etc: será uma memória viva de seu processo⁴;

b. **desenvolver, ao longo do curso**, uma **monografia** e pelo menos um **produto em suporte** ou meio de comunicação **não exclusivamente textual**, como, por exemplo, animação, simulação ou hipertexto;

11. estimula e avalia fortemente a **produção textual** dos professores-alunos;

12. inclui estratégias que levem o professor-aluno a **experimentar práticas de produção cooperativa**;

13. privilegia, na estrutura curricular, a reflexão sistemática sobre a importância de cada tema estudado no contexto da educação básica, sua relação com a prática de sala de aula e a realidade local;

14. deve prestar atenção especial para que a exigência sobre a produção escrita seja gradual ao longo do curso. O foco é que o professor-aluno possa, partindo de pequenos textos com observações sobre o que fez nas primeiras semanas, vir a publicar suas idéias, experiências e descobertas para que sejam compartilhadas com seus pares ao longo de sua caminhada, chegando, ao final do curso, a produzir sua monografia com segurança e autonomia;

15. possibilita ao professor-aluno:

a. ampliar sua formação no conteúdo específico de sua disciplina;

b. atualizar-se nos conteúdos, tratando dos temas contemporâneos da pesquisa em sua área;

c. aprofundar-se em questões pedagógicas, sócio culturais e temas contemporâneos, tais como juventudes, cidadania, gestão democrática, entre outros, sempre buscando aproximar teoria e prática;

d. experimentar e aprimorar práticas de ensino-aprendizagem;

e. estabelecer vínculos entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento;

f. criar propostas concretas de integração das diferentes áreas do conhecimento;

g. tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de sua região;

h. produzir materiais de apoio à prática docente;

i. discutir o papel social da escola e suas relações com a comunidade;

j. criar propostas de intervenção social da escola;

k. trabalhar com tecnologias de informação e comunicação.

Espera-se que a participação no curso resulte não só em novas estratégias de ensino, como também em contribuições para transformações de fundo na escola e benefícios à comunidade local, por meio do desenvolvimento de ações de intervenção social por

⁴Este registro tem diversas funções, entre elas permitir que o professor-aluno tenha uma imagem de seu processo de aprendizagem e de sua produção, dando suporte à auto-avaliação e ampliando sua autonomia e o domínio que tem sobre seu crescimento.

alunos e professores.

3.5. Operacionalização

A operacionalização do Programa seguirá as seguintes diretrizes:

1. o Programa terá abrangência nacional e atuará nas diversas áreas do conhecimento, buscando sempre a interdisciplinaridade;
2. o curso será criado por **IES associadas em parceria**. A habilitação e a seleção dos projetos ocorrerão por meio de **chamada pública**. Caberá às IES oferecerem uma proposta de curso de formação que tenha por base o que aqui se propõe;
3. as IES selecionadas deverão ter curso(s) de licenciatura(s) presencial(ais) equivalente ao(s) curso(s) a distância proposto(s) funcionando regularmente, devidamente autorizado e reconhecido pela SESu, com pelo menos uma turma diplomada;
4. serão selecionadas, preferencialmente, as IES que puderem dar início aos cursos ainda no decorrer do corrente ano;
5. as IES selecionadas deverão:
 - a. propor estrutura operacional do curso, passível de ser implementada;
 - b. propor materiais instrucionais (impresso, digital, vídeo) a serem adquiridos, criados ou adaptados e que deverão estar disponíveis até o início do curso;
 - c. propor a estrutura curricular para todo o curso;
 - d. propor estrutura de tutoria presencial e a distância – deve incluir telefonia gratuita (0800);
 - e. propor processo de formação de tutores;
 - f. criar materiais específicos que se façam necessários à modalidade do curso (guia para tutor, guia para aluno e afins);
 - g. criar instrumentos de monitoramento e avaliação de aprendizagem;
 - h. propor plataforma computadorizada de apoio ao aprendizado e portal na *internet*. Recomenda-se avaliar a possibilidade de adoção da plataforma e-ProInfo;
 - i. propor o sistema de acompanhamento acadêmico informatizado a ser utilizado;
 - j. definir as atividades que comporão o curso, bem como sua carga horária;
 - k. definir a duração do curso;
6. serão elaborados conteúdos específicos que dêem conta dos contextos regionais, também em formatos diversos. Recomenda-se avaliar a possibilidade de utilizar objetos de aprendizagem do repositório da Rede Internacional Virtual de Educação/RIVED;
7. o curso será passível de ter a gestão acadêmica executada em parceria com outra(s) IES;
8. é desejável que o curso tenha seus materiais e estrutura operacional já avaliados e

testados em uso real;

9. os materiais produzidos deverão ser disponibilizados a outras IES participantes do Programa;

10. o acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa caberão ao MEC, que contará com o suporte operacional da gestora local no que se fizer necessário;

11. a participação das Unidades Federadas e dos municípios dar-se-á por adesão ao Programa;

12. os professores-alunos participarão de encontros presenciais periódicos em que discutirão suas dúvidas, apresentarão sua produção realizada individualmente e/ou em grupo e terão suas atividades discutidas e avaliadas;

13. o tutor responsável pelo acompanhamento do aluno deverá fazer um cronograma de visitas ao local de trabalho dos professores-alunos, quando terá a oportunidade de discutir a prática do profissional à luz do que está sendo estudado no curso;

14. o material didático das disciplinas do Programa deve ser composto basicamente por bibliografia e outros materiais disponíveis no mercado;

15. será fornecido ao professor-aluno um conjunto de materiais de apoio, incluindo, entre outras possibilidades:

a. um guia do aluno em meio impresso (um para cada período letivo);

b. textos e materiais didáticos;

c. cadernos de exercícios;

d. CD-Rom com programas (software) de interesse didático (tanto programas educativos como paradidáticos e outros utilitários que possam ser explorados pelo professor), conteúdo interdisciplinar e simulações, material bibliográfico complementar, simulações e outros produtos que permitam interação e que justifiquem sua distribuição em meio digital;

16. os tutores terão acesso a todo material fornecido ao aluno, além de um guia do tutor em meio impresso;

17. será disponibilizado ambiente virtual de aprendizagem para promover a interação não só entre os professores-alunos como entre esses e os tutores e entre os próprios tutores. Este ambiente disponibilizará tanto o material criado ou adquirido para ser utilizado no curso como a produção dos professores-alunos. Um dos focos de todo o trabalho desenvolvido pelos professores-alunos deve ser a criação de materiais para serem publicados no sítio e que propiciem a socialização e interação com seus pares. Essa experiência de troca continuada e regular deve contribuir para que o processo de formação ultrapasse os limites tanto temporais com espaciais e de público do curso. Recomenda-se o ambiente e-Proinfo;

18. haverá avaliação e monitoramento permanente da produção dos professores-alunos e processos de verificação de aprendizagem deles em períodos regulares de forma que tenham retorno freqüente da avaliação de sua produção;

19. o curso terá abrangência de conteúdos e duração no mínimo equivalente aos cursos de licenciatura regularmente oferecidos na modalidade presencial, conforme legislação em vigor;

20. os encontros presenciais serão realizados em pólos regionais dotados, no mínimo,

da seguinte infra-estrutura:

- a. “mídioteca” com biblioteca, videoteca, *kit* de recepção da TV Escola, rádio;
 - b. laboratórios e oficinas didáticas de algumas disciplinas;
 - c. laboratório de informática ligado à INTERNET com os seguintes equipamentos:
 - i. computadores em rede e equipados com, pelo menos, porta USB, CD-Rom, placas de som, alto falantes e microfone. Cada laboratório deve ter, pelo menos, um equipamento dotado de placa de captura de vídeo (amadora) e um vídeo-cassete ou DVD;
 - ii. pelo menos um computador deve ter placa de *fax modem* para ser utilizado como acesso emergencial à internet e como aparelho de *fax* sempre que necessário;
 - iii. pelo menos um computador deve ter gravador de DVD;
 - iv. pelo menos uma impressora no laboratório, se possível duas: uma PB a laser e uma colorida a jato de tinta;
 - v. um digitalizador de imagens (*scanner*);
 - vi. uma *webcam*;
 - d. sala de TV com acesso à TV Escola e às tevês abertas. Se for tecnicamente possível na região, será disponibilizado acesso às tevês a cabo. Essa sala deve estar equipada com o *kit* básico da TV Escola. Deve incluir um DVD *player* e um gravador de DVD ou dois videocassetes para permitir cópia e edição do material em vídeo, a ser usado em sala de aula pelo professor. Serão aproveitados centros, espaços em escolas ou aqueles que já disponham de parte desses recursos os quais deverão ser adaptados e otimizados para atender à estrutura esperada pelo Programa;
21. o pólo deverá ser mantido pelos gestores locais ou por meio de parcerias definidas pelo Projeto do Curso;
22. na medida do possível, os tutores dos pólos devem ser professores da rede pública local com, no mínimo, formação superior (licenciatura); ideal com pós-graduação em educação ou área afim. Atuarão sob a orientação da IES responsável pela implementação na região. Estes tutores deverão participar de programa de formação especialmente desenvolvido para este fim;
23. serão buscadas parcerias com outras instituições, para a utilização da infra-estrutura educativa em funcionamento e das competências instaladas (NTE, Universidades, SERPRO, Sistema S, CEFET, Estadais, ONG, etc).

3.6 Avaliação

1. O Programa Pró-Licenciatura contará com estrutura própria de monitoramento e avaliação permanente, além de avaliação externa, em que serão analisados processos e resultados;
2. a equipe de acompanhamento procederá a um processo de monitoramento sistemático dos cursos. Para isso, desenvolverá e aplicará instrumentos de avaliação na comunidade e em cada escola;

3. o Programa utilizará um sistema informatizado de monitoramento e avaliação das atividades, de forma a viabilizar o acompanhamento ágil e minucioso de todas as etapas do processo e garantir eficiência em sua avaliação e rapidez nas intervenções que se fizerem necessárias;
4. para controle, tanto interno como externo, da eficiência e da eficácia do trabalho, serão realizados diagnósticos ao início do Programa para avaliar:
 - a. o conhecimento do professor-aluno sobre o conteúdo com que trabalha, sobre temas educacionais e capacidade de expressão escrita e de compreensão de texto;
 - b. o domínio do conhecimento que apresentam alunos da escola em que atua o professor-aluno.

ANEXO 2

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A
DISTÂNCIA
2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA
CURSOS A DISTÂNCIA

Ao elaborar a primeira versão deste documento em 1998 e publicá-lo na página do MEC, meu propósito era o de aprofundar um primeiro texto escrito em 1997 e publicado na revista Tecnologia Educacional nº 144/98, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, bem como o de colher sugestões para seu aperfeiçoamento e de subsidiar discussões mais pragmáticas sobre elaboração de projetos de cursos a distância.

Sua aceitação pela comunidade acadêmica e educadores, no entanto, foi imediata e, mesmo informalmente, o documento passou a ser uma referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância. Em 2002, uma Comissão de Especialistas nomeada pela Secretaria de Educação Superior baseou-se neste documento para elaborar o Capítulo 2 de seu Relatório.

Esta nova versão procura para dar-lhe um caráter mais amplo. As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação. Continua sendo um texto que trata de um referencial básico, sem a pretensão de esgotar a complexidade e abrangência de um projeto de curso a distância. De fato, a educação a distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é um objeto de aprendizado para nós, educadores. Ou seja, parodiando Umberto Eco, é uma *obra aberta*, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados.

O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias.

Brasília, 02 de abril de 2003.

CARMEN MOREIRA DE CASTRO NEVES
Diretora de Política de Educação a Distância

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA

“Qualidade não é obra do acaso.
Resulta de intenção, esforço e competência.”
George Herbert

Considerações Gerais

A educação a distância vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações – TICs e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais cidadãos e instituições vêm nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.

Ocasionalmente, debate-se, nacional e internacionalmente, qual a terminologia mais apropriada, já que, com os inúmeros recursos tecnológicos, eliminam-se as distâncias e fronteiras e torna-se enorme a diversidade de arranjos e combinações possíveis. Não é intenção desse documento discutir esta questão. Mais proveitoso é encarmos *educação a distância* como uma expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias. E o tempo do debate em torno de um nome mais adequado pode ser dedicado ao desenvolvimento de projetos de qualidade – este sim, um grande desafio.

Assim, para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, 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 física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

O desafio de educar e educar-se a distância é grande, por isso o objetivo deste documento é apresentar referenciais que orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil.

A base sobre a qual se fundamenta este trabalho é a de que o compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias de que vamos dispor e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos.

As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades

do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.

A Portaria 2.253/2001 incentiva as instituições superiores brasileiras a um trabalho nessa direção.

Espera-se que os referenciais sugeridos a seguir possam colaborar na construção de cursos e disciplinas a distância de qualidade.

Muitas vezes o leitor achará que um referencial já está subentendido em um item anterior. De fato, todos eles estão intrinsecamente ligados, como os pontos de uma rede de pesca. E se em uma rede é tão forte quanto seu elo mais fraco, é necessário que a instituição adote uma abordagem global na construção de seu projeto, evitando que a falha em um ponto possa comprometer o bom desenvolvimento do todo.

Outras vezes, os referenciais se assemelham aos que se exigem para os cursos presenciais. Isto é fato e reflete uma visão de que, com mais ou menos presença em uma sala-de-aula, o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade.

II. Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância

Os referenciais aqui sugeridos não têm força de lei, mas servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância.

O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho.

São dez os itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que preparam seus cursos e programas a distância:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira.

Além dos aspectos aqui apontados, a Instituição poderá acrescentar outros mais específicos e que atendam a particularidades de sua organização e necessidades sócio-culturais de sua clientela, cidade, região.

1. COMPROMISSO DOS GESTORES

A decisão de oferecer cursos a distância exige muitos investimentos. São investimentos em preparação de pessoal (muitas vezes incluindo contratação de profissionais com perfis e competências diversas ou complementares ao quadro da instituição), em infra-estrutura

tecnológica, em produção de materiais didáticos, em sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, em implantação de pólos descentralizados, em logística de manutenção e de distribuição de produtos, entre outros. Conforme o caso, são necessárias alterações no arcabouço normativo, pois a legislação existente nem sempre contempla profissionais que se dedicam ao trabalho a distância e alunos que não freqüentam regularmente os *campi* das instituições.

Todos esses investimentos envolvem recursos financeiros e tempo. Não se montam cursos a distância de qualidade em dois ou três meses.

Portanto, a decisão e o compromisso dos gestores das instituições e dos sistemas educacionais é fundamental para o sucesso de uma política de cursos a distância.

O Brasil é pródigo em exemplos de professores muito competentes no uso de tecnologias e educação a distância. Mas quase sempre eles foram vistos como grupos de excêntricos ou visionários, que se dedicaram às pesquisas nesse campo sem apoio oficial – quando muito, alcançavam a piedosa complacência dos gestores. Algumas vezes, os grupos que atuavam na área, disputavam entre si, em vez de, unidos, buscarem a sensibilização dos dirigentes. O resultado disso foi que a educação a distância ficou sendo uma ilha em nossas universidades e instituições.

Neste momento histórico, desprezar ou mesmo minimizar a importância das tecnologias na educação presencial e a distância é errar de século. Todo gestor – de instituição e de sistema de ensino – precisa refletir sobre o compromisso que significa educar no século XXI. Décadas atrás, o grande mestre Paulo Freire alertava para uma educação *“identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito”*.

Nosso tempo hoje é o das crianças e jovens que nasceram, vivem e irão trabalhar numa sociedade em permanente desenvolvimento tecnológico. Nosso espaço é o de um mundo plugado a uma rede que afeta a todos, mesmo àqueles que não estão diretamente conectados. A educação que oferecemos deve livrar o homem da massificação e da manipulação e contribuir para que cada um possa ser o autor de sua própria história de forma competente, responsável, crítica, criativa e solidária.

Dessa forma, cabe ao gestor:

- informar-se sobre o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);
- sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
- identificar, em conjunto com os profissionais da instituição, quais as áreas com maior probabilidade de sucesso para iniciar o processo de inserção das tecnologias nos cursos de sua instituição e sua oferta a distância;
- coordenar a definição de um plano estratégico de trabalho e seu cronograma;
- identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada;
- buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias, em especial: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infra-estrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de

comunicação, monitoramento e gestão, implantação de pólos descentralizados, preparação da logística de manutenção e de distribuição de produtos.

2. DESENHO DO PROJETO

Para começo de conversa, educação a distância não é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas.

Um curso ou programa a distância inserido nos propósitos da educação escolar¹ do país, com ela entrelaça seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexões. Portanto, 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. Ou seja, precisa estar integrado às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos para cada nível educacional e para o curso específico.

Dessa maneira, se a carga horária para um determinado curso é de 3.000 horas, o desenho do curso a distância deve equivaler a essa carga horária. Cabe ao aluno, em função de sua experiência e conhecimentos prévios, encurtar o tempo de estudos. Sua chance de aprender não pode ser cortada a priori pela instituição.

Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos.

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, a educação a distância tem sua identidade própria.

Uma referência fundamental é a natureza do curso aliada às características da clientela. De fato, o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno. Nem sempre, porém, será possível sua utilização, dadas as possibilidades de acesso da clientela (alunos sem linhas telefônicas, computadores etc...)².

Programas a distância podem, portanto, 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.

certificado ou diploma recebido por um curso feito a distância deve ter o mesmo valor que um realizado de forma presencial. A educação a distância, portanto, não é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.

Tendo em vista as considerações anteriores, uma instituição que deseje ofertar cursos ou programas a distância com qualidade deverá:

¹ De acordo com o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, educação escolar abrange a educação básica (infantil, fundamental e média) e a superior.

² Material televisivo, por exemplo, não representa um problema para a quase totalidade dos alunos brasileiros, visto que, segundo o IBGE, 87,7% das casas brasileiras têm aparelho de televisão. O percentual, entretanto, não se estende a aparelhos de videocassete.

- conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação escolar brasileira, em especial os das áreas escolhidas;
- atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para cada curso ou programa, 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;
- considerar também sugestões das entidades de classe, conforme a área do curso proposto;
- somente começar a oferta do curso ou programa com o parecer do Conselho de Educação competente;
- participar das avaliações nacionais, como Provão, SAEB, ENEM e estaduais, quando houver;
- 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).
- estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu curso ou programa a distância;
- iniciar a oferta somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, 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 (impressos, televisão, Internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso 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;
- apresentar aos alunos o cronograma completo do curso, cumprindo-o para garantir a tranquilidade durante o processo;
- prever os espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação, oferecer a estrutura adequada aos professores responsáveis por esse exercício, inclusive considerando alunos fora da sede, garantindo momentos privilegiados de articulação teoria-prática;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;

- comprometer-se formalmente ante os alunos a, em caso de descontinuidade do programa, motivada pela própria instituição, assegurar-lhes as condições/certificações necessárias para que possam pedir aproveitamento de estudos em outro estabelecimento ou programa.

3. EQUIPE PROFISSIONAL MULTIDISCIPLINAR

“Como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores.” Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância.

É um grande equívoco considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores vêm suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”.

Importantes mudanças acontecem quando os professores decidem trabalhar com tecnologias na educação presencial ou a distância. Em primeiro lugar, passam a ser aprendizes de novo: aprendizes de diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação. Aprendem a gerenciar a sala de aula – presencial ou virtual – de uma outra forma. Aprendem, também, a conhecer a Lei de Direitos Autorais: o direito dos autores nos quais desejam se basear e os próprios direitos, já que passam a ser produtores de impressos, CDRoms e páginas na Internet. Aprendem, ainda, a conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco.

É importante ter clareza de que educação se faz com e para pessoas. Por trás de um software inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador, existem a competência e criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação.

A instituição que oferece curso ou programas a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso e ainda:

- dispor de educadores capazes de:
 - a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
 - b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular de articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
 - c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
 - d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares;
 - e) elaborar textos para programas a distância;
 - f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
 - g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
 - h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;

- i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo;
- apresentar currículo e documentos necessários que comprovem a qualificação dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem 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;
- indicar a política da instituição para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados;
- estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento.

4. COMUNICAÇÃO/INTERATIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O aluno é sempre o foco de um programa educacional e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos, hoje enormemente facilitada pelo avanço das TICs.

A relação via correio, sozinha, típica dos cursos por correspondência antigos, não mais reflete o estágio atual de desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação. Assim, para atender às exigências de qualidade do processo pedagógico atual - salvo em algum caso muito específico, de aluno que resida em local isolado e sob condições muito peculiares em que sempre será admitida esta forma de comunicação – também devem ser oferecidas as atuais condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, teleconferência, fórum de debate em rede, etc...) .

Junto com a interação professor-aluno, a relação entre colegas de curso, mesmo a distância, é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro.

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

Para assegurar a comunicação/interatividade professor-aluno, a instituição deverá:

- apresentar como se dará a interação entre alunos e professores, ao longo do curso a distância e a forma de apoio logístico a ambos;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- informar a previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);

- garantir que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento;
- dispor de centros ou núcleos de atendimento ao aluno –próprios ou conveniados - inclusive para encontros presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais síncronas como teleconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos;
- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo *sítes* e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso;
- acompanhar os profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz;
- orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o aluno, mas também a promover autonomia para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;
- abrir espaço para uma representação de estudantes que estudam a distância, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

5. RECURSOS EDUCACIONAIS

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado - material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas Web e outros – tem sua própria lógica de concepção, de produção, de linguagem, de uso do tempo. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos.

Não há um modelo único para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e diversidade sócio-econômica, o país pode conviver com diferentes projetos, desde os mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos. O importante na hora de definir a mídia é pensar naquela que chega ao aluno onde quer que ele esteja.

Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos.

Assim, na construção de um curso ou programa a distância é necessário:

- definir quais as mídias serão utilizadas na construção da proposta pedagógica;
- considerar que a convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores - em momentos presenciais ou virtuais - criam ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis;
- considerar que a educação a distância pode levar a uma centralização na disseminação do conhecimento e, portanto, na elaboração do material

educacional, abrir espaço para que o estudante reflita sobre sua própria realidade, possibilitando contribuições de qualidade educacional, cultural e prática ao aluno;

- associar os materiais educacionais entre si e a módulos/unidades de estudos/séries, indicando como o conjunto desses materiais se interrelaciona, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa.
- incluir no material educacional um guia - impresso e/ou disponível na rede— que:
 - a) oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas,
 - b) informe sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do curso, nos casos das propostas *on line*,
 - c) esclareça como se dará a comunicação com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo,
 - d) apresente cronograma, períodos/locais de presença obrigatória, o sistema de acompanhamento e avaliação, bem como todas as orientações que lhe darão segurança durante o processo educacional.
- informar, de maneira clara e precisa, que meios de comunicação e informação serão colocados à disposição do aluno (livros-textos, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, *Web-sites*, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outros meios de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- 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;
- utilizar plataformas de aprendizagem - no caso de cursos por meio de redes (intranet ou Internet) - que favoreçam trabalhos colaborativos, unindo alunos fisicamente distantes;
- desenvolver laboratórios virtuais de Física, Química, Matemática, Biologia, línguas e outros ambientes virtuais que favoreçam a aprendizagem das diversas disciplinas do currículo e facilitem a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais;
- definir critérios de avaliação de qualidade dos materiais;
- estimar o tempo que o correio leva para entregar o material educacional e considerar esse prazo para evitar que o aluno se atrase ou fique impedido de estudar, comprometendo sua aprendizagem;
- dispor de esquemas alternativos mais velozes para casos eventuais;
- respeitar, na preparação de material, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo.

6. INFRA-ESTRUTURA DE APOIO

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso 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.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, 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 *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Fique-se atento ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas etc.), inclusive virtuais, para prover suporte a alunos e professores.

Compõem, ainda, a infra-estrutura material de um curso a distância os núcleos para atendimento ao aluno, inclusive em cidades e pólos que estejam distantes da sede da instituição.

Esses núcleos ou pólos devem ser adequadamente equipados para que os alunos distantes da sede tenham a mesma qualidade de atendimento que aqueles que residem perto e podem beneficiar-se eventualmente da infra-estrutura física da instituição.

Na construção de um programa ou curso a distância, a instituição deverá:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meios de comunicação
- dispor de acervo atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, *sites* na Internet, à disposição de alunos e professores;
- definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos pólos ou núcleos descentralizados;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como:
 - a) cadastro de alunos e de professores;
 - b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações;
 - c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
 - d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos;
- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas,
- selecionar e capacitar pessoal dos pólos ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede.

7. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE CONTÍNUA E ABRANGENTE

Cursos e programas 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.

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.

Na educação 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, conforme indicado no item 1 deste documento.

Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade.

Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, a instituição deve:

- estabelecer o processo de seleção dos alunos;
- informar, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referente à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum;
- definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto no processo como as finais – estas, presenciais, conforme exige a legislação em vigor;
- definir como será feita a recuperação de estudos e as avaliações decorrentes dessa recuperação;
- considerar a possibilidade de aceleração de estudos (artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96) e a forma de avaliação, caso haja implicações no período de integralização e no cronograma estabelecidos *a priori* pela instituição;
- considerar como será feita a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;
- tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido;
- tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações finais, zelando pela confiabilidade dos resultados;
- desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:
 - a) à aprendizagem dos alunos
 - b) às práticas educacionais dos professores ou tutores;
 - c) ao material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (midiotecas);
 - d) ao currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
 - e) ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a

distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver);

- f) à infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
 - g) ao projeto de educação a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
 - h) 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).
- considerar as vantagens de uma avaliação externa;
 - avaliar a participação dos alunos em avaliações nacionais como Provão, SAEB, ENEM.

8. CONVÊNIOS E PARCERIAS

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

Assim, na fase inicial, e mesmo na seqüência, pode ser aconselhável a celebração de convênios, 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 certificado ou diploma oferecido.

Na implantação de um curso ou programa a distância, a instituição:

- poderá celebrar convênios, parcerias e acordos, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto;
- deverá orientar instituições estrangeiras com as quais eventualmente estabeleça parceria quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta;
- deverá informar a instituição responsável pela certificação do curso;
- deverá comprovar, em caso de acordo internacional, que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica.

9. TRANSPARÊNCIAS NAS INFORMAÇÕES

Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura, interpretação e, eventualmente, de tecnologia.

Taxas de evasão elevadas muitas vezes decorrem da falta de informação prévia e são prejudiciais tanto para os alunos como para as instituições que oferecem cursos.

Toda a publicidade e o edital de um curso a distância têm uma função importante de esclarecimento à população interessada e devem:

- informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso;
- estabelecer direitos que confere e deveres que serão exigidos:
 - a) pré-requisitos para ingresso;
 - b) número ideal de horas que o aluno deve dedicar por dia/semana aos estudos;
 - c) tempo limite para completar o curso;
 - d) necessidade de deslocamentos para provas, estágios ou laboratórios e locais onde serão realizadas;
 - e) preço e condições de pagamento;
 - f) quais os custos cobertos pela mensalidade e que outros custos os alunos deverão arcar durante o programa (tais como deslocamentos para participação em momentos presenciais, provas, estágios, etc)
 - g) materiais e meios de comunicação e informação e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos;
 - h) no caso de cursos *on line*, indicar as características mínimas que o equipamento do aluno deve ter;
 - i) modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor;
 - j) condições para interromper temporariamente os estudos;
 - k) informações sobre como poderá ser abreviada a duração do curso, para alunos que tenham demonstrado extraordinário aproveitamento nos estudos, conforme prevê o artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96.

10. SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento - é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.

Para que um curso ou programa a distância possa ser ofertada com elevado grau de segurança, 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 os processos de recuperação e aceleração de estudos e as avaliações extraordinárias – se houver – e seu impacto na previsão de receitas;
- considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição, manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educacionais;
- prever os gastos e investimentos na sede e nos pólos ou núcleos fora da localidade;
- divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a continuidade e qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo.

BIBLIOGRAFIA:

- AUTHIER, Michel. *Le bel avenir du parent pauvre*. In Apprendre à distance. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation – Hors-série – France, Septembre, 1998.
- CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. *CrITÉrios de Qualidade para a EducaÇão a Distância*. In Tecnologia Educacional – ABT: Rio de Janeiro – v. 26, nº. 141, abr/jun, 1998.
- Departament of Education/ Distance Education, Media and Technological Services. A Distance Education Quality Standards Framework for South Africa – A discussion document. South Africa, december, 1996.
- Higher Education Quality Council. *Code of practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education*. HEQC, Londres, 1996.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. *Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning*. Gloucester, 1999.

Brasília, junho de 2003.

ANEXO 3

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA 2007



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA
CURSOS A DISTÂNCIA

Ao elaborar a primeira versão deste documento em 1998 e publicá-lo na página do MEC, meu propósito era o de aprofundar um primeiro texto escrito em 1997 e publicado na revista Tecnologia Educacional nº 144/98, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, bem como o de colher sugestões para seu aperfeiçoamento e de subsidiar discussões mais pragmáticas sobre elaboração de projetos de cursos a distância.

Sua aceitação pela comunidade acadêmica e educadores, no entanto, foi imediata e, mesmo informalmente, o documento passou a ser uma referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância. Em 2002, uma Comissão de Especialistas nomeada pela Secretaria de Educação Superior baseou-se neste documento para elaborar o Capítulo 2 de seu Relatório.

Esta nova versão procura para dar-lhe um caráter mais amplo. As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação. Continua sendo um texto que trata de um referencial básico, sem a pretensão de esgotar a complexidade e abrangência de um projeto de curso a distância. De fato, a educação a distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é um objeto de aprendizado para nós, educadores. Ou seja, parodiando Umberto Eco, é uma *obra aberta*, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados.

O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias.

Brasília, 02 de abril de 2003.

CARMEN MOREIRA DE CASTRO NEVES
Diretora de Política de Educação a Distância

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA

“Qualidade não é obra do acaso.
Resulta de intenção, esforço e competência.”
George Herbert

Considerações Gerais

A educação a distância vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações – TICs e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais cidadãos e instituições vêm nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.

Ocasionalmente, debate-se, nacional e internacionalmente, qual a terminologia mais apropriada, já que, com os inúmeros recursos tecnológicos, eliminam-se as distâncias e fronteiras e torna-se enorme a diversidade de arranjos e combinações possíveis. Não é intenção desse documento discutir esta questão. Mais proveitoso é encarmos *educação a distância* como uma expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias. E o tempo do debate em torno de um nome mais adequado pode ser dedicado ao desenvolvimento de projetos de qualidade – este sim, um grande desafio.

Assim, para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, 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 física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

O desafio de educar e educar-se a distância é grande, por isso o objetivo deste documento é apresentar referenciais que orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil.

A base sobre a qual se fundamenta este trabalho é a de que o compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias de que vamos dispor e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos.

As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades

do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.

A Portaria 2.253/2001 incentiva as instituições superiores brasileiras a um trabalho nessa direção.

Espera-se que os referenciais sugeridos a seguir possam colaborar na construção de cursos e disciplinas a distância de qualidade.

Muitas vezes o leitor achará que um referencial já está subentendido em um item anterior. De fato, todos eles estão intrinsecamente ligados, como os pontos de uma rede de pesca. E se em uma rede é tão forte quanto seu elo mais fraco, é necessário que a instituição adote uma abordagem global na construção de seu projeto, evitando que a falha em um ponto possa comprometer o bom desenvolvimento do todo.

Outras vezes, os referenciais se assemelham aos que se exigem para os cursos presenciais. Isto é fato e reflete uma visão de que, com mais ou menos presença em uma sala-de-aula, o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade.

II. Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância

Os referenciais aqui sugeridos não têm força de lei, mas servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância.

O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho.

São dez os itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que preparam seus cursos e programas a distância:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira.

Além dos aspectos aqui apontados, a Instituição poderá acrescentar outros mais específicos e que atendam a particularidades de sua organização e necessidades sócio-culturais de sua clientela, cidade, região.

1. COMPROMISSO DOS GESTORES

A decisão de oferecer cursos a distância exige muitos investimentos. São investimentos em preparação de pessoal (muitas vezes incluindo contratação de profissionais com perfis e competências diversas ou complementares ao quadro da instituição), em infra-estrutura

tecnológica, em produção de materiais didáticos, em sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, em implantação de pólos descentralizados, em logística de manutenção e de distribuição de produtos, entre outros. Conforme o caso, são necessárias alterações no arcabouço normativo, pois a legislação existente nem sempre contempla profissionais que se dedicam ao trabalho a distância e alunos que não freqüentam regularmente os *campi* das instituições.

Todos esses investimentos envolvem recursos financeiros e tempo. Não se montam cursos a distância de qualidade em dois ou três meses.

Portanto, a decisão e o compromisso dos gestores das instituições e dos sistemas educacionais é fundamental para o sucesso de uma política de cursos a distância.

O Brasil é pródigo em exemplos de professores muito competentes no uso de tecnologias e educação a distância. Mas quase sempre eles foram vistos como grupos de excêntricos ou visionários, que se dedicaram às pesquisas nesse campo sem apoio oficial – quando muito, alcançavam a piedosa complacência dos gestores. Algumas vezes, os grupos que atuavam na área, disputavam entre si, em vez de, unidos, buscarem a sensibilização dos dirigentes. O resultado disso foi que a educação a distância ficou sendo uma ilha em nossas universidades e instituições.

Neste momento histórico, desprezar ou mesmo minimizar a importância das tecnologias na educação presencial e a distância é errar de século. Todo gestor – de instituição e de sistema de ensino – precisa refletir sobre o compromisso que significa educar no século XXI. Décadas atrás, o grande mestre Paulo Freire alertava para uma educação *“identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito”*.

Nosso tempo hoje é o das crianças e jovens que nasceram, vivem e irão trabalhar numa sociedade em permanente desenvolvimento tecnológico. Nosso espaço é o de um mundo plugado a uma rede que afeta a todos, mesmo àqueles que não estão diretamente conectados. A educação que oferecemos deve livrar o homem da massificação e da manipulação e contribuir para que cada um possa ser o autor de sua própria história de forma competente, responsável, crítica, criativa e solidária.

Dessa forma, cabe ao gestor:

- informar-se sobre o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);
- sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
- identificar, em conjunto com os profissionais da instituição, quais as áreas com maior probabilidade de sucesso para iniciar o processo de inserção das tecnologias nos cursos de sua instituição e sua oferta a distância;
- coordenar a definição de um plano estratégico de trabalho e seu cronograma;
- identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada;
- buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias, em especial: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infra-estrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de

comunicação, monitoramento e gestão, implantação de pólos descentralizados, preparação da logística de manutenção e de distribuição de produtos.

2. DESENHO DO PROJETO

Para começo de conversa, educação a distância não é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas.

Um curso ou programa a distância inserido nos propósitos da educação escolar¹ do país, com ela entrelaça seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexões. Portanto, 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. Ou seja, precisa estar integrado às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos para cada nível educacional e para o curso específico.

Dessa maneira, se a carga horária para um determinado curso é de 3.000 horas, o desenho do curso a distância deve equivaler a essa carga horária. Cabe ao aluno, em função de sua experiência e conhecimentos prévios, encurtar o tempo de estudos. Sua chance de aprender não pode ser cortada a priori pela instituição.

Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos.

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, a educação a distância tem sua identidade própria.

Uma referência fundamental é a natureza do curso aliada às características da clientela. De fato, o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno. Nem sempre, porém, será possível sua utilização, dadas as possibilidades de acesso da clientela (alunos sem linhas telefônicas, computadores etc...)².

Programas a distância podem, portanto, 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.

certificado ou diploma recebido por um curso feito a distância deve ter o mesmo valor que um realizado de forma presencial. A educação a distância, portanto, não é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.

Tendo em vista as considerações anteriores, uma instituição que deseje ofertar cursos ou programas a distância com qualidade deverá:

¹ De acordo com o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, educação escolar abrange a educação básica (infantil, fundamental e média) e a superior.

² Material televisivo, por exemplo, não representa um problema para a quase totalidade dos alunos brasileiros, visto que, segundo o IBGE, 87,7% das casas brasileiras têm aparelho de televisão. O percentual, entretanto, não se estende a aparelhos de videocassete.

- conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação escolar brasileira, em especial os das áreas escolhidas;
- atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para cada curso ou programa, 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;
- considerar também sugestões das entidades de classe, conforme a área do curso proposto;
- somente começar a oferta do curso ou programa com o parecer do Conselho de Educação competente;
- participar das avaliações nacionais, como Provão, SAEB, ENEM e estaduais, quando houver;
- 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).
- estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu curso ou programa a distância;
- iniciar a oferta somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, 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 (impressos, televisão, Internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso 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;
- apresentar aos alunos o cronograma completo do curso, cumprindo-o para garantir a tranquilidade durante o processo;
- prever os espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação, oferecer a estrutura adequada aos professores responsáveis por esse exercício, inclusive considerando alunos fora da sede, garantindo momentos privilegiados de articulação teoria-prática;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;

- comprometer-se formalmente ante os alunos a, em caso de descontinuidade do programa, motivada pela própria instituição, assegurar-lhes as condições/certificações necessárias para que possam pedir aproveitamento de estudos em outro estabelecimento ou programa.

3. EQUIPE PROFISSIONAL MULTIDISCIPLINAR

“Como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores.” Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância.

É um grande equívoco considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores vêm suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”.

Importantes mudanças acontecem quando os professores decidem trabalhar com tecnologias na educação presencial ou a distância. Em primeiro lugar, passam a ser aprendizes de novo: aprendizes de diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação. Aprendem a gerenciar a sala de aula – presencial ou virtual – de uma outra forma. Aprendem, também, a conhecer a Lei de Direitos Autorais: o direito dos autores nos quais desejam se basear e os próprios direitos, já que passam a ser produtores de impressos, CDROMs e páginas na Internet. Aprendem, ainda, a conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco.

É importante ter clareza de que educação se faz com e para pessoas. Por trás de um software inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador, existem a competência e criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação.

A instituição que oferece curso ou programas a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso e ainda:

- dispor de educadores capazes de:
 - a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
 - b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular de articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
 - c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
 - d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares;
 - e) elaborar textos para programas a distância;
 - f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
 - g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
 - h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;

- i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo;
- apresentar currículo e documentos necessários que comprovem a qualificação dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem 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;
- indicar a política da instituição para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados;
- estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento.

4. COMUNICAÇÃO/INTERATIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O aluno é sempre o foco de um programa educacional e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos, hoje enormemente facilitada pelo avanço das TICs.

A relação via correio, sozinha, típica dos cursos por correspondência antigos, não mais reflete o estágio atual de desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação. Assim, para atender às exigências de qualidade do processo pedagógico atual - salvo em algum caso muito específico, de aluno que resida em local isolado e sob condições muito peculiares em que sempre será admitida esta forma de comunicação – também devem ser oferecidas as atuais condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, teleconferência, fórum de debate em rede, etc...) .

Junto com a interação professor-aluno, a relação entre colegas de curso, mesmo a distância, é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro.

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

Para assegurar a comunicação/interatividade professor-aluno, a instituição deverá:

- apresentar como se dará a interação entre alunos e professores, ao longo do curso a distância e a forma de apoio logístico a ambos;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- informar a previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);

- garantir que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento;
- dispor de centros ou núcleos de atendimento ao aluno –próprios ou conveniados - inclusive para encontros presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais síncronas como teleconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos;
- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo *sítes* e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso;
- acompanhar os profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz;
- orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o aluno, mas também a promover autonomia para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;
- abrir espaço para uma representação de estudantes que estudam a distância, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

5. RECURSOS EDUCACIONAIS

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado - material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas Web e outros – tem sua própria lógica de concepção, de produção, de linguagem, de uso do tempo. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos.

Não há um modelo único para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e diversidade sócio-econômica, o país pode conviver com diferentes projetos, desde os mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos. O importante na hora de definir a mídia é pensar naquela que chega ao aluno onde quer que ele esteja.

Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos.

Assim, na construção de um curso ou programa a distância é necessário:

- definir quais as mídias serão utilizadas na construção da proposta pedagógica;
- considerar que a convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores - em momentos presenciais ou virtuais - criam ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis;
- considerar que a educação a distância pode levar a uma centralização na disseminação do conhecimento e, portanto, na elaboração do material

educacional, abrir espaço para que o estudante reflita sobre sua própria realidade, possibilitando contribuições de qualidade educacional, cultural e prática ao aluno;

- associar os materiais educacionais entre si e a módulos/unidades de estudos/séries, indicando como o conjunto desses materiais se interrelaciona, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa.
- incluir no material educacional um guia - impresso e/ou disponível na rede— que:
 - a) oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas,
 - b) informe sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do curso, nos casos das propostas *on line*,
 - c) esclareça como se dará a comunicação com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo,
 - d) apresente cronograma, períodos/locais de presença obrigatória, o sistema de acompanhamento e avaliação, bem como todas as orientações que lhe darão segurança durante o processo educacional.
- informar, de maneira clara e precisa, que meios de comunicação e informação serão colocados à disposição do aluno (livros-textos, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, *Web-sites*, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outros meios de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- 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;
- utilizar plataformas de aprendizagem - no caso de cursos por meio de redes (intranet ou Internet) - que favoreçam trabalhos colaborativos, unindo alunos fisicamente distantes;
- desenvolver laboratórios virtuais de Física, Química, Matemática, Biologia, línguas e outros ambientes virtuais que favoreçam a aprendizagem das diversas disciplinas do currículo e facilitem a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais;
- definir critérios de avaliação de qualidade dos materiais;
- estimar o tempo que o correio leva para entregar o material educacional e considerar esse prazo para evitar que o aluno se atrase ou fique impedido de estudar, comprometendo sua aprendizagem;
- dispor de esquemas alternativos mais velozes para casos eventuais;
- respeitar, na preparação de material, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo.

6. INFRA-ESTRUTURA DE APOIO

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso 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.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, 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 *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Fique-se atento ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas etc.), inclusive virtuais, para prover suporte a alunos e professores.

Compõem, ainda, a infra-estrutura material de um curso a distância os núcleos para atendimento ao aluno, inclusive em cidades e pólos que estejam distantes da sede da instituição.

Esses núcleos ou pólos devem ser adequadamente equipados para que os alunos distantes da sede tenham a mesma qualidade de atendimento que aqueles que residem perto e podem beneficiar-se eventualmente da infra-estrutura física da instituição.

Na construção de um programa ou curso a distância, a instituição deverá:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meios de comunicação
- dispor de acervo atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, *sites* na Internet, à disposição de alunos e professores;
- definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos pólos ou núcleos descentralizados;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como:
 - a) cadastro de alunos e de professores;
 - b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações;
 - c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
 - d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos;
- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas,
- selecionar e capacitar pessoal dos pólos ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede.

7. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE CONTÍNUA E ABRANGENTE

Cursos e programas 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.

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.

Na educação 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, conforme indicado no item 1 deste documento.

Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade.

Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, a instituição deve:

- estabelecer o processo de seleção dos alunos;
- informar, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referente à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum;
- definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto no processo como as finais – estas, presenciais, conforme exige a legislação em vigor;
- definir como será feita a recuperação de estudos e as avaliações decorrentes dessa recuperação;
- considerar a possibilidade de aceleração de estudos (artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96) e a forma de avaliação, caso haja implicações no período de integralização e no cronograma estabelecidos *a priori* pela instituição;
- considerar como será feita a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;
- tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido;
- tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações finais, zelando pela confiabilidade dos resultados;
- desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:
 - a) à aprendizagem dos alunos
 - b) às práticas educacionais dos professores ou tutores;
 - c) ao material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (midiotecas);
 - d) ao currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
 - e) ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a

distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver);

- f) à infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
 - g) ao projeto de educação a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
 - h) 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).
- considerar as vantagens de uma avaliação externa;
 - avaliar a participação dos alunos em avaliações nacionais como Provão, SAEB, ENEM.

8. CONVÊNIOS E PARCERIAS

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

Assim, na fase inicial, e mesmo na seqüência, pode ser aconselhável a celebração de convênios, 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 certificado ou diploma oferecido.

Na implantação de um curso ou programa a distância, a instituição:

- poderá celebrar convênios, parcerias e acordos, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto;
- deverá orientar instituições estrangeiras com as quais eventualmente estabeleça parceria quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta;
- deverá informar a instituição responsável pela certificação do curso;
- deverá comprovar, em caso de acordo internacional, que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica.

9. TRANSPARÊNCIAS NAS INFORMAÇÕES

Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura, interpretação e, eventualmente, de tecnologia.

Taxas de evasão elevadas muitas vezes decorrem da falta de informação prévia e são prejudiciais tanto para os alunos como para as instituições que oferecem cursos.

Toda a publicidade e o edital de um curso a distância têm uma função importante de esclarecimento à população interessada e devem:

- informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso;
- estabelecer direitos que confere e deveres que serão exigidos:
 - a) pré-requisitos para ingresso;
 - b) número ideal de horas que o aluno deve dedicar por dia/semana aos estudos;
 - c) tempo limite para completar o curso;
 - d) necessidade de deslocamentos para provas, estágios ou laboratórios e locais onde serão realizadas;
 - e) preço e condições de pagamento;
 - f) quais os custos cobertos pela mensalidade e que outros custos os alunos deverão arcar durante o programa (tais como deslocamentos para participação em momentos presenciais, provas, estágios, etc)
 - g) materiais e meios de comunicação e informação e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos;
 - h) no caso de cursos *on line*, indicar as características mínimas que o equipamento do aluno deve ter;
 - i) modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor;
 - j) condições para interromper temporariamente os estudos;
 - k) informações sobre como poderá ser abreviada a duração do curso, para alunos que tenham demonstrado extraordinário aproveitamento nos estudos, conforme prevê o artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96.

10. SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento - é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.

Para que um curso ou programa a distância possa ser ofertada com elevado grau de segurança, 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 os processos de recuperação e aceleração de estudos e as avaliações extraordinárias – se houver – e seu impacto na previsão de receitas;
- considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição, manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educacionais;
- prever os gastos e investimentos na sede e nos pólos ou núcleos fora da localidade;
- divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a continuidade e qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo.

BIBLIOGRAFIA:

- AUTHIER, Michel. *Le bel avenir du parent pauvre*. In Apprendre à distance. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation – Hors-série – France, Septembre, 1998.
- CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. *Critérios de Qualidade para a Educação a Distância*. In Tecnologia Educacional – ABT: Rio de Janeiro – v. 26, nº. 141, abr/jun, 1998.
- Departament of Education/ Distance Education, Media and Technological Services. A Distance Education Quality Standards Framework for South Africa – A discussion document. South Africa, december, 1996.
- Higher Education Quality Council. *Code of practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education*. HEQC, Londres, 1996.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. *Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning*. Gloucester, 1999.

Brasília, junho de 2003.